



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

ETNICIDADES, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: Perspectivas plurais

José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus
Benedito Gonçalves Eugênio
Organizadores

**ETNICIDADES, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO:
perspectivas plurais**

José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus
Benedito Gonçalves Eugênio
Organizadores

ETNICIDADES, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO:
perspectivas plurais
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2023



Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa:

Copyright © by autor, 2023.

Et57 – Santana, J. V. J. de; Ferreira, M de F. de A.; Mateus, K. A. de O.; Eugênio, B. G. (Orgs.). Etnicidades, relações étnico-raciais e educação: perspectivas plurais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

ISBN: 978-65-6070-019-2

DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0

Vários Autores

1. Etnicidades 2. Educação 3. Relações étnico-raciais. I. José Valdir Jesus de Santana. Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus. Benedito Gonçalves Eugênio II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Brettas – IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiane Santana Previtalli – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Maria Ciavatta – IFF – Brasil

Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia

Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias – Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba - Cuba

Sumário

APRESENTAÇÃO	6
I - O RACISMO, A MODERNIDADE E SUA INFLUÊNCIA ATUAL	10
Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui	
II - DO ÉTNICO E DO RACIAL: O CAMPO DAS ETNICIDADES	24
Estela Santos de Oliveira - José Valdir Jesus de Santana - Elizabete Gonçalves de Souza	
III - RAÇA: REALIDADE OU FANTASMAGORIA?	41
Danilo Pereira da Silva - José Jackson Reis dos Santos	
IV - RACISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E SOCIOAMBIENTAIS	52
Maria de Fátima de Andrade Ferreira - Edinaldo Morais Ferreira Junior	
V - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GÊNERO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS RAÍZES DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E ESCOLA BRASILEIRA.....	71
Helenice Bastos Batista Rocha - Maria de Fátima de Andrade Ferreira	
VI - O OLHAR DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE SUA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	87
Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa - Dinalva de Jesus Santana de Macedo	
VII - INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES-BA.....	100
Rubia Cristina Lima Nobrega Rocha - Benedito Gonçalves Eugênio	
VIII - FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO NAS/DAS ESCOLAS	122
Cíntia Maria Seibert Santos	
IX - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI-BA	136
Viviane da Silva Araújo Vitor - José Valdir Jesus de Santana - Flávia Lopes Silva - Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus	
X - OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABIs E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	152
Elizabete Gonçalves de Souza - José Valdir Jesus de Santana - Estela Santos de Oliveira - Ludimila Souza Almeida Freire	
XI - A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS CULTURAIS: ENTRE A HOMOGENEIZAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE.....	169
Carlos Geilson Souza Santos - José Valdir Jesus de Santana - Viviane da Silva Araújo Vitor	
XII - REEDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO ANTIRRACISMO.....	188
Flávia Lopes Silva - José Valdir Jesus de Santana - Benedito Gonçalves Eugênio - Maria de Fátima de Andrade Ferreira - Viviane da Silva Araújo Vitor	
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	210

APRESENTAÇÃO

Este livro pretende contribuir com a discussão acerca das etnicidades, dos processos que as produzem e das relações étnico-raciais em interface com o campo da educação, especialmente da educação escolar. As Ciências Sociais, sobretudo a Antropologia e Sociologia, desde o século passado, têm se dedicado ao debate e constituído um campo, o das etnicidades e das relações raciais, o que resultou na consolidação, não somente de uma importante e vasta produção acadêmica, mas também de “diferentes tradições ou linhagens” e perspectivas teórico-metodológicas. Os livros “Teorias da etnicidade seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth”, de Philippe Poutignat e Jocelyne Steiff-Fenart (2011)¹ e “Etnicidade”, de Steven Fenton (2005)² são dois bons exemplos desta vasta produção.

As Ciências Sociais brasileiras, podemos afirmar, sem incorrer ao exagero, que se constituíram com e a partir dos estudos sobre relações raciais, também com suas diferentes “linhagens ou escolas”, com destaque para as “escolas” paulista e baiana. Não nos cabe, aqui, recuperar a produção intelectual dessas escolas e de seus “representantes”, posto que já é vasta a literatura que se dedicou a esse fim. Os livros “Raça, ciência e sociedade”, organizado por Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (1996)³ e “Racismo e antirracismo no Brasil”, de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2009)⁴ cumprem essa função.

No campo da educação, em nosso país, as relações raciais e o debate sobre etnicidades e identidades ganham destaque a partir da década de 1980, firmando-se entre as décadas de 1990 e 2000. Como veremos em alguns dos capítulos que compõem este livro, o Movimento Negro Unificado, fundado em fins da década de 1970, se constituirá em um “ator político” importante, tanto na denúncia do nosso modelo de democracia racial, do racismo estrutural, das desigualdades e do genocídio que recaem sobre a população negra, quanto na elaboração de “pedagogias antirracistas”, “decoloniais” e na formulação de políticas educacionais que culminarão na aprovação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório, ao longo de toda a educação básica, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Ora, o Movimento Negro tem sido, como afirma Gomes (2017)⁵, educador da sociedade brasileira e produtor de saberes e epistemologias emancipatórias.

Este livro, organizado em doze capítulos, apresenta resultados de pesquisas de docentes e pesquisadores que atuam na educação básica e no ensino superior. Dentre as instituições de ensino superior temos a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual de Londrina – UEL e Centro Universitário Maurício de Nassau –Salvador-BA. Em sua grande maioria, trata-se de pesquisas concluídas, em nível de mestrado, junto aos Programas de Pós-Graduação da

¹POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

²FENTON, S. **Etnicidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

³MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

⁴GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

⁵GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação).

O primeiro capítulo *O racismo, a modernidade e sua influência atual*, de Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui, apresenta uma reflexão sobre o racismo, possibilitando entender sua origem, os fatores que o fortalece e as razões que o mantem vivo ainda no século XXI, realizando três movimentos: “O racismo na antiguidade e a modernidade”, “a colonização, racismo e exploração” e “o racismo na contemporaneidade e a filosofia da libertação”. A autora conclui afirmando que “a tarefa que cabe a nós, como professores latino-americanos, é permitir a reflexão crítica por parte dos alunos, frente ao sistema eurocêntrico e colonizador (neocolonizador). Essa postura teórica deve levar a uma mudança de atitude consciente, a uma práxis libertadora”.

O segundo, *Do étnico e do racial: o campo das etnicidades*, de autoria de Estela Santos de Oliveira, José Valdir Jesus de Santana e Elizabete Gonçalves de Souza discute o campo das etnicidades e como essa categoria/conceito (eticidade) tem sido mobilizada pelas Ciências Sociais na discussão sobre a produção das identidade, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, com destaque para a identidade racial negra.

Raça: realidade ou fantasmagoria?, de Danilo Pereira da Silva e José Jackson Reis dos Santos, constitui o terceiro capítulo, e tem como objetivo discutir como a raça é um conceito fundante para a compreensão do campo das relações étnico-raciais no Brasil. Os autores apresentam uma breve panorâmica do conceito de raça e de seus processos sócio-históricos para empreender reflexões sobre as relações étnico-raciais, elaborando um resgate histórico sobre este conceito e algumas de suas variáveis teóricas, por meio de interlocutores e pesquisadores que discutem essas temáticas.

O quarto capítulo, *Racismo, políticas públicas e efetivação dos direitos humanos e socioambientais*, de Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Edinaldo Moraes Ferreira Junior, tem como objetivo discutir o racismo na sociedade brasileira e a necessidade de se atentar para as políticas públicas e a efetivação dos direitos humanos e socioambientais, considerando a importância do combate à desigualdade social e problemas relacionados ao racismo ambiental potencialmente danosos às populações vulneráveis (ribeirinhos, pescadores, marisqueiras, quilombolas), segundo o viés étnico-racial e suas articulações com o econômico, local de moradia e gênero.

O capítulo seguinte, *Relações étnico-raciais e gênero: um olhar reflexivo sobre as raízes da violência na sociedade e escola brasileira*, de Helenice Bastos Batista Rocha e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, apresenta uma discussão bibliográfica sobre as raízes da violência, tratando do patriarcado, suas simbologias e seus reflexos nas relações sociais e processo pedagógico, considerando a dimensão simbólica nas relações étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares.

O sexto capítulo, *O olhar dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial: algumas reflexões*, de Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa e Dinalva de Jesus Santana de Macedo, é um

recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação⁶ que buscou analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA. A pesquisa teve como lócus duas instituições escolares: o Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira e a Escola Nunila Ivo Frota, ambas localizadas na sede do distrito de Maniaçu-Caetité, BA, pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Rubia Cristina Lima Nobrega Rocha e Benedito Gonçalves Eugênio são os autores do sétimo capítulo, intitulado *Indicadores da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves-BA*. Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sobre o processo de escolarização de alunos quilombolas com deficiências no município de Presidente Tancredo Neves.

No oitavo capítulo, *Formação continuada, currículo e educação multicultural: desafios e possibilidades às práticas pedagógicas no combate ao racismo nas/das escolas*, Cíntia Maria Seibert Santos reflete sobre a necessidade de uma educação para a multiculturalidade nos processos de formação continuada de professores, tendo como foco as orientações dos Referenciais Curriculares do município de Salvador-BA.

Em *Concepção de educação para as relações étnico-raciais no plano municipal de educação e no projeto político pedagógico de uma escola pública de Guanambi-BA*, nono capítulo, de Viviane da Silva Araújo Vitor, José Valdir Jesus de Santana, Flávia Lopes Silva e Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus, os(as) autores(as) analisam o Plano Municipal de Educação do município de Guanambi e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Zumbi de Palmares, localizada neste município, no sentido de compreender em que medida estes documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

O décimo capítulo tem por título *Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABIS e a descolonização do conhecimento*, e tem como autores(as) Elizabete Gonçalves de Souza, José Valdir Jesus de Santana, Estela Santos de Oliveira e Ludimila Souza Almeida Freire. Os autores (as) apresentam e descrevem as pesquisas acadêmicas localizadas no banco de dissertações e teses da CAPES, que tinham como “objeto” de investigação os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABIS, de modo a compreender as suas dinâmicas de funcionamento e como suas ações têm sido centrais para a descolonização do conhecimento nos espaços das Universidades e para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

O décimo primeiro capítulo, intitulado *A educação e os processos culturais: entre a homogeneização, o multiculturalismo e a interculturalidade*, de Carlos Geilson Souza Santos, José Valdir Jesus de Santana e Viviane da Silva Araújo Vitor discutem sobre a necessidade construirmos novos caminhos epistêmicos para uma educação que dê conta das pluralidades

⁶Dissertação intitulada *Educação Escolar e as implicações na construção da Identidade Étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu/Caetité-BA*, defendida em março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEG- da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

étnico-racial e cultural que constituem as sociedades contemporâneas e, por consequência, o contexto escolar e, nesse sentido, saem em defesa de uma educação intercultural crítica.

Por fim, temos o décimo segundo capítulo, intitulado *Reeducar para as relações étnico-raciais na perspectiva do antirracismo*, é de autoria de Flávia Lopes Silva, José Valdir Jesus de Santana, Benedito Gonçalves Eugênio, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Viviane da Silva Araújo Vitor. Os autores (as) têm como objetivos recuperar a trajetória do Movimento Negro Unificado e suas ações político-acadêmica-epistêmica-pedagógica voltadas à construção de uma educação antirracista e, portanto, de um projeto educativo de (re)educação das relações étnico-raciais em nosso país, além de demonstrar, como sugere Gomes (2017), como este Movimento tem se constituído como um “educador da sociedade brasileira” e como suas ações têm construído “experiências educativas decoloniais”.

Se os tempos continuam difíceis, seja em virtude da pandemia causada pelo covid-19, ou pela forma estrutural do racismo à brasileira, que continua atualizando desigualdades e produzindo o extermínio/genocídio da população negra e dos povos originários em nosso país, continuamos a resistir. Este livro é sinal dessa resistência e, por isso, agradecemos, com muito afeto, aos autores e autoras que confiaram em sua construção, contribuindo com seus textos e reflexões.

I

O RACISMO, A MODERNIDADE E SUA INFLUÊNCIA ATUAL*

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui

Introdução

O 25 de maio de 2020, a mídia divulgou um vídeo com um policial branco de Mineápolis detendo de forma agressiva, com o joelho sobre o pescoço de um cidadão americano negro, George Floyd. A abordagem foi tão violenta que o policial privou ao Sr. Floyd de respirar, ao imobilizá-lo no pavimento. Esta agressão policial matou ao Sr. Floyd, sob o olhar aterrorizado da população. O fato originou diversos protestos nas principais cidades dos Estados Unidos e no mundo: era o repúdio ao racismo no século XXI.

Este trabalho pretende ser uma reflexão sobre o racismo para tentar entender sua origem, os fatores que fortalecem este preconceito e as razões que o mantem vivo ainda no século XXI. Porque acreditamos que estudar a história, e suas manifestações de racismo, pode ajudar a observar que o racismo depende de circunstâncias contingentes que devemos combater, para erradicar estes comportamentos.

Dividimos o trabalho em três partes: primeiro trataremos “O racismo na antiguidade e a modernidade”, nesta seção veremos o preconceito racial, que ordena hierarquicamente os povos e observamos algumas visões filosóficas que justificam o racismo. Na segunda seção trataremos “A colonização, racismo e exploração”, que assinala que os interesses econômicos na modernidade são os que originaram o racismo e ajudaram a criar uma imagem do povo dominado, que faz parte do senso comum banalizador do racismo. E por último, trataremos “O racismo na contemporaneidade e a filosofia da libertação”, nesta seção levantaremos alguns fatos conhecidos mundialmente, como exemplos do racismo, e mencionaremos o desafio que Enrique Dussel¹ faz aos povos vítimas da colonização e o racismo.

O racismo na antiguidade e a modernidade

Para tratar sobre quando e onde o racismo se origina, temos vários argumentos que sustentam que as raízes podem ser encontradas na antiguidade, na Idade Média, no início do período moderno, ou apenas na Modernidade. Muitos estudiosos argumentam que o racismo tem origens relativamente recentes, subindo no final da Idade Média, intensificando-se com a expansão moderna e atingindo um clímax assassino, quando combinado com o nacionalismo do século XX. Enquanto outros acreditam que o racismo se alastra desde a antiguidade.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.10-23

¹Enrique Dussel é um filósofo argentino, nasceu em 1934 e é um dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação.

Na antiguidade, na Europa os escravos não eram povos africanos, nem indígenas ou asiáticos, senão povos vencidos em guerra, cuja vida era perdoada e como um ato de benevolência lhes permitiam viver em condição de escravo. Muitos dos escravos da antiga Grécia provinham de regiões da Ásia Menor e Trácia. Neste panorama, Aristóteles na *Política* negava a igualdade entre os homens, quando apresenta ao homem como o chefe da família, anota sobre os outros membros “Assim a mulher e o escravo são diferentes por natureza - a natureza nada faz mesquinamente [...]” (ARISTÓTELES, 1997, p. 14).

Observamos que Aristóteles é um dos primeiros filósofos que legitima a escravidão e ressaltamos que nesse período a escravatura não estava ligada à etnia, mesmo que o escravo era considerado inferior por natureza. Aristóteles afirmava que a natureza determinava a existência dos senhores e dos escravos, dos povos fortes e vencedores e, assim conseguia explicar a dominação dos “fracos”, geralmente derrotados em guerras (TOSI, 2003). Na sociedade guerreira, na qual que viveu Aristóteles, justificava-se naturalmente a existência dos escravos. E no período medieval também eram considerados escravos os povos conquistados.

A escravidão foi uma instituição econômica que jogou um papel muito importante na organização social mundial e, até agora vemos as repercussões nefastas desta organização. A escravidão constituiu a base da economia na Grécia antiga, e permitiu o desenvolvimento do Império Romano. Já na modernidade abasteceu com açúcar, tabaco e algodão. O domínio através da escravatura faz parte da condição imposta às classes mais desfavorecidas, e as razões que originam e preservam esta condição de domínio tenta-se justificar, sobretudo no S. XVI, através da moral e a religião (WILLIAMS, 2012).

Durante a modernidade, o Barão de Montesquieu (1689-1755), em *Do espírito das leis*, classificou as formas de governo e as constituições dos povos a partir das influências geográficas, econômicas, morais etc. Estas influências externas, segundo o filósofo, determinam as leis e os princípios de governabilidade nas distintas sociedades. Para Montesquieu, as condições geográficas influenciavam a políticas, tanto que o corpo das leis positivas ou civis se originam da condição natural, intrínseca à natureza: “As leis, no seu sentido mais amplo, são relações necessárias que derivam da natureza das coisas.” (MONTESQUIEU, 1973, p. 33). Esta relação aparentemente não preconceituosa terá consequências nocivas para alguns povos. Com efeito, para Montesquieu todos os seres estão determinados por leis divinas: “Deus possui relações com o universo, como criador e conservador; as leis segundo as quais criou, são as mesmas pelas quais conserva.” (Ibidem).

O homem, por um lado, considerado como um corpo é governado por leis físicas invariáveis, por outro lado, considerado como um ser inteligente e sociável ele é orientado pelas leis ou convenções. As leis positivas serão eficazes quando em sua legislação são considerados os diversos fatores externos que determinam a vida do povo, de tal modo:

Devem as leis ser relativas ao *físico* de pais, ao clima frio, quente ou temperado; à qualidade do solo à sua situação, ao seu tamanho; ao gênero de vida dos povos, agricultores, caçadores ou pastores; devem relacionar-se com o grau de liberdade que a constituição pode permitir; com a religião dos habitantes, suas inclinações, riquezas, número, comércio, costumes,

maneiras. Possuem elas, enfim, relações entre si e com sua origem, como os desígnios do legislador e com a ordem das coisas sobre as quais são elas estabelecidas. É preciso considerá-las em todos esses aspectos. (MONTESQUIEU, 1973, p. 36, grifos meu).

Claro que as leis devem seguir as necessidades que cada entorno físico provoca, e estar adequadas ao tipo de atividades que neste ambiente sejam realizadas. Isto também provoca que, homens de latitudes diferentes tenham culturas diferentes. Mas, até que ponto o clima e a geografia em geral influenciam nas pessoas. Vejamos que diz Montesquieu:

O ar frio comprime as extremidades das fibras externas de nosso corpo: isso aumenta sua energia e favorece o retorno do sangue das extremidades para o coração. Ele diminui a extensão dessas mesmas fibras; portanto, aumenta também com isso sua força [...]. Tem-se, assim, mais vigor nos climas frios. [...] Esta força maior deve produzir muitos efeitos. Por exemplo: mais confiança em si mesmo, isto é, mais coragem; mais conhecimento de sua superioridade, isto é, menos desejo de vingança; mais certeza de sua segurança; isto é, mais franqueza, menos suspeitas, menos política, menos malícia. Enfim, isso deve formar caracteres bem diferentes. [...] Os povos das regiões quentes são tímidos como os anciãos; os das regiões frias são corajosos como os jovens. (MONTESQUIEU, 1973, p. 209).

Se acreditamos que as leis devam ser distintas abaixo do Equador porque elas estão sujeitas a necessidades e determinações geográficas diferentes, é compreensível. Mas, acreditar que o caráter das pessoas muda de acordo ao clima, é uma afirmação sem fundamento científico, uma falácia, que na argumentação lógica é denominada falácia causal², que se caracteriza por tentar forçar uma relação de causa e efeito entre dois eventos que acontecem juntos.

E mais ainda, Montesquieu parte de uma premissa falsa, que considera aos europeus mais confiantes, corajosos e outras qualidades, quando os compara com povos de outros continentes. Este filósofo simplesmente adota um preconceito, que possivelmente fazia parte do senso comum da Europa daquela época, e o divulga como se fosse uma afirmação verdadeira, que corresponde a um fato. O problema é que Montesquieu parte de uma visão errada e ele é um filósofo considerado uma referência mundial para advogados, legisladores e outros cientistas sociais.

Montesquieu afirma que o clima mais frio (como o europeu) forma melhores homens, enquanto os climas quentes (como os que estão debaixo do Equador e África) prejudicam o caráter humano. Claro que esta argumentação tendenciosa provoca uma aprovação geral e uma legitimação da colonização e dominação europeia. E por isso, moralmente os europeus sentem a obrigação de impor seus costumes, leis e vontade, para

²A falácia causal *post hoc ergo propter hoc*, o nome em Latim significa: "depois disso, logo, por causa disso". Isto descreve a falácia: Um autor comete a falácia quando pressupõe que, por uma coisa se seguir a outra, então aquela teve de ser causada por esta.

tentar “melhorar” ou correger os costumes de povos de “climas quentes”. Mesmo não estando de acordo com a escravidão o filósofo manifesta que é um direito e ainda útil:

A escravidão propriamente dita é o estabelecimento de um direito que torna um homem completamente dependente de outro, que é o senhor absoluto de sua vida e de seus bens. A escravidão, por sua natureza, não é boa, não é útil nem ao senhor nem ao escravo. (MONTESQUIEU, 1973, p. 221).

Posteriormente, Immanuel Kant (1724-1804) classificou os países pelo desenvolvimento dos sentimentos do belo e do sublime, que são indispensáveis para a Estética. E quando se refere à população Africana, explica:

Os negros da África no possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único qualquer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. (KANT, 2000, p. 75).

Kant argumenta que, na população branca, apesar das distinções sociais pode-se observar manifestações excelentes dos dons naturais que possuem, em câmbio, na população negra não se observa nenhum destaque porque carecem de aptidões. O filósofo propõe uma diferença abismal entre as duas etnias em relação a seus “dons” e até a suas manifestações religiosas, que ele denomina “idolatria”. E ainda, justifica a agressão violenta contra os negros manifestando, “Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matrequeadores, que se deve dispersá-los a pauladas.” (KANT, 2000, p. 78).

O preconceito racial que surge na modernidade, tende a fazer uma imagem da escravidão e a identificá-la com os povos nativos do Novo Mundo, África e Ásia. O racismo surge por motivos de exploração econômica, agravada pelo surgimento do capitalismo e manifestou-se para legitimar a dominação e colonização. Observamos que no Novo Mundo o primeiro trabalho escravo foi com os nativos americanos. E além do trabalho físico forçado em condições inumanas que destruíam seu corpo, foram privados de seu sentido de vida, de seu “espírito coletivo” refletido na sua religiosidade (WILLIAMS, 2012).

O filósofo alemão G.W.F. Hegel (1770-1831) alega de que os africanos são um povo de difícil compreensão, que estão em uma situação inferior ao europeu, que o africano não consegue abstrair e perceber sua situação como indivíduo, dado que:

[...] sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com a própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. Em sua unidade indiscriminada e compacta, o africano ainda não chegou a essa

distinção de si como indivíduo e de sua generalidade essencial. (HEGEL, 1999, p. 84).

O filósofo está argumentando a impossibilidade deste povo de construir uma imagem de si mesmo, e esta impossibilidades e todas as limitações são porque:

O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverencia, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles nada evoca a ideia do caráter humano. (HEGEL, 1999, p. 84).

Se um homem negro não tem nada que evoque ou se relacione ao caráter humano, estamos falando de outro ser. A discriminação é clara, pode-se alegar que o filósofo desconhecia a história de África, ou que simplesmente era um homem da modernidade, que seguia as descobertas e propostas científicas e filosóficas da época e, qualquer crítica deveria ser evitada, porque seria um anacronismo. Ressaltamos que não tentamos julgar o autor, só fazer uma análise crítica da obra, para que em meio de tantas propostas filosóficas, não tentemos ignorar ou encobrir aquelas propostas que violam a dignidade humana. A obra do autor deve ser analisada completamente, por respeito à posição do autor, e à população que está sendo ofendida.

Hegel diviniza a ideia europeia conquistadora e dominadora desde sua expansão imperial no século XV. Europa é "O ser" e os povos conquistados são o "não ser". Num momento em que se venera a razão e a ciência, "o ser" é a razão europeia, e o "não ser" está conformado pelos povos "bárbaros" e irracionais, que habitam os outros continentes, não europeizados. Deste modo:

Apesar de termos algumas informações sobre América e sua cultura, principalmente sobre o México e o Peru, sabemos que foram povos bem primitivos, que fatalmente sucumbiriam assim que o espírito se aproximasse deles. [...] Mansidão e indiferença, humildade e submissão perante um crioulo³ e ainda mais um europeu, são as principais características dos americanos do sul, e ainda custará muito até que europeus lá cheguem para inculcar-lhes dignidade própria. A inferioridade desses indivíduos, sob todos os aspectos, até mesmo o de estatura, é fácil de reconhecer. (HEGEL, 1999, p. 74-75).

O próprio autor inicia a argumentação dizendo que pouco conhece dos povos dos quais vai falar e, não obstante, faz umas afirmações categóricas ressaltando que manifestam mansidão e humildade diante dos "criolos". Isto é compreensível dado que Hegel desconhece a história da América Latina e suas rebeliões violentas contra a colonização europeia.

E neste contexto ideológico hegeliano, que propõe uma totalidade e um saber absoluto, América Latina é considerada uma região periférica, em relação ao do centro

³Indivíduo de raça branca, porém nascido na colônia (nota do próprio texto de HEGEL).

cultural europeu e sobretudo ao estado prussiano. Acreditamos que, no afã de justificar seu sistema, Hegel utilizou a história da filosofia, da arte, da ciência e, aqueles povos que não se adequam a suas propostas, são simplesmente relegados a uma situação periférica, fora do sistema.

Contar a história tem a dificuldade de errar ao narrar os fatos, mesmo que seja involuntariamente, caindo numa subjetiva tendenciosa. E esta atitude pode ter como consequência que se tente adequar os fatos aos próprios interesses. E por muito tempo contou-se a história dessa maneira, fizeram-se teorias e justificam-se regimes e até revoluções. Isto observamos ao ler a Declaração de Independência dos Estados Unidos⁴, quando se acusa ao Rei da Grã-Bretanha de

[...] instigar os Índios Selvagens e impiedosos, cuja regra de guerra é a destruição sem distinção de idade, sexo e condição de existência, contra os habitantes de nossas fronteiras”. E depois de outras acusações concluiu-se que um governante que assim procede “não está em condições de governar um povo livre. (ARMITAGE, 2011, p. 134).

Em realidade o que essa carta mostra é que “os pais fundadores” da América exigem um tratamento justo, apelando aos “laços de nosso parentesco”, sentindo repúdio por “Permaneceram também surdos à voz da justiça e da consanguinidade”. Nestas citações eles justificam o trato justo porque são parentesco e consanguinidade, e não apelam ao segundo parágrafo da carta, que seria mais que suficientes: “todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade”. Ao ler esta afirmação, temos que perguntar que se entende por “todos os homens”, se consideramos a população negra e a indígena que morava em solo americano e não goza dos proclamados “Direitos inalienáveis.” (ARMITAGE, 2011, p. 134).

E deste modo, os colonizadores europeus dominam todos os outros povos constituídos como colônias, neocolônias, "dependentes" deles de diversas formas. A colonização e dominação sobre os povos americanos teve com Hegel (e antes com outros filósofos europeus) sua legitimação teórica, com uma argumentação de um racismo epistêmico, que concebeu a trajetória do espírito universal de Oriente em direção a Ocidente.

O conhecimento absoluto hegeliano só poderia ser alcançado por um homem, cristão, branco, europeu e heterossexual, entre outras características que descrevem ao europeu que controla o poder econômico, e do qual se fazem uma imagem mítica para justificar seu poder. Outras filosofias, como as orientais, foram inferiorizadas e, no caso das filosofias indígenas e africanas, não mereciam ser chamadas de filosofia porque o “espírito universal” hegeliano nunca passou por lá. Mas, temos que considerar que Hegel não é o único em adotar um preconceito diante das culturas não europeias (DUSSEL; MENDIETA; BOHÓRQUEZ, 2009).

⁴Documento no qual as Treze Colônias de América do Norte declaram independência da Grã-Bretanha em 1776, e é conhecida pela reivindicação dos Direitos Humanos.

Os pensadores europeus, exponents da filosofia tradicional, não atribuem aos povos e sociedades não europeias a capacidade de produzir pensamentos dignos de serem considerados parte do legado filosófico da humanidade ou da história mundial. Estas considerações justificam a colonização e dominação com a “intensão” de tirar esses povos conquistados da barbárie e levar a cultura e civilização para eles. E desde então podemos lembrar que se criou uma imagem do povo indígena latino-americano, que se manifesta na filosofia, na literatura, nos filmes e em geral no imaginário europeu e norte-americano.

Colonização, racismo e exploração

O racismo contra os povos africanos, latino-americanos e asiáticos terá justificações morais, psicológicas e até religiosas para tentar ser legitimado. Independentemente de quão longe a conexão entre racismo e modernidade possa ir, observamos que durante este período histórico declarou-se a igualdade e a liberdade de forma sem precedentes na história mundial. Mas não se concretizaram imediatamente estes desejos, e muitas lutas terão que vir para que a igualdade e liberdade sejam conquistadas.

A conexão entre modernidade e racismo foi feita de forma mais explícita por Zygmunt Bauman (1925–2017). Ele explica que:

[...] como concepção do mundo e, mais importante, como instrumento efetivo de prática política, o racismo é impensável sem o avanço da ciência moderna, da tecnologia moderna e das formas modernas de poder estatal. Como tal, o racismo é estritamente um produto moderno. A modernidade tornou possível o racismo. Também criou uma demanda de racismo; uma era que declarava o ganho a única medida do valor humano precisava de uma teoria da imputação para redimir as preocupações com o traçado e a guarda de fronteiras nas novas condições em que cruzar fronteiras era mais fácil do que jamais fora. (BAUMAN, 1988, p. 83).

Na modernidade o racismo se fortaleceu, porque aparece aliado de um forte poder econômico, já que ajudou ao desenvolvimento do capitalismo. Esta situação permite a criação das instituições jurídicas, políticas, científicas, econômicas e até religiosas, que tentam legalizar e legitimar o poder de uma população sobre outra. As instituições na modernidade, na Europa, estão controladas por homens, brancos, de uma condição social privilegiada, que representam uma cultura e que encontram entre os grupos intelectuais e acadêmicos, teorias que justificam biológica, psicológica, social, filosófica e politicamente a dominação e hegemonia no poder da população colonizadora.

A vontade de domínio econômico foi alimentada pelo apetite europeu por produtos exóticos como café, açúcar e tabaco, que dependiam do trabalho escravo africano no Novo Mundo. Aqui, encontramos a conexão fundamental entre capitalismo, raça e modernidade. De tal modo, o racismo está unido a grupos de poder com vontade de dominação e exploração, que se desenvolvem em regimes geralmente totalitários, nos quais legitimam seus preconceitos. Mas o racismo também se apresenta em sociedades liberais e declaradas democráticas.

A política de segregação que veio de americanos "liberais": "homens e mulheres que se achavam iluminados e benevolentes", foi um legado da antropologia iluminista. Entre os grandes expoentes dos cientistas iluministas, encontramos a Charles-Louis Leclerc de Buffon⁵ (1707-1788), que acreditava que existiam divisões 'raciais' que eram produto da influência do meio ambiente e da cultura e, afirmava a superioridade da cultura europeia do século XVIII. Mas também argumentava que todos os seres humanos poderiam se tornar iguais aos europeus, com isto justificam a dominação, e processos civilizatórios que afastavam os seres humanos de culturas "degradantes". Buffon asseverava que o homem europeu branco era muito distante pelas suas faculdades de outros animais existentes na natureza (SANTOS; CAMPOS, 2014).

Estes argumentos dos cientistas da modernidade, que legitimavam e aprovavam uma hierarquia superior do homem branco em relação a outras etnias, teve como consequência que as populações provenientes de África, América e Ásia não eram respeitadas pelos colonos brancos. E estes povos eram sometidos, explorados e torturados, com o fim de controlar o poder econômico que os colonizadores acreditavam tinham por direito natural. Eric Williams⁶ comenta sobre a escravatura no Novo Mundo:

O primeiro caso de tráfico e trabalho escravos que se desenvolveu no Novo Mundo dizia respeito, em termos raciais, não ao negro, mas ao índio. Os indígenas sucumbiram rapidamente ao excesso de trabalho exigido, à alimentação insuficiente, às doenças do homem branco e à incapacidade de se adequar ao novo modo de vida. (WILLIAM, 2012, p. 34).

As razões para explorar aos homens são econômicas, mas as justificações são muitas, assim como as teorias eurocêntricas, que propõem a supremacia branca. Esta justificação de hierarquias raciais chega a manifestar-se além da filosofia, a biologia, e do direito, porque invade o imaginário popular e impregna até o senso estético, tanto de colonizadores como de colonizados. A segregação racial invade o senso comum, por isso é difícil de ser combatida, porque não só tem tentativas de justificação racionais, senão irracionais, como é a racismo no senso estético.

Encontramos um exemplo de segregação racial nas leis que proibiam casamentos inter-raciais entre brancos e membros de outras etnias nos Estados Unidos, que terminou em 1967. E na Alemanha nazista foram impostas estas proibições de 1935 até 1945 e na África do Sul de 1949 até 1985.

A situação de escravatura teve como reação na América uma manifestação cultural, com forte carga ideológica que, reinventou sua cultura tão devastada, por vezes perseguida ou proibida. E de maneira criativa e heroica ressurgem valores e tradições, que geraram uma contracultura que enriquece a sociedade onde são gerados, já seja no norte ou no sul.

⁵Charles-Louis conde de Buffon foi um naturalista e matemático francês. As suas teorias influenciaram duas gerações de naturalistas, entre os quais se contam Jean-Baptiste de Lamarck e Charles Darwin.

⁶Eric Eustacio Williams (1911- 1981) foi um historiador e estadista de Trinidad e Tobago, especializou-se no estudo da escravidão. Argumentou que a abolição britânica de seu comércio de escravos no Atlântico em 1807 foi motivada principalmente pela economia - ao invés de altruísmo ou humanitarismo.

No século XIX, o pensamento descolonizador teve o fortalecimento de diferentes lutas pela abolição da escravidão. A luta contra a colonização, o racismo, o legado da escravidão e a discriminação e invisibilidade das mulheres negras (e, por extensão, de outras mulheres pertencentes a raças consideradas inferiores) faziam parte, embora não proporcionalmente, dos Congressos Pan-africanos realizados na primeira metade do século XX.

O racismo na contemporaneidade e a filosofia da libertação

Entre os anos 60 surge a Filosofia da Libertação que propõe uma visão própria da cultura latino-americana, que ajuda aos indivíduos oprimidos para que consigam seu desenvolvimento, isto é sua liberdade cultural, a partir da sua própria cultura e realidade social. A filosofia da libertação propõe aos povos que desde o século XV sofrem com o colonialismo e o racismo, a elaboração de um pensamento filosófico crítico (DUSSEL; MENDIETA; BOHÓRQUEZ, 2009).

A reflexão sobre o racismo ajuda a desenvolver uma nova visão e postura diante da cultura latino-americana, capaz de denunciar as injustiças econômicas e sociais, além de reivindicar o respeito às manifestações culturais próprias, criticando a discriminação cultural que é uma forma de discriminação racial. A principal reivindicação dos povos dominados e herdeiros da colonização do S. XVI é a igualdade de tratamento, que a modernidade prometeu através do contrato social e que atualmente as teorias liberais continuam afirmando, e não respeitando.

A filosofia da libertação considera à modernidade como um fator que estabeleceu, legitimou e até legalizou a discriminação e a exploração. Mas, acreditamos que é necessário rever a proposta ética e observar os erros, para tentar retificar. E observar que a declaração de igualdade, liberdade e fraternidade se converteu em uma utopia inalcançável, desde que o ponto de partida era uma universalidade ideal. De fato, a declaração universal dos direitos humanos só foi estabelecida para alguns, só para aqueles que estavam em situação privilegiada.

A crítica à colonização e ao imperialismo é um esforço que se vem desenvolvendo desde os anos sessenta. Como observa Nájera (2018), as críticas econômicas e de dominação social foram surgindo e não se questiona o status epistemológico do discurso, mantendo inalterada a hegemonia de Ocidente, que é quem estabelece o critério de verdade e validade. Isto indica a necessidade de construir argumentos anticoloniais mais críticos, para conseguir fazer a descolonização dos saberes.

Observamos que é importante estabelecer uma razão crítica, que ressalte o pensamento latino-americano autêntico e não como nota de rodapé dos autores europeus. Se o pensamento filosófico europeu incluísse nossa existência e realidade latino-americana dentre suas argumentações e reflexões, seria quase uma união de esforços, mas, as poucas vezes que filósofos europeus se referem a América Latina marcam uma distância com fronteiras infranqueáveis entre essas duas realidades (SANTOS, 2018).

Difícilmente um pensador ou intelectual latino-americano é citado, por autores europeus, para tentar explicar problemas mundiais, podem ser citados para referir a própria

realidade latino-americana. Mas, nós fazemos o papel contrário, citamos a pensadores europeus para analisar nossa realidade e porque nós reconhecemos dentro de suas reflexões, dentro de sua caracterização. É interessante saber se eles são cientes disto quando abordam temáticas, eles nos consideram, tem ciência que nós nos incluímos dentro de sua perspectiva filosófica, ou estamos forçando as intenções dos autores.

Na história da América-latina, nos deparamos que os pensadores latino-americanos de início da colônia identificaram-se como europeus acidentalmente nascidos em América, e viam aos nativos como uma cultura alheia a eles e a sua identidade. A civilização vinha de Europa e a barbárie surgia de América. Os pensadores da filosofia da libertação, argumentam que a construção da filosofia latino-americana deve ser uma contrapartida à dominação colonial, uma tarefa que corresponde ser desenvolvida.

A proposta da filosofia latino-americana não pode ser um universalismo abstrato, que nos leva a uma visão global imperial/colonial, que exclui os outros. O universalismo abstrato epistêmico na tradição da filosofia ocidental moderna fortaleceu um racismo epistemológico. As propostas da filosofia latino-americana não podem partir de uma determinada etnia, considerada com capacidades inatas de fazer filosofia, com costumes que são civilizadas ao ser comparadas com outras diferentes, entendidas como bárbaras, porque assim alimentamos um racismo epistêmico (DUSSEL; MENDIETA; BOHÓRQUEZ, 2009).

E esta ideologia racista cria um senso comum na população, que não precisa ler Hegel, nem Buffon, nem nenhum intelectual que justifica o racismo, mas que acredita fielmente na proposta racista. E neste sentido, podemos falar sobre casos que foram midiáticos, como o que aconteceu em Little Rock, capital do estado de Arkansas⁷, onde seguindo uma sentença da Corte Suprema, as escolas foram conclamadas a eliminar as restrições raciais. O acordo foi que seriam mantidos os colégios que atenderiam exclusivamente à população negra, mas alguns escolares negros poderiam frequentar os colégios que eram até então só de brancos. Esta decisão legal foi criticada pela população branca que não aceitava, entre os quais estava o governador de Arkansas, que incitou a resistência e enviou à Guarda Nacional de Arkansas para cercar a escola.

Também podemos mencionar um exemplo de segregação que é apresentada no filme “Green Book: o Guia” (2018), que está ambientado em 1962 e conta a história de Don Shirley, pianista negro de jazz que faz uma turnê pelo sul dos Estados Unidos. Ou o problema das mulheres negras exibido no filme “estrelas além do tempo” (2016), que narra a discriminação sofrida por um grupo de matemáticas negras durante seu trabalho no projeto espacial americano dos anos 60. Os dois filmes foram baseados em fatos, com personagens reais.

Estes fatos comentados estavam apoiados por uma legislação, dado que a população negra, no caso de estados Unidos não tinha direito a voto, não estava considerado entre o grupo de “todos os homens são iguais”, porque a população negra teve direito a ser considerada como cidadã com direito a voto em 1965, quando chegaram ao fim as práticas

⁷Este fato teve o pronunciamento de Hanna Arendt, que foi muito criticada, quando publicou em 1959 “Reflexões sobre Little Rock”.

eleitorais discriminatórias nos Estados Unidos. E paulatinamente, depois de muitas lutas, a população negra exige sair dessa condição de “subcidadão”, sem poder político nem acesso à justiça (SOUZA, 2003).

Para manter uma ordem econômica de exploração, era necessário criar toda uma ideologia que justifique o racismo. Assim entendemos a Eric Williams quando afirma que, a escravidão não nasceu do racismo: pelo contrário, o racismo foi a consequência da escravidão. A população branca que obviamente se beneficiava com esta discriminação, quando tinha que contratar trabalhadores, ou tinha que concorrer a postos de trabalho e, a toda condição na qual se enfrentem brancos e negros. No senso comum, a associação da cor da pele escura com à condição inferior ou de servidão contribuiu para a criação de categorias raciais.

Fora estas situações de discriminação que estavam previstas por lei. Existem denúncias e situações no qual a comunidade acadêmica norte América esteve envolvida, como o caso do estudo da sífilis de Tuskegee, Alabama, que foi uma pesquisa médica realizado pelo Serviço Público de Saúde dos Estados Unidos (SPS) entre 1932 e 1972. Neste estudo 600 homens negros foram usados como cobaias, dos quais 399 serviriam a uma observação da progressão natural da sífilis (sem ser medicamentados) e outros 201 serviriam como base de comparação em relação aos infectados. E os que estavam doentes não foram informados de sua situação, só foram comunicados que eles tinham “sangre ruim”.

Depois de uma denúncia sobre a desumana experiência Tuskegee, a população ficou sabendo e descobriram que 74 pacientes ainda estavam vivos, 25 tinham morrido como consequência da sífilis e 100 morreram de complicações relacionadas com a doença. Além disso as cobaias humanas contaminaram 40 das esposas e tiveram 19 crianças que nasceram com sífilis congênita. Isto foi denunciado por um membro da equipe e ganhou repercussão e repúdio geral. Este fato inspirou o filme “Cobaias” (Miss Ever’s Boys) de 1997.

Estamos vivenciando atos de racismo, de discriminação, de barbárie, de violência, sendo que estamos num mundo que alardeia ter alcançado uma capacidade sem precedentes de melhorar as condições humanas, através do desenvolvimento racional plasmado na ciência, na técnica e na tecnologia. Como anota Mendes:

A ciência glorifica o poder dos conhecimentos para fins de consumo. Não se pode negar os avanços extraordinários já alcançados e a velocidade vertiginosa com os quais eles foram aproveitados pelo mundo da tecnologia, mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer o fato de que a ciência não foi capaz de pôr fim à destruição do meio ambiente e da biodiversidade. O desenvolvimento de um campo de estudo tal como a biotecnologia, a engenharia genética, e a controvérsia em torno da legitimidade da eutanásia, obrigam-nos a nos inclinar para a bioética. (MENDES, 2003, p. 224).

Num mundo que se notabiliza pelo contínuo crescimento científico, tecnológico e cultural, o racismo constitui uma manifestação de barbárie, uma estagnação moral, e o domínio da ignorância. A xenofobia ou, mais particularmente, o etnocentrismo que surgiram na época do nacionalismo desenfreado, manifestam um ressurgimento quando em épocas de

crise imigrantes de países em guerra, com crise econômica solicitam refúgio e migram a outros países, como é o caso de habitantes de Haiti, Venezuela, Síria etc (SANTOS, 2018).

Diante desta realidade, acreditamos que a filosofia da libertação se contrapõe à filosofia da dominação. Segundo Enrique Dussel (1980), a filosofia é uma “pedagógica”⁸ porque proporciona a reflexão e a capacidade de libertação. E se queremos reverter a ordem de dominação e colonização precisamos desta reflexão filosófica, que se dará no espaço da sala de aula, que é um âmbito micropolítico, que pode ter ressonâncias macropolíticas. A sala de aula é o espaço onde se pode ensaiar e realizar uma nova ordem de alteridade.

Dussel, em 1980, escreveu *La pedagógica latinoamericana*, na qual manifesta os fundamentos do conceito de “pedagógica”, que é a parte da filosofia que permite a experiência libertadora, através da leitura crítica orientada pelo professor, que permite o questionamento do sistema sócio-político e econômico, junto com a mudança de atitude diante do mundo, constitui a práxis libertadora. Essa é a proposta da filosofia da libertação que tenta oportunizar ao aluno o papel de sujeito questionador e modificador do modelo dominador, discriminador e racista. Dussel nos lança um desafio, que pode ser um caminho para a luta contra a colonização e o racismo.

Considerações finais

Na modernidade, a razão que predominava era a razão calculadora que supostamente conduziria ao progresso da humanidade. E esta razão iluminista se manifestou repressiva, autoritária e preconceituosa, porque não conseguiu ser reflexiva nem teve tempo de chegar à consciência de si, como inicialmente foi a proposta iluminista.

O desenvolvimento da ciência manifesta-se na modernidade como um instrumento de dominação e utiliza uma racionalidade heterônoma, que controla. E o surgimento do capitalismo fez que as formas de dominação e controle cheguem a uma exploração extrema, que caracteriza a escravatura na modernidade. Os estudiosos frequentemente argumentam que o racismo é um fenômeno peculiarmente moderno porque depende de um conceito moderno de raça "biológica". O evolucionismo darwiniano, inspirado em Buffon, abriu o espaço conceitual para a importância da cultura na criação de uma ordem racial, uma ideia que tomou formas racistas.

As reivindicações igualitárias das democracias liberais necessitavam de novas e modernas justificativas para a desigualdade, para desenvolver sua dominação econômica. O comércio de escravos e o estabelecimento de sociedades escravocratas no Novo Mundo, faziam uso de práticas discriminatórias e a exploração necessitava uma legitimação. A ideia de uma hierarquia racial serviu a esse propósito.

A leitura de filósofos que escrevem preconceitosamente sobre povos e etnias, nos levaram a fazer uma análise das razões pelas quais o racismo ainda faz parte do senso comum, presente em nossa sociedade. E apesar que, a origem do racismo possa ter sido econômica, atualmente está disperso graças aos preconceitos divulgados desde a modernidade. E estes fazem parte da cultura popular e surge, muitas vezes, como um tabu no mundo acadêmico.

⁸Dussel adverte não confundir “pedagógica” que é uma filosofia, com pedagogia que é a ciência da educação.

Como latino-americanos e membros do “novo mundo” temos que ter presente na assimilação da cultura ocidental, infelizmente, o preconceito cultural ocidental do eurocentrismo existente. E é necessário compreender a limitação dos filósofos modernos, observando que os conceitos não estão isentos da limitação e finitude da condição humana e os interesses econômicos.

Os movimentos racistas procuram fundamentar suas ideologias partidárias (interesses pela supremacia branca) com ideias de filósofos, frente a estes movimentos políticos temos que rejeitar e contestar, sermos intolerantes diante desta violência.

Mas, assim como na modernidade fortaleceu-se o racismo, também nela surgiram os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. E mesmo com um duro e difícil começo da Declaração dos Direitos Humanos, temos o desafio de rever a história e tentar corrigir os erros cometidos. Todos somos responsáveis por fortalecer em nossa cultura os valores de respeito à dignidade humana, manifestos nos Direitos Humanos.

E a tarefa que cabe a nós, como professores latino-americanos, é permitir a reflexão crítica por parte dos alunos, frente ao sistema eurocêntrico e colonizador (neocolonizador). Essa postura teórica deve levar a uma mudança de atitude consciente, a uma práxis libertadora. E, desta maneira, responder ao desafio de mudar de atitude frente ao preconceito racista, para que deixe de ser visto de forma superficial e banal, para que possa ser mostrada a gravidade do crime que é o racismo. Se queremos lutar contra o racismo devemos conhecer sua origem, trajetória e de maneira consciente mudar nossa cultura.

Referências

- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- ARMITAGE, D. **Declaração de Independência: uma história global**. Trad. Ângela Pessoa. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos**. México: Editora Siglo XXI, 2009.
- DUSSEL, E. **La Pedagogia latinoamericana**. Bogotá: Nueva América, 1980.
- HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- KANT, E. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papyrus Editora, 2000.
- MENDES, C. (org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- MONTESQUIEU. **Do espírito das leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- NÁJERA, V. R. L. (coord.). **De lo poscolonial a la descolonización**. genealogías latino-americanas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.

SANTOS, C. F. M. dos; CAMPOS, R. D. da S. Apontamentos acerca da Cadeia do Ser e o lugar dos negros na filosofia natural na Europa setecentista. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, out./dez. 2014. p. 1215-1234.

SANTOS, B. de S. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. V. I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma Sociologia Política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

TOSI, G. Aristóteles e a escravidão natural. **Boletim do CPA**, Campinas, n. 15, jan./jun. 2003.

WILLIAMS, E. **Capitalismo e escravidão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

II

DO ÉTNICO E DO RACIAL: O CAMPO DAS ETNICIDADES*

*Estela Santos de Oliveira
José Valdir Jesus de Santana
Elizabete Gonçalves de Souza*

Introdução

As relações entre o étnico e o racial têm sido um dos temas centrais nos estudos acerca da produção das identidades desde a modernidade. Neste artigo, apresentamos a discussão do campo das etnicidades e como essa categoria tem sido mobilizada pelas Ciências Sociais, o que nos possibilitou, a partir desse campo, discutir sobre a produção das identidades, tanto do ponto de vista individual e coletivo, com destaque para a identidade racial negra, foco de nosso trabalho.

As discussões aqui apresentadas compõem um capítulo da dissertação de mestrado intitulada “A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação: Um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de Pedagogia da UESB, campus de Jequié-BA”¹, defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob orientação do prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana. A pesquisa teve como objetivo compreender como estudantes negras do curso de Pedagogia da UESB, Campus Jequié, elaboram suas identidades raciais no decorrer do seu processo formativo, no referido curso.

Panorama da questão

Pensar sobre identidades sociais, seja ela individual ou coletiva, pessoal ou profissional, pública ou privada, como aqui procuramos investigar, é particularmente trabalhoso e complexo, pois os estudos sobre a produção das identidades são vastos, ainda que o campo das relações étnicas seja relativamente novo nas Ciências Sociais. Goldman e Ossowicki (2006) informam que o termo “etnicidade” foi introduzido nas primeiras décadas do século passado por conta da imigração europeia para os Estados Unidos, sendo até 1970, um termo sem uma definição precisa, mas, que mesmo assim, ganhou espaço tanto na academia quanto nas narrativas populares.

No Brasil, a discussão sobre identidade tem ganhado abrangência, seja a partir de coletivos sociais que passam a acioná-la com uma variedade de objetivos, a exemplo dos coletivos negros e indígenas, como também por parte da produção acadêmica. Nas disciplinas acadêmicas alguns nomes como Roberto Cardoso de Oliveira (2000, 2003) e

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.23-40

¹A pesquisa que resultou nesta dissertação recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a quem agradecemos pela bolsa de mestrado.

Manuela Carneiro da Cunha (1986, 2009) são influentes na pesquisa sobre os grupos étnicos e categorias afins, visto que seus estudos se embasam numa abordagem mais sociológica das relações sociais interétnicas, como fenômeno de construção político-ideológica. Como informa Athias (2007, p. 53), essas pesquisas “[...] partem da proposição inovativa de Fredrik Barth (1969) de considerar a noção de grupo étnico como um ‘tipo organizacional’.” e “não a cultura” como elemento central para a sua constituição.

Hans Vermeulen e Cora Govers (2003) trazem importantes questões acerca das relações étnicas mesmo após vinte e cinco anos de publicação do *Ethnic groups and boundaries* de Barth, escrito em 1969. Em “Antropologia da Etnicidade: para além de *Ethnic groups and boundaries*” (2003), às comunicações de Katherine Verdery, Anthony P. Cohen, Eugen Roosens e do próprio Fredrik Barth nos possibilita rever, de forma crítica, as principais questões apontadas no campo das etnicidades, ao afirmarem que os três pressupostos classificatórios, apresentados por Barth no texto de 1969, acerca da constituição dos grupos étnicos continuam sendo válidos e relevantes para as investigações no campo das etnicidades, ou seja,

[...] 1) a etnicidade é uma forma de organização social, o que implica que 2) "o foco principal da investigação seja a fronteira étnica que define o grupo e não o conteúdo cultural deste" (1969:15); a característica distintiva dos grupos étnicos é 3) a auto-ascrição, bem como a ascrição por parte de terceiros. (VERMUELEN; GOVERS, 2003, p. 10).

Em sua investigação, Barth, ao reafirmar seus postulados, elucida seus pontos úteis e os que devem tomar novos rumos de maneira inovadora. Ante ao que considera útil, prevalece a etnicidade como organização social e como circunstâncias produtoras de fronteiras através da autoidentificação e da identificação dos grupos por terceiros, dos diacríticos como signos que importam para demarcar as fronteiras e do papel empresarial político de cada grupo empreendido/a pelo/a seu/sua líder (BARTH, 2003). Dos cinco critérios analíticos descritos, os três primeiros é o que permite a convergência dos temas investigados nas outras comunicações. Com isso, é necessário apontar no que eles se aprimoram, ou seja, o que o autor chama de inovador, que no caso da sua pesquisa, se atenta às “concepções habituais daquilo que chamamos de “cultura”” (BARTH, 2003, p. 21). Como assinalam Vermuelen e Govers (2003, p. 12-13),

A relação entre etnicidade e cultura pode, na nossa opinião, ser vista como tripartida: a etnicidade refere-se à consciência da cultura (étnica), à utilização dessa cultura, sendo simultaneamente parte da mesma. Começando pela última questão, Barth definiu etnicidade como um elemento da organização social, mas defende que esta pode igualmente ser encarada como um elemento da cultura. As fronteiras podem ser vistas em termos interacionais mas, de forma igualmente convincente, como "fronteiras da consciência", para utilizarmos a expressão de Cohen. As identidades étnicas são produto da relacionadas com ideologias de ascendência, relacionando-se também o estudo da etnicidade com o da

ideologia (Vermeulen 1984) e o dos sistemas cognitivos (Chapman *et al.* 1989). A etnicidade faz então parte da cultura e é também metacultural, no sentido em que constitui uma reflexão em torno da "nossa" cultura, bem como da "deles", e, em terceiro lugar, relaciona-se com o "*uso* subjectivo, simbólico ou emblemático", por parte de um "grupo de pessoas [...], de qualquer aspecto da cultura, de forma a diferenciarem-se de outros grupos" (De Vos 1975:16, *itálico nosso*).

Destarte, para chegarmos às discussões sobre a cultura no campo das relações étnicas é preciso apresentar uma breve contextualização sobre etnicidade, afinal tais ideias servem como aporte teórico para nossa investigação e análise das construções identitárias de mulheres negras estudantes de Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, visto que o campo das identidades é vasto e se aplica, aqui no Brasil, aos mais diversos contextos de produção de fronteiras sociais, como afirma Verdery (2003, p. 45)

Pode afirmar-se que o estudo da etnicidade tem vindo a tornar-se a maior área de investigação, não só na Antropologia, mas nas Ciências Sociais como um todo, pois dados os imperativos do “crescimento” e da “inovação” que orientam a vida académica, tal como outras formas de produção nas sociedades ocidentais (inclusive agora, com a crescente mercadorização da produção do saber), seria impressionante se não tivesse havido qualquer mudança na investigação da etnicidade.

Até final da década de 1960 a classificação dos grupos étnicos, na literatura antropológica, partia de quatro critérios, segundo Barth (2000):

[...] em grande medida se autoperpetua biologicamente de modo amplo; compartilha valores culturais fundamentais, realizados de modo patentemente unitário em determinadas formas culturais; constitui um campo de comunicação e de interação; tem um conjunto de membros que se identificam e são identificados por outros, como constituindo uma categoria que pode ser distinguida de outras categorias da mesma ordem. (NAROLL, 1964 *apud* BARTH, 2000, p. 27).

Os critérios analíticos estabelecidos pela teoria crítica de Barth (2000) nos possibilitam entender como a definição descrita acima, naturaliza os diferentes grupos sociais. Será sobre essa concepção substancialista e essencialista acerca da constituição dos grupos étnicos que Barth empreenderá sua crítica, na medida em que, conforme esse autor era preciso deslocar o “olhar” para as relações estabelecidas entre os grupos étnicos e para a constituição das fronteiras étnicas.

Ao aplicar uma teoria empírica que isolava as unidades culturais por critérios descritivos, Naroll apresentou ao campo intercultural dos estudos étnicos a categorização desses grupos de maneira insatisfatória. Contudo, é crucial ressaltar que naquele momento “[...] apesar da acolhida mitigada, ou na maior parte do tempo francamente hostil, que ela conheceu no meio dos antropólogos, a tentativa de Naroll marca uma data importante na

reflexão sobre a definição do grupo étnico.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 60), oportunizando aos pesquisadores da área utilizar outras teorias e abordagens sobre a constituição de tais grupos.

É possível definir um grupo étnico? Continuando com Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a resposta para essa pergunta se mantém, até o momento que os antropólogos entenderam a impossibilidade de uma listagem de características pré supostas dos objetos de estudos africanistas e indigenistas da época. Anterior a Barth, os estudos das etnicidades, ao livrarem-se da ingenuidade de enumerar características isoladas dos grupos, puderam compreender que, primeiro, não se define uma unidade étnica por uma lista de traços; segundo, os distanciamentos social ou geográfico não são determinantes para a diversidade cultural; e por fim, categorias étnicas não se autoexplicam, elas devem ser estudadas a partir das escolhas circunstanciais.

Fredrik Barth e seus colaboradores, ao abandonarem a busca por uma definição dos grupos étnicos, direcionam um outro olhar sobre eles, avançando na perspectiva do olhar que os distinguem, e não pelo olhar que os encerram, como antes já visto, focando nos limites que os grupos distintos em interação mantêm para se diferenciarem uns dos outros. Para Arruti (2014, p. 205),

Barth (1969), propõe, portanto, dois deslocamentos analíticos importantes: de análise tipológica para uma análise generativa, que explora os diferentes processos que agem na formação e manutenção dos grupos étnicos; e da análise da cultura para análise dos processos de produção dos limites do grupo étnico, sustentando que o que define são os mecanismos de produção de suas fronteiras, e não o inverso.

Metodologicamente, as pesquisas sobre a etnicidade foram favorecidas pelos estudos empíricos que, apoiados numa abordagem sociológica, possibilitaram análises que reconhecessem os elementos comuns produtores da continuidade dos grupos sociais.

Em primeiro lugar, enfatizamos o fato de que grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas. [...] Em segundo lugar, todos os trabalhos apresentados assumem na análise um ponto de vista gerativo: em vez de trabalharmos com uma tipologia de formas de grupos e de relações étnicas, tentamos explorar os diferentes processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção dos grupos étnicos. Em terceiro lugar, para observarmos esses processos, deslocamos o foco da investigação da constituição interna e da história de cada grupo para as fronteiras étnicas e a sua manutenção. (BARTH, 2000, p. 27).

Em outras palavras,

a etnicidade é uma forma de organização social, o que implica que 2) “o foco principal da investigação seja a fronteira étnica que define o grupo e

não o conteúdo cultura deste” (1969:15); a característica distintiva dos grupos étnicos é 3) a auto-ascrição, bem como a ascrição por parte de terceiros. (GOVERS; VERMEULEN, 2003, p. 9).

Isto é, os critérios descritos acima e ainda hoje muito utilizados, assim como a orientação para o passado e a crença numa cultura partilhada (critério de divergência entre pesquisadores/as) diferenciam a identidade étnica de outras identidades sociais, fenômeno que transforma as unidades sociais em grupos étnicos, sejam eles minoritários ou majoritários (SILVA, 2004).

A relevância da cultura para a etnicidade está na consciência de que cada grupo étnico faz destas. Daí as noções do “Nós” e do “Eles” e o realce de símbolos são alguns dos critérios para manutenção das diferenças culturais num fluxo constante e variável pela interação, realçando as diferenças entre grupos por via da eleição e saliência dos traços culturais significativos, ditos diacríticos (CARNEIRO DA CUNHA, 2009).

Assim sendo, de que maneira o uso da identidade étnica como categoria de análise serve para investigar as construções individuais das identidades de mulheres negras em formação? É possível analisar tais identidades por meio do fenômeno da etnicidade? Como? Sim, é possível, porque, conforme Arruti (2014, p. 207), “[...] o emprego de etnicidade coloca em destaque não exatamente a unidade social, o grupo étnico, mas a atividade ou performance dos sujeitos quando estes atuam em situação de alteridade.”. No entanto, é imprescindível a pesquisadora estar atenta à escolha metodológica por detrás da teoria.

Cohen, ressalta em seu trabalho, intitulado *Fronteiras da consciência e consciência das fronteiras: questões críticas para Antropologia* (1994) a pouca popularidade das etnicidades individuais como foco de estudo dos etnólogos. Na perspectiva do autor, ao avaliar as etnografias de grupos pesquisados pelos antropólogos, as fronteiras individuais são negligenciadas, pois, segundo ele, “[...] devido à nossa herança intelectual Durkheimiana, temos sido levados a fazê-lo no que diz respeito às colectividades sem qualquer inquietação. No entanto, o quanto nos enganamos ao estudar as colectividades é indicado pela dificuldade que temos em discernir fronteiras pessoais significativas.” (COHEN, 2003, p. 92).

Sem desconhecer que Barth tenha, em 1969, incluído um traço de preocupação analítica às relações entre os sujeitos e suas subjetividades, ele nos indica que tal procedimento não é muito comum entre os profissionais da disciplina antropológica, cuja recusa destes em pensar como as consciências pessoais - “consciência do Eu”, contribuem para a formação das fronteiras, está relacionada à sua difícil investigação, ainda que elas sejam importantes categorias de atribuição de sentido para as fronteiras das etnicidades (COHEN, 2003).

Breves considerações sobre identidades étnicas

Que somos seres diversos é um fato dado e, evidentemente, incontestável. Não obstante, a categoria diferença é algo útil de análise, visto que a diferença pressupõe a antítese da identidade, do qual só é possível por conta da língua, ou seja, o fenômeno discursivo que esta produz.

Contrariamente ao que se pensa, a identidade e a diferença são constructos sociais e culturais resultantes da nomeação de seres e coisas, isto é, atos da variedade linguística produzida pelas sociedades múltiplas. Em outras palavras, a diferença assim como a identidade só existe em função da habilidade humana da comunicação. A frase de abertura deste tópico é um exemplo da ilusão que a língua cria. A afirmação sobre as diferenças humanas serem um fato dado (como muitas pessoas acreditam) não significa dizer que somos natural ou culturalmente diferentes, mas que a língua em seu aspecto social nos possibilita forjar diferenças através dos sistemas de significações (SILVA, 2000).

Ainda conforme Silva (2000), num diálogo semântico, a identidade e a diferença realizam um jogo de inclusão e exclusão, onde se têm a negação e a afirmação de algo num mesmo enunciado. Ao se emitir o que se é, inevitavelmente, se emite o que não se é, formando antagonismos significativos, complexos, e até mesmo, problemáticos quando esses fenômenos do discurso também são utilizados para classificar e naturalizar, aspectos marcantes da “diferenciação” de indivíduos e grupos, do qual se produzem hierarquias sociais, logo relações de poder.

Como foco interessante de investigação, a hierarquização das diferenças nos possibilita analisar dois aspectos gerados pela classificação dos agrupamentos humanos. O primeiro se situa nos movimentos que estes produzem para manterem seus aspectos de identificação, explicado pelo fenômeno da etnicidade e o segundo e, não menos importante, o que torna as diferenças um problema.

A indissociabilidade entre as categorias diferença e identidade revela o fator relacional das identidades étnicas atribuídas aos grupos sociais, em que o contraste realça as diferenças e, conseqüentemente, a identidade de cada grupo. Por serem produtos sociais e culturais em constante reprodução e demarcação de fronteiras, as identidades sociais não são acabadas e encerradas em si, elas estão em constante mudança e também em permanente reafirmação, sobretudo, porque elas permitem a classificação. Mas, quando as identidades produzem as etnicidades?

As etnicidades como estudo das diferenças são produtoras das fronteiras sociais. Elas destacam os aspectos culturais relevantes de cada grupo, isto é, produzem os grupos étnicos. Carneiro da Cunha (1986, 2012, 2018) define a identidade étnica por seu caráter comunitário de origem comum, em que os membros se identificam, ou seja, produzem sua identificação étnica, como nos casos de todos os grupos sociais, porém, para os grupos negros e indígenas, sua produção identitária implica em marcar diferenças, fronteiras e, nesse sentido, identidades são acionadas como símbolos de etnicidade. E isso não se configura um problema, entretanto, ela como símbolo de objetificação, essencialização e naturalização desses povos, sim. Nesse sentido, conforme Carneiro da Cunha (2012, p. 17), “[...] etnicidade não é coisa que se recomenda no absoluto: em si, não é boa nem é má. Mas é um poderoso mobilizador de forças, que pode fortalecer subalternos ou gerar opressões e massacres intoleráveis.”

O tipo de classificação, produto da complexa modernidade Ocidental de normatizar e fixar uma identidade gera e mantém relações discriminatórias e impactos devastadores na formação dos/as sujeitos/as de grupos alocados como minoritários, portadores de uma identidade étnica não-hegemônica, logo, categorizados como o “outro”. Rotulados por suas

marcas identitárias, o outro é “[...] o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.” (SILVA, 2000, p. 97), ou seja, o/a excluído/a dos direitos sociais e, conseqüentemente, da vida, o classificado como inferior e indigno de respeito.

Neste processo de demarcar a outridade através dos vários marcadores sociais, deve-se buscar compreender como esse se constitui em países racialmente demarcados por essas separações étnicas problemáticas, com isso apresentamos no próximo tópico como tem se pensado a etnicidade no Brasil.

Identidade racial negra no Brasil

Para analisarmos e compreendermos como estudantes negras do curso de Pedagogia da UESB, Campus Jequié, acionam/mobilizam a “identidade contrastiva”² para (re)elaboração de suas identidades étnico-raciais, consideramos que os aspectos de sua formulação perpassa por processos e ambientes diversos, do qual, o espaço institucional de educação revela as várias nuances dessa formulação, em que “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (GOMES, 2003a, p. 172). Assim também procedendo nos espaços de formação profissional, isto é, de educação superior.

Ao passo que entendemos que as categorias raça e etnia são instrumentos de reivindicações necessárias para as construções das suas identidades, sejam elas em nível material, psicológico, social, político e educacional ressaltamos a investigação de como elas vêm se constituindo como categorias imprescindíveis para população negra ao longo tempo.

Categoria tema de pesquisas pelo mundo, a raça, no passado classificou de maneira desigual os grupos étnicos. Atualmente, é parte indissociável da agenda política desses mesmos povos marcados pela racialização, usada de maneira a reconhecer, informar, e reivindicar seus direitos na sociedade, como a exemplo das políticas de ações afirmativas. Não obstante, a raça teve imposições das mais diversas pelo mundo. No nosso caso, o Brasil, é o que merece nossa atenção, principalmente naquilo que a faz ser pensada por meio do fenômeno da etnicidade.

Sendo as noções de raça, etnia e nação imbricadas entre si, ainda que estas se encontrem em relação ambígua, cujas confusões conceituais são comuns, elas, como noções básicas para se pensar a constituição dos agrupamentos sociais, se entrelaçam também com a noção de povo. A noção socioantropológica de raça foi utilizada pelas teorias da etnicidade para explicar o percurso constitutivo da nação brasileira a partir do discurso da identidade racial revelada pelas teorias sociais brasileiras da segunda metade do século XX, por meio dos estudos que tornaram-na tema de interesse de pesquisas pelo mundo.

Segundo Schwarcz (1999), o Brasil, como palco da invejada “democracia racial”, - termo inspirado na obra de Gilberto Freyre (1933) e da histórica frase de Arthur Ramos (1949), que vendeu o Brasil como um “laboratório de civilização”, seria também o modelo

²Ver *Identidade étnica, identificação e manipulação*, de Roberto Cardoso de Oliveira (1976).

de civilização que redimiria as ciências supremacistas do final do século passado do mal que causara ao mundo. No início da década de 1950, patrocinadas pelo projeto UNESCO³, foram realizadas pesquisas que tinham por objetivo comprovar a suposta “democracia racial” brasileira, de forma que “[...] o Brasil pudesse ofertar ao restante do mundo uma lição *sui generis* de relações raciais harmoniosas.” (GOMES, 2010, p. 145, grifos do autor). Contudo, essas pesquisas tiveram o mérito de mostrar como as relações raciais não eram nada harmoniosas e como o que racismo estruturava as relações que (re)produziam desigualdades entre negros e não negros em nosso país.

Diante das barbaridades também cometidas pelos exploradores portugueses em terras brasileiras, igualdade racial é o que menos se tinha e têm no Brasil, haja vista que todo o processo de sequestro dos povos, exploração da mão de obra, violência e retirada da terra dos autóctones foram feitas por base em uma dada superioridade racial e étnica em relação a outros povos.

No país em que a escravização de povos africanos e o genocídio dos povos originários serviram de ferramenta de exploração para o progresso econômico de Portugal, a “ausência” dos problemas raciais se configuraria como resposta positiva ao projeto de branqueamento da nação que ocorreria de forma espontânea. O embranquecimento seria, nesse caso, a produção de uma identidade mestiça, do qual era preciso branquear não só física, mas também o culturalmente a nação. Como descreveu Schwarcz (1999, p. 277), “[...] o certo é que, nesse movimento de nacionalização, uma série de símbolos vão virando mestiços assim como uma alentada convivência cultural miscigenada torna-se modelo de igualdade racial.”

Dentre as muitas consequências negativas da miscigenação forçada no Brasil, a complexa forma de identificação racial da população negra causada pela política de embranquecimento é a que merece destaque nessa pesquisa. O racismo assimilacionista/integracionista brasileiro é considerado, por muitos estudiosos do campo das relações raciais, em nosso país, a exemplo de Munanga (1999), mais deletério que o racismo norte-americano, já que as desigualdades sociais caminham lado a lado com o discurso de democracia racial e mestiçagem, do qual ele diz dificultar que as pessoas negra-mestiças tenham consciência de que sua condição social esteja relacionada a sua condição racial e, conseqüentemente, assumirem a sua identidade negra.

Entretanto, ainda que as formas de racismos aqui no Brasil e nos Estados Unidos tenham distinguido as maneiras como as populações negras constituíram suas identidades raciais, bell hooks (2019) permite-nos, de algum modo, compará-los, ainda que em espaços-tempos igualmente distintos, ao situar os processos de assimilação imposto a negros e negras em espaços educacionais e profissionais, gerada nos Estados Unidos pela política integracionista de cunho assimilacionista, após a política segregacionista, instituída pela lei Jim Crow.

A autora norte-americana informa que a pauta racial foi perdendo importância com esse acontecimento entre as esferas mais progressistas da sociedade, em que a política de

³Para uma discussão sobre o Projeto UNESCO e os estudos sobre relações raciais empreendidos no Brasil, ver Maio (1998).

integrar negros e brancos foi introduzindo representações de cunho mercantilizado, resultando na produção do deslocamento do problema do racismo para o problema da classe, propositalmente pensado e utilizado para enfraquecer a tomada de consciência sobre a situação negra e manter o status da supremacia branca.

No Brasil, as noções de raça, etnia e nação cumpriram um papel ambíguo na construção do caráter identitário e na performance das populações brasileiras, visto que essa encontra-se em algumas situações reproduzindo o discurso racista dos séculos passados, por meio do “[...] racismo por denegação.” (GONZALEZ, 1988), mantenedor dos discursos disfarçados ou às vezes alienado da miscigenação: “Somos todos mestiços”; da assimilação: “Somos todos brasileiros” e da negação: “Não existe racismo no Brasil”.

Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta na noção de raça, o racismo novo se alimenta na noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um lexical mais aceitável que a raça (falar politicamente correto). (MUNANGA, 2004, p. 10).

Isto é, os esforços por parte dos movimentos negros em desfazer o estigma da raça é uma tarefa complexa, pois, as relações que ela produziu estava e permanece enraizadas no imaginário do povo brasileiro, entretanto, a busca da desalienação colonial tornou-se o único meio de mudar a condição de negros e negras. Deste modo, devemos nos questionar quais foram e têm sido as estratégias políticas que a identidade negra brasileira tem produzido? Quais aspectos da vida pública e privada ela têm buscado para estabelecer mudanças significativas?

Diante das mais variadas ações promovidas pelos movimentos negros desde o século XX, destaco duas grandes estratégias mobilizadoras de reivindicações por direitos. Por nossa pesquisa focalizar a educação como ferramenta nas construções identitárias, articular o Movimento Negro como “ator político” (GOMES, 2017) e instituições educacionais, favorece a nossa análise por dois panoramas distintos, mas necessários para pensar as relações raciais na escola. A primeira está localizada no âmbito moral e a segunda no âmbito de direitos civis, ambas políticas e objetivas na superação do racismo.

A positivação da noção de raça foi a primeira estratégia. “[...] Como muitos dos processos identitários, a positivação ocorre através da afirmação de características consideradas negativas, processo conhecido pelos feminismos brasileiros como ‘guerrilha de linguagem’.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 160). Sendo que Movimento Negro Brasileiro, ressignifica e politiza a ideia de raça, a partir da década de 1970 (GOMES, 2017).

Conforme Munanga (2004), “[...] os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua auto-estima rasgada pela alienação racial [...]”, já que estas foram forjadas para a degradação de populações étnico-racialmente marcadas. Para tanto, a tática estabelecida pelo Movimento Negro Unificado - MNU serviram e servem na reconstituição da dignidade dos povos negros descendentes de africanos no Brasil que move-se

paralelamente à afirmação e conscientização de uma identidade racial - categoria tema de discussão teórica de muitos intelectuais modernos e contemporâneos.

A identidade racial como centro de discussões divergentes, se materializa na luta antirracista pela mobilização dos coletivos pela aproximação/identificação do povo negro, descrita por intelectuais como Kabengele Munanga (2004) como “identidade étnico-racial negra” ou identidade negra. Em contrapartida, no bojo dos estudos culturais, Stuart Hall (2009) a classifica como “cultura popular”. Isto é, um produto da globalização na modernidade tardia, baseada numa gênese essencializada, estereotipada e idealista de uma cultura vista como natural de um povo, de exclusivo pertencimento e sem diferenças internas. Como ele afirma:

Não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual possamos estar seguros, de que esta sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões. Entretanto, existe sim uma política pela qual vale lutar. Mas a invocação de uma experiência negra garantida por trás dela não produzirá essa política. De fato não é nada surpreendente a pluralidade de antagonismos e diferenças que hoje procuram destruir a unidade política negra, dadas às complexidades das estruturas de subordinação que moldaram a forma como nós fomos inseridos na diáspora negra. (HALL, 2009, p. 328).

Para o autor, o termo englobante “negro” impossibilita a criação de uma verdadeira identidade racial contra-hegemônica, pois, esta tende a se cristalizar numa perspectiva essencialista, que visa o resgate de uma “genética negra” que, conseqüentemente, invisibiliza as experiências, memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural de sujeitos e sujeitas. De fato, às questões levantadas por Stuart Hall sobre *Que “negro” é esse da cultura negra?* (2009), são questões não só pertinentes como também necessárias para pensar a luta de emancipação negra forjada na pós-modernidade.

Os processos globais afetam, de maneira desigual, os países, sejam do centro ou da margem, o descentramento/deslocamento das identidades dos/as sujeitos/as da modernidade tardia são estruturadas a partir da intensa “materialidade” dos espaços (globais e locais representados pelos símbolos das identidades culturais cada vez mais universalizados) e da aceleração temporal (reproduzido pelos meios de comunicação remotos, mídia, intercâmbio etc), onde as identidades culturais estão em constante produção, num processo fragmentado das informações (HALL, 2019).

Perante as críticas que se tecem a inclinação da globalização em homogeneizar as identidades culturais, o que se deve destacar “[...] é que a visão homogeneizante e generalizada que faz subsumir as singularidades/particularidades não está presente apenas nos discursos afirmativos do reconhecimento e da identidade; na verdade o recurso às generalizações é parte estruturante do discurso dominante.” (FIGUEIREDO, 2015, p. 162), pois às identidades são “nominais” (APPIAH, 2018). O que impulsiona, no nosso caso, sair em defesa de uma identidade negra, visto que

Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (MUNANGA, 2004, p. 15).

A perspectiva antirracista não deixa de ver e situar os problemas que a rotulação englobante “negro” produz de limitação, como também responde a pistas lançadas por Stuart Hall (2009) em dado momento quando esse aponta como possibilidades de saída e de emancipação dos sujeitos/as racializados/as estratégias que desloquem as estruturas de poder, no jogo de posição e não de mera oposição de cópia às avessas.

Tal possibilidade apontada por Hall (2009) se manifesta na identidade étnico-racial pela relação das categorias etnia e raça, porque essas quando articuladas são capazes de produzir sentido as experiências individuais, coletivas de sujeitos/as negros e negras e ao mesmo tempo promover a mobilização social, por meio da consciência racial de uma “cultura imaginada” produzida pela “tradução” das nossas vivências na diáspora. Conforme aponta Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no documento que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a História da Cultura Africana e Afro-brasileira:

[...] Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. [...]. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 5).

Da mesma forma, como afirma Appiah (2018, p. 29),

[...] As identidades etnoraciais são sempre mobilizadas para a solidariedade, não importa que outra coisa elas sejam ou façam. À medida que uma identidade etnoracial vai deixando de ser claramente governada por normas de solidariedade, ela deixa de ser uma identidade etnoracial importante. E isso faz que etnicidade e raça sejam recursos cujos portadores podem utilizá-los para a construção da coalizão estratégica da vida política.

Pereira (2014) afirma que o fenômeno da etnicidade nada mais é que a mobilização da identidade étnica, e também racial, para fins políticos. “Essa identidade é pautada numa experiência histórica comum (a colonização ou a escravização) e numa origem comum (no

caso da diáspora africana). Assim, raça, não no sentido biológico, mas no sentido político, assume um sentido de identidade étnica.” (PEREIRA, 2014, p. 169).

Embora tenhamos percorrido o caminho das construções de identidades étnico-raciais para informar as ações políticas pela articulação da população negra organizada, cabe aqui apresentar a segunda estratégia pensada pelo Movimento Negro Brasileiro. Diante da demanda de inserção social causada pelas relações desiguais dos povos da diáspora africana, o movimento social entendeu que a educação deveria ser pauta primária e propositiva na geração de importantes ações políticas e educativas para negros e negras, membros integrantes da sociedade brasileira.

Começando pelas políticas educacionais de reparação histórica, as Leis 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, que, respectivamente, tornaram obrigatório o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana e das Histórias e Culturas Indígenas, ao longo da educação básica em nosso país, seja pública ou privada, representam conquistas para uma mudança social concreta para toda a população brasileira, principalmente as negras e indígenas. Por meio do seu caráter representacional, mas também de crítica ao eurocentrismo e às ideias racistas presentes no campo da educação, elas garantem ou deveriam garantir a transformação na formação de professores e professoras contribuindo na reconstrução da autoestima daqueles e daquelas que ali se sentem representados, seja pelo material didático ou pelo reconhecimento de sua cultura e história. Contudo, elas estão para além das conquistas simbólicas. Essas leis, assim como as cotas e outras ações afirmativas, provocaram um novo corpo universitário⁴.

As instituições brasileiras, assim como nossa educação, produzem e reproduzem a representação social da branquitude. Como afirma Silva (2007), a escola, para além de formar a supervalorização da identidade racial branca, ela também veicula representações recalificadoras das outras identidades.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003b, p. 77).

As identidades sociais são informadas e formadas durante toda a vida das pessoas, sendo a família, a educação, a religião, os meios de comunicação e informação, etc., instituições privilegiadas e facilitadoras dos artifícios materiais para edificação das subjetividades, por via de representações simbólicas e materiais, construtoras de um repertório de escolhas contínuas. De algum modo, esta fórmula parece anunciar um caráter democrático das identidades, já que as pessoas, em geral, são organismos sociais, logo, membros de uma comunidade, no entanto, para muitos coletivos esse modo de produção identitária não os compreendem, visto que as instituições fundamentais para formulação identitária do sujeito e da sujeita integrantes desses coletivos estão baseados pela política de

⁴Ver Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

identidade étnica hegemônica da branquitude. Nesta perspectiva, o trabalho de Silva (2007) é substancial para o entendimento sobre as noções de representação social, branqueamento, branquitude, sua produção e legitimidade pela e na escola.

Embasada nas pesquisas de Moscovici (1978) precursor dos estudos sobre representação social no campo da Psicologia, tema crescente aqui no Brasil desde o início da década de 1990, Ana Célia da Silva (2007), por meio da sua vasta pesquisa sobre a representação social do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa, de nível básico, situa o referido conceito na construção dos imaginários sociais.

Conforme a autora,

[...] a representação social se constitui pelo processo da percepção e internalização de estímulos distantes [...] Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução. (SILVA, 2007, p. 93).

Fixando nosso olhar para as representações, entendemos que elas possuem uma função importante na construção das identidades sociais, seja ela individual ou coletiva, visto que elas são artifícios culturais que produzem as condutas e modos de comunicação entre indivíduos e grupos, no qual analisaremos três aspectos: a) como as representações sociais influenciam na formação das identidades sociais; b) quais representações ela têm privilegiado; e c) de quais modos a educação têm contribuído na sua re-produção.

Silva (2007), em suas pesquisas sobre branquitude, aponta como a identidade étnica/racial branca se posiciona como símbolo da humanidade e cidadania, perante as outras, sendo o branco, segundo Moura (1994, p. 150), “o idealtipo” das elites brasileiras e o negro “o antimodelo” étnico e estético nacional⁰

Alvo da mitigada democracia racial, a identidade mestiça para brasileiros e brasileiras constitui-se duvidosamente, pois, para Munanga (1999), o que a população negra-mestiça quer mesmo alcançar é o ideal de brancura, visto que para ele não existe uma consolidação dessa identidade quando o/a mestiço/a se solidariza com o grupo branco por querer deter o *status* privilegiado que esse grupo oferece.

Sem fugir da perspectiva de rejeição do negro, Silva (2007, p. 97) converge com Munanga, ao afirmar que:

A ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio às causas dessa situação.

Entendemos que branquitude é o objeto/ideologia que as representações sociais favoreceram e favorecem na dinâmica de produção e manutenção da lógica fundadora da

nação brasileira, conservadas pelas instituições do Estado, cujas origens são eurocêntricas. Na escola, podemos observar por meio das análises de Silva (1996, 2004, 2010a, 2010b, 2011) como os livros didáticos de língua portuguesa de educação básica nos anos iniciais e ensino fundamental I são importantes instrumentos da representação social da branquitude, ressaltado pelo corpo docente ao exercer o papel de agente disseminador das “verdades” trazidas nos livros, cujos conteúdos estão carregados de mitos e ideologias de superioridade branca e inferiorização negra.

Segundo a autora, o silêncio dos que se beneficiam da branquitude precisa ser assumido, por meio da quebra do pacto tácito entre brancos. Ao apoiar-se nas ideias de Bento (2002), Silva (2007) reitera a responsabilização do branco na produção de desigualdades no Brasil, que, na maioria das vezes, se dissolve pelo discurso do racismo ser um problema da população negra, vinculada a expressões do tipo “racismo do negro”.

Como bem reitera hooks (2019, p. 244) “[...] A fim que nossos esforços para acabar com a supremacia branca sejam verdadeiramente efetivos para mudar a consciência deve estar vinculado, sobretudo, ao esforço coletivo de transformar as estruturas que reforçam e perpetuam a supremacia branca.”.

O Movimento Negro Brasileiro tomou a educação como espaço de denúncia. Denúncias produzidas por meio dela e sobre ela, denunciando seu currículo, materiais didáticos, práxis pedagógica, formação docente, gestão e tudo aquilo que se articula em torno das relações raciais presentes nos espaços e níveis educacionais. É nesse sentido que o Movimento Negro tem atuando como um agente educador da sociedade brasileira, como afirma Gomes (2017).

Referências

- APPIAH, K. A. Identidade como problema. *In*: SALLUM JR., B. *et al.* **Identities**. São Paulo: EDUSP, 2018. p. 17-32.
- ARRUTI, J. M. Etnicidades (199-214) *In*: SANSONE, L.; FURTADO, C. A. (org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA. 2014. p. 199- 213.
- ATHIAS, R. M. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira**: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: LASK, T. (org.). **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000. p. 25-67.
- BARTH, F. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. *In*: p. VERMEULEN, H.; Cora G. (Orgs). **A Antropologia da etnicidades para além de “Ethnic Groups and Boundaries”**. Lisboa: Fim de Século: Edições Lisboa, 2003. p. 19-44.

- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD, 2004.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 235-244.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Identidade étnica. *In*: SALLUM JR., B. *et al.* **Identidades**. São Paulo: EDUSP, 2018. p. 43-48.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense; Editora da Universidade de São Paulo: 1986.
- COHEN, A. P. Fronteiras da consciência, consciência das fronteiras Questões críticas para a Antropologia. *In*: VERMEULEN, H.; GOVERS, C. (Orgs.). **A Antropologia da etnicidades para além de “Ethnic Groups and Boundaries”**. Lisboa: Fim de Século: Edições Lisboa, 2003. p. 75-99.
- FIGUEIREDO, A. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Periódicus- Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, Salvador, n. 3, v. 1, p. 152-169, mai./out., 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em: 13 out. 2020.
- GOLDMAN, M.; OSSOWICKI, T. M. Ethnicity. *In*: ROBERTSON, R.; SCHOLTE, J. A. (eds.). **New Encyclopedia of Globalization**. New York: The Moschovitis Group, 2006. p. 403-407.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2020.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, s/v, n. 23, p. 75-85, 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- GOMES, N. L. Uma dupla inseparável: cabelo e cor de pele. *In*: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.137-150.

- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-89, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://institutoodara.org.br/wp-content/uploads/2019/09/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- HALL, S. “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?” *In*: SOVIK, L. (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**/Stuart Hall. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 317-330.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.
- hooks, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringnolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- MAIO, M. C. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios na Unesco. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 375-413, jul./out, 1998.
- MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra** Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. [S.l: s.n.], 2004.
- OLIVEIRA, E. S. de. **A construção das identidades raciais de pedagogas negras em formação**: Um estudo sobre percursos formativos de sujeitas do curso de Pedagogia da UESB, campus de Jequié-BA. 2021. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2021.
- OLIVEIRA, R. C. de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, fev. p. 7-21, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092000000100001. Acesso em: 15 de ago. 2020.
- OLIVEIRA, R. C. de. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 117-131, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70360202.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.
- OLIVEIRA, R. C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira Editora, 1976.

- PEREIRA, L. N. A construção da ideia de raça. *In*: GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. A. (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro: a lei 10.639/03 e a formação de professores**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 142-170.
- POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- SCHWARCZ, L. M. Questão racial e etnicidade. *In*: MICELLI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira - 1970-1995**. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 267-325.
- SILVA, A. C. da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2004.
- SILVA, A. C. da. Ideologia do branqueamento na educação brasileira e proposta de reversão. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciências, 1996. p. 141-145.
- SILVA, A. C. da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para alteridade. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 87-101.
- SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2010a.
- SILVA, A. C. da. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. *In*: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2010b. p. 151-164.
- SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 133.
- VERDERY, K. Etnicidade, nacionalismo e a formação do Estado Ethnic Groups and Boundaries: passado e futuro. *In*: VERMEULEN, H.; GOVERS, C. (Orgs.). **A Antropologia da etnicidades para além de “Ethnic Groups and Boundaries”**. Lisboa: Fim de Século: Edições Lisboa, 2003. p. 45-74.
- VERMEULEN, H.; GOVERS, C. Introdução. *In*: VERMEULEN, H.; GOVERS, C. (Orgs.). **A Antropologia da etnicidades para além de “Ethnic Groups and Boundaries”**. Lisboa: Fim de Século: Edições Lisboa, 2003. p. 9-18.

III

RAÇA: REALIDADE OU FANTASMAGORIA? *1

*Danilo Pereira da Silva
José Jackson Reis dos Santos*

Introdução

Este capítulo apresenta a raça como um conceito fundante do campo das relações étnico-raciais no Brasil. As reflexões trazidas aqui não buscam uma suposta gênese no tempo para explicar questões sobre o presente, mas pretende situar e problematizar, historicamente, o objeto “raça”, do ponto de vista de sua própria emergência.

O campo de conhecimento das relações étnico-raciais se constituiu como um universo teórico vasto e, como todo campo teórico, possui divergências e repletas formas de interpretação. O alcance dessa construção teórica resultou em uma diversidade extensa de termos, conceitos e interpretações. No entanto, neste texto, sem pretensão de dar conta de toda discussão, expomos uma breve panorâmica do conceito de raça e de seus processos sócio-históricos para empreender reflexões sobre as relações étnico-raciais, elaborando, assim, um resgate histórico sobre este conceito e algumas de suas variáveis teóricas, por meio de interlocutores teóricos e pesquisadores que discutem essas temáticas.

Ao trabalhar com o conceito-chave raça, nos valem das definições e diferenças pautadas no campo das ciências sociais sobre as denominadas categorias ou conceitos nativos e analíticos. Guimarães (2008) afirma que o conceito analítico se refere à análise de um conjunto de fenômenos associados a uma determinada teoria, enquanto o conceito nativo refere-se à análise de categorias com sentidos práticos. Sendo assim, o conceito abordado neste texto, em sua dimensão analítica e nativa, é discutido por meio dos contextos históricos e teorias específicas, permitindo compreender os movimentos ou as reedições desse mesmo objeto.

As interfaces do conceito de raça: entre o real e o fictício

Antes de qualquer circunscrição, é essencial refletir que o conceito de raça e suas práticas foram apregoadas ao longo da história, perpassando pelo imaginário social através de mutações temporais, do lugar geográfico e simbólico, do contexto de quem fala e da finalidade com que se fala, havendo, desse modo, uma constante renovação. Achille Mbembe (2014), referência importante nos estudos pós-coloniais, ao refletir a constituição da raça e

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.41-51

¹Este capítulo é parte de reflexões teóricas desenvolvidas na dissertação intitulada *O campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas*, sob orientação do Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, no contexto do grupo Colabor(ação): estudos e pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista.

de sua interface, tanto real quanto fictícia, afirma a inexistência deste conceito como um aspecto natural, seja físico, antropológico ou genético. O intelectual observa, mediante a perspectiva pós-colonialista, que a raça é uma ficção útil, sendo assim, fantasmagórica, ideologizada e, além disso, construída com autonomia do real em que lhe confere força e densidade – o que explica sua própria mobilidade e inconstância. Em sua essência, o conceito de raça é, portanto, contraditório e inventado pelo processo civilizatório eurocêntrico que coisificou, objetificou e transformou em mercadoria a figura humana do Outro². Mas quem é ou representa a figura do Outro? Podemos afirmar que este Outro possui características muito bem demarcadas: físicas, de cor e pele subalternizadas, demonizadas, marginalizadas, excluídas. Esta figura passou, então, a ser chamada de Negro.

A construção do Outro, dialogando com essa contradição do conceito, possibilitou o surgimento do discurso sobre o homem como um objeto transcendental e empírico, a partir das ciências humanas. Para Foucault (1999), tomando a cultura europeia desde o século XVI como recorte geográfico e cronológico, a figura do homem é uma invenção recente e pode, inclusive, desaparecer com o tempo. Esta invenção do Outro (o que é exterior ao “primeiro”) pela sociedade ocidental é o que inaugura, portanto, a raça e o Negro. De acordo com Mbembe (2014), o Negro e a raça desempenham uma mesma significação na perspectiva ocidental e representam, assim como a imagem do homem produzida pela modernidade, figuras gêmeas de um delírio, de uma ficção. Assim, “[...] ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura [...]” (MBEMBE, 2014, p. 11).

Com efeito, a ficção da raça, instituída pelo discurso Humanitário, no decorrer da história, reverberou em incontáveis tragédias e grandes projetos genocidas. Ainda segundo Mbembe (2014), o exercício biográfico deste discurso foi marcado por três momentos históricos cruciais: o primeiro, entre os séculos XVI e XIX, possui relação com o tráfico atlântico do qual, nesta ocasião, homens e mulheres foram transfigurados em objeto, mercadoria, moeda, isto é, pertencentes a outros, obrigados e submetidos, portanto, a um processo de abandono de si, de suas identidades; o segundo marco faz referência ao final do século XVIII em que os Negros, mesmo em meio ao processo de desumanização, tiveram acesso à escrita por meio de uma linguagem própria e, como resultado disso, instituíram diversas lutas, a exemplo da revolta dos escravos pela independência do Haiti, em 1804, até o desaparecimento do *apartheid*, no século XX; O início do século XXI marca o terceiro momento: da globalização, do neoliberalismo, da militarização e da produção e acentuação das desigualdades (MBEMBE, 2014).

A necessidade de dialogar, incipientemente, com a vertente pós-colonial, nos traz uma série de entendimentos prévios para compreender como o conceito de raça começou a operar no imaginário social e impera até a contemporaneidade. Tomando a raça como um significante mutável nos diferentes tempos históricos (CASHMORE, 2000), não se trata, ressaltamos, da pretensão por encontrar um lugar de origem que se pressupõe verdadeiro,

² O Outro, no sentido deste texto, à luz dos pensamentos de Mbembe (2014), representa o objeto da racionalidade moderna que coisificou a existência humana. Seria, nesta perspectiva, a exceção e não a regra. O sujeito demarcado pela diferença.

mas de descrever e refletir sobre as condições de possibilidade deste discurso. Com esta proposição, esse recorte histórico-conceitual tenta circunscrever um desempenho mais pontual desse conceito e de suas interfaces que permeiam entre o fictício e o real.

A partir da noção de ficção e realidade, queremos informar, ainda, que a raça, enquanto categoria classificatória – não neutra –, produzida na história em diferentes localidades e culturas, ao mesmo tempo em que produz seu sentido na representação social, também “[...] exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.” (SCHWARCZ, 2012, p. 32). Assim sendo, o tema, em sua perspectiva sócio-histórica, torna-se de grande relevância para entender os discursos que emergiram, historicamente, até a contemporaneidade sem, no entanto, conduzir o debate ao viés supra-histórico.

Apesar das repletas discussões sobre a origem do termo “raça”, a que mais se populariza e se aproxima, etimologicamente, do significado, tem sua gênese na palavra italiana *razza*, advinda de *ratio*, em latim, significando espécie, sorte, categoria. Segundo Munanga (2004), o conceito de raça foi utilizado, antes de outros campos, na Zoologia e na Botânica como forma de classificação de vegetais e animais e só entre os séculos XVI e XVII foi percebido, na França, a vinculação desse conceito a partir das classes sociais hierárquicas entre os povos Francos e Gauleses. Notavelmente, o conceito de raça percorreu a perspectiva das ciências naturais para, posteriormente, integrar as classes sociais (nobres e plebeus) sendo enfatizado pelas relações sociais de poder e hierarquia.

A raça como categoria teórico-científica, utilizada por meio de classificações sociais, emerge a partir do final do século XVIII. Giddens (2008) exemplifica este movimento através das proposições, emergentes à época, das raças branca, negra e amarela, cunhadas pelo francês Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), conhecido como o pai das teses racialistas modernas. Gobineau acreditava na superioridade da raça ariana adquirida por qualidades hereditárias, resultado da formação ocidental, enquanto, em contraposição, os negros eram tidos como animais, o que resultou no chamado racismo científico. O que Giddens (2008) chama de racismo científico, mais tarde, influenciou, segundo ele, no estabelecimento de grupos e ideologias nazistas e supremacistas que se difundiram em larga escala.

Encontrou-se, então, um paradoxo: sendo o Brasil um país considerado mestiço, como encontraria essa suposta pureza da raça? É a partir disso que os diversos teóricos, a exemplo do já citado Gobineau, partindo do princípio de que um dos obstáculos para o projeto de civilização seria a grande presença desses sujeitos racial e socialmente degenerados, teoriza sobre a possibilidade de estabelecer, por incentivo governamental, a imigração de raças europeias “puras” para que, no fim, o “problema” da miscigenação pudesse até mesmo acabar. Outros teóricos racialistas também tiveram influência na construção do ideal racial, como Louis Couty (1854-1884) e Herbert Spencer (1820-1903), este último considerado o criador do darwinismo social (SCHWARCZ, 1993).

A difusão dessas ideias resultou, também, numa (pseudo)ciência denominada “antropologia criminal” que demarcava estigmas raciais, pautada em aspectos biológicos. Schwarcz (1993) observa que a hipótese, produzida pelo pensador italiano Cesare Lombroso (1835-1909), compreendia a criminalidade como fruto de características físicas e hereditárias.

Parte dos teóricos adeptos acreditava, ainda, que era possível provar com grande facilidade as características físicas do dito criminoso. Schwarcz (1993), ao citar a primeira publicação da *Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife* (RAFDR), de 1891, ainda demonstra a presença relevante de Lombroso – autor conhecido no campo da criminologia – e da teorização da antropologia criminal. Em um dos artigos, a autora destaca as quatro subdivisões categóricas, criada por Lombroso, para identificar o sujeito criminoso:

[...] **‘elementos anathomicos’** (assimetria cranial e facial, região occipital predominante sobre a frontal, fortes arcadas superciliares e mandíbulas além do prognatismo); **‘elementos fisiológicos’** (insensibilidade, invulnerabilidade, mancínismo e ambidestria); **‘elementos psicológicos’** (tato embotado, olfato e paladar obtusos, visão e audição ora fracas ora fortes, falta de atividade e de inibição); e **‘elementos sociológicos’** (existência de tatuagens pelo corpo) [...] (SHWARCZ, 1993, p. 166, grifo nosso).

Como podemos observar, este tipo de articulação teórica produziu seu próprio objeto por meio de atribuições físicas e comportamentais voltadas para um povo específico, que não era, obviamente, o branco ocidental. Para este primeiro, foi atribuído, portanto, a animalização, a inferiorização, a criminalidade e a loucura. Dessa maneira, o objetivo da antropologia criminal seria identificar o dito criminoso antes mesmo que ele viesse a cometer algum crime. Um exemplo de adepto às ideias lombrosianas, no Brasil, foi o médico e antropólogo maranhense Nina Rodrigues (1862-1906) que, à sua época, sob égide do darwinismo social, lia a mestiçagem como sinônimo de degenerescência.

Enquanto marco mais pontual, categoricamente, esse conceito de raça gerou um movimento político, ideológico e científico, à época, inaugurado em 1883, na Inglaterra, denominado eugenia, obtendo grande difusão nacional e internacional, cujo projeto pretendia modificar a reprodução populacional. O cientista britânico Francis Galton (1822-1911), influenciado pelo livro *A origem das espécies*³ (1859), de seu primo Charles Darwin, foi além dos ideais do darwinismo social ao criar esse termo eugenia, dando-lhe o significado de “boa linhagem” ou “boa raça” e definindo-o como “ciência da boa geração”: a partir de Darwin com a evolução da espécie pela seleção natural, Galton pretendia aplicar esses princípios para a evolução humana. No caso do Brasil, esse movimento obteve real aceitação, principalmente em São Paulo, estado que, nesse contexto, tinha mais influência. Galton pretendia, portanto, comprovar uma espécie de capacidade intelectual hereditária, isto é, justificava a higienização da raça a partir de pressupostos envolvendo a transmissão entre os descendentes familiares (de uma geração para a outra). Del Cont (2008) informa que este projeto galtoniano:

³ Publicada em 1859, essa obra influenciou a produção intelectual de campos como o da Biologia e de outras ciências, a partir desse contexto. *A origem das espécies*, de Charles Darwin, compreende o princípio básico de evolução dos seres vivos e revela que, para além da seleção natural, há reflexões que envolvem o darwinismo e o lamarckismo. Para o campo da Biologia e das teorias evolutivas, essa obra torna-se um referencial importante (SOLFERINI, 2009).

[...] proporcionaria ao investigador o registro e análise das características humanas por parte dos estudos estatísticos que revelariam, não havendo condições ambientais que favorecessem cruzamentos entre indivíduos com características antagônicas, a continuidade de certas características quer fossem físicas, quer fossem intelectuais. Outra possibilidade seria a de que os comportamentos considerados degenerados, como vadiagem, alcoolismo, prostituição, demência e doenças generalizadas, pudessem ser facilmente rastreadas no histórico familiar dos indivíduos em gerações consecutivas, o que permitiria o controle reprodutivo dos que apresentassem traços degenerescentes. (DEL CONT, 2008, p. 205).

Nessa “ciência”, como pôde ser notado, Galton buscava comprovar que as características físicas e intelectuais dos seres humanos se explicariam por meio da hereditariedade e, a partir disso, justificava um certo tipo de “poluição social”, chegando à proposta de melhoramento social. Esse melhoramento poderia ser efetivado pela potencialização do Estado ao estímulo dos casamentos entre pessoas que fossem superiores (brancos, mais qualificados) e à redução dos casamentos dos inferiores (negros, menos qualificados), com vistas a atingir: uma qualidade reprodutiva da espécie humana; renovação e “limpeza” social; diminuição ou até o extermínio dos problemas sociais (ou da maioria deles).

Em síntese, o movimento eugenista no Brasil do século XX se difundiu, violentamente, por meio da visão eurocêntrica do branqueamento, de que a eugenia poderia efetivamente contribuir para o desenvolvimento econômico, cultural e político do país. Como um exemplo dessa onda, trazemos à tona *A redenção de Cam*, do espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), utilizada por alguns teóricos eugenistas como uma maneira de ilustrar a teoria de que o Brasil, em 100 anos, passaria do “problema” da mestiçagem ao branqueamento. Teríamos, então, a higienização da raça:

Figura 1 - MODESTO BROCOS. Santiago de Compostela, Espanha 1852 - Rio de Janeiro, RJ 1936. *Redenção de Cã*, 1895. Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Assinada M. Brocos Rio de Janeiro 1895.



Fonte: Coleção Museu Nacional de Belas Artes/Ibram; Foto: Cesar Barreto.

Brocos (1895) traz à cena quatro personagens. A interpretação desta tela, como um retrato familiar que faz alusão às gerações, demonstra o ideal de branqueamento pretendido para o Brasil: do lado esquerdo, vemos a figura de uma mulher anciã negra (avó da criança ao centro), de pés descalços ao chão de terra e com as mãos erguidas, olhando para o céu, como se estivesse agradecendo por seu neto branco, um suposto milagre divino; ao centro, a figura de outra mulher (filha; mulata, assim chamada à época; mãe da criança), com os pés cobertos entre a passagem do chão de terra e de pedras, com uma criança em seu colo; do lado direito, a figura de um homem branco (marido e pai da criança), de pés calçados ao chão pavimentado, olhando com satisfação para a criança. Por fim, também ao centro, a figura de uma criança branca (filho; neto) esboçando um gesto em direção à mulher negra fazendo alusão ao cristo católico (LOTIERZO, 2013).

O quadro, pintado num contexto pós-abolicionista, demonstra uma síntese da ideia de branqueamento: a salvação ou redenção divina da negritude seria alcançada por meio do embranquecimento gradual. A negritude, nesta ótica, era pretensiosamente vista como um pecado e o ideal branco seria, portanto, fruto da seleção natural e da vontade de deus⁴. De forma minuciosa – ou não –, a cena demonstra, ainda, a passagem da selvageria à civilização, alcançando o ideal branco europeu, bem demarcado na figura do homem branco que vislumbra toda a cena com satisfação. Podemos perceber, também, a ênfase das personagens masculinas brancas (o pai e o filho), enquanto as personagens femininas são negras (a avó e a mãe), denotando, com isso, a superioridade masculina explicitada pelos marcadores de gênero. A obra, inclusive, foi vencedora da medalha de ouro na Exposição Geral de Belas Artes de 1895 e foi utilizada na primeira reunião eugênica do Congresso Internacional das Raças, de 1911, em Londres, com a tese do brasileiro eugenista João Baptista de Lacerda (1846-1915). Nas palavras do próprio Lacerda (1911 *apud* LOTIERZO; SCWARCZ, 2013, p. 4), cuja escrita localiza-se em sua tese, ao lado da imagem da obra de Brocos continha a legenda: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças.”

A eugenia, no Brasil, tentou considerar, para além dos aspectos biológicos, questões sociológicas (as influências do meio social) nas quais, ao final, se encontrariam no mesmo eixo da eugenia galtoniana: a raça. O *Boletim de Eugenia*⁵, publicado mensalmente a partir de 1929, com direção de Renato Ferraz Kehl (1889-1974), médico eugenista, é um marco que exemplifica a grande difusão da eugenia e sua projeção como um discurso científico. O Boletim se ocupava, portanto, em contemplar uma das três seções propostas para o Instituto: a propaganda da educação eugênica por meio de revistas, jornais, distribuição de folhetos e cartazes. As outras duas fases estariam relacionadas à própria prática da eugenia junto aos dispositivos legais e à potencialização dos estudos científicos, isto é, “[...] a organização de um arquivo genealógico e dos estudos compreendendo a hereditariedade, a genética, a biométrica, a estatística, as pesquisas biológicas e sociais relativas aos problemas eugênicos.” (KEHL, 1929a, p. 1). A primeira publicação periódica do Boletim objetivou a difusão da

⁴A *redenção de Cam* também alegoriza o conto bíblico de Gênesis 9.

⁵O *Boletim de Eugenia*, editado entre 1929 e 1934, em propaganda ao Instituto Brasileiro de Eugenia, foi considerado o principal periódico de disseminação das ideias eugênicas no Brasil.

eugenia por meio de pequenos artigos com linguagem acessível. Um dos propósitos do periódico, segundo Kehl, seria:

[...] estudo e aplicação das questões da **hereditariedade, descendência e evolução**, bem como as questões relativas às **influências do meio, econômicas e sociais**; está dentro da sua esfera investigar o papel representado pela educação, costumes, emigração, imigração, mestiçagem, e todos os demais factores que atuam sobre os nossos semelhantes, – com o fito não só de derivar novos conhecimentos e de abrir outros campos de investigação, como de estabelecer valiosos ensinamentos e regras praticas para a regeneração continua da espécie. (KEHL, 1929b, p. 1, grifo nosso).

A ampla divulgação da eugenia e a pretensão pelo Instituto Brasileiro de Eugenia demonstram que o Boletim teve o caráter, também, de institucionalizar a teoria. Essa eugenia muito contribuiu, ou foi a principal responsável, para a “naturalização” do conceito de raça na perspectiva biológica atrelada a fatores que diziam demonstrar a influência do meio. Kehl (1929b) afirma que esta ciência, a rigor, se preocupava, também, com os aspectos intelectuais, sociais e morais a partir de dados físicos, morais e mentais, com vistas a promover um aumento populacional dos indivíduos bem nascidos, por assim dizer.

Os efeitos do projeto político eugênico foram devastadores. Assistindo ao documentário *Menino 23: infâncias perdidas no Brasil*, lançado em 2016, dirigido por Belisário Franca, podemos perceber, por meio de uma reunião de documentos, imagens de arquivo, fotografias e entrevistas, a cultura eugenista que imperava, à época, retratada na obra audiovisual, numa articulação entre racismo e fascismo: o chamado nazifascismo.

A obra audiovisual foi constituída a partir da tese de doutoramento do historiador Sidney Aguilar. Um aspecto curioso para o desenvolvimento deste estudo é que Aguilar só teve conhecimento da história pela qual o documentário trata, quando, no decorrer de uma aula, sua aluna lhe contou sobre a existência de tijolos com a suástica nazista na fazenda da família. O historiador descobriu, a partir disto, a história de 50 meninos (48 negros e dois brancos) – identificados por números, à época, dentre eles o sobrevivente entrevistado Aloysio Silva, o “23”, que compõe o nome do filme –, transferidos de um orfanato para fazendas no interior de São Paulo, em 1933, com a justificativa de um tipo de assistencialismo e educação, mas que, na prática, eram subordinados ao trabalho escravo. Neste período, não coincidentemente, a eugenia atingia seu clímax articulando ideais integristas e nazistas da elite branca inconformada com o fim do regime escravista. Almeida (2019) observa que a escravidão, neste sentido, reeditou: “[...] formas de exploração fundadas em crenças morais, demográficas, políticas raciais, perpetradas no Brasil do período anterior à Segunda Guerra Mundial, revelando políticas eugenistas de inspiração nazista, com o fito de controle social.” (ALMEIDA, 2019, p. 23-24).

É importante observar que esse contexto datou também os ideais de eugenia inseridos no próprio dispositivo Constitucional brasileiro, o que deu à eugenia um caráter institucional e permitiu, portanto, um discurso parlamentar pautado, fortemente, no branqueamento racial. A Constituição Federal de 1934, por meio do Art. 138, estabeleceu o

estímulo à educação eugênica (BRASIL, 1934), sendo esta “[...] defendida pelo discurso inflamado de parlamentares, médicos e políticos eugenistas que consideravam que ações de ordem social, filantrópica ou educativas seriam apenas paliativas e não resolveriam o problema da raça.” (ROCHA, 2018, p. 62). Na contemporaneidade, se por um lado não temos a eugenia no dispositivo Constitucional, por outro a temos naturalizada no imaginário e nas práticas sociais, institucionais e governamentais.

Reiteramos que ao falar sobre raça, na perspectiva eugenista, tratamos da biologia apenas para a exposição dos fatos históricos, mas temos a compreensão de que as ideias racialistas integraram um movimento ideológico que ganhou força, principalmente no Brasil, com suas teorias – em sua maioria importadas e adaptadas – para estabelecer uma (pseudo)ciência. Apesar de não tratarmos raça como biológica neste trabalho, consideramos indispensável discutir os conceitos e as teorias racialistas para um maior entendimento de como o conceito de raça foi constituído e se modificando mediante os períodos.

Como vimos anteriormente, na história, dentre a classificação das espécies, em nossa espécie (humana), percebemos que, “[...] no século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças.” (MUNANGA, 2004, p. 19). Isso explica as terminologias classificatórias que perduram até a contemporaneidade no imaginário social (branco, negro, amarelo). Além da cor da pele, no século XIX, também houve a associação de outros aspectos morfológicos que caracterizavam e diferenciavam esses indivíduos – critérios como crânio alongado seria uma característica de brancos, enquanto o crânio mais arredondado seria uma característica dos negros. Essa descoberta, no entanto, foi fragilizada ao perceberem que as características do formato do crânio, por exemplo, variavam de acordo com o meio social e não pela raça. Enfim, no século XX, pós-Segunda Guerra, houve um consenso sobre a inexistência da raça com definições biológicas e científicas (MUNANGA, 2004). Contudo, o conceito não desapareceu junto com a sua desmistificação científica nos campos da Antropologia, da Biologia e da Genética, mas continuou operando em meio à sociedade como instrumento ideológico amparado na visão fenotípica do Outro, reeditando-se, assim, no plano real contemporâneo.

Vale ressaltar que alguns intelectuais optam pela não utilização do conceito de raça, de nenhuma maneira, visto que sua cientificidade foi desmistificada, justificando, assim, uma certa potencialização racial pela utilização do termo. No entanto, podemos afirmar que a exclusão do termo ou conceito não erradica, sequer diminui, a dimensão estrutural do racismo. A nossa perspectiva neste trabalho parte, portanto, da afirmativa de que a raça – numa visão sociológica e cultural – e todos os seus discursos existem e precisam ser refletidos. Muito embora a sociedade, especialmente brasileira, queira afirmar a todo momento que somos compostos por uma só “raça”, continuamos possuindo nossas diferenças e semelhanças, fatores que explicam a raça enquanto construto social e cultural. Este discurso também é fruto da visão fictícia de que o Brasil é uma sociedade racialmente democrática.

A negação pela utilização do conceito de raça para pensar questões sociais e políticas, especialmente a partir do século XX, suscita indagar, tomando emprestado o questionamento de Guimarães (1999, p. 27): “[...] se não for à ‘raça’, a que atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia de ‘raça’?”. O conceito que apreendemos e

defendemos com estas reflexões, dialoga, portanto, com a definição de raça social, sistematizada por Guimarães (1999) de que, conceitualmente, o termo, nas discussões contemporâneas, não diz respeito à realidade natural, mas à construção de uma classificação social negativa atribuída a grupos sociais específicos, pautada por aspectos naturais. Nas palavras do autor:

[...] por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

Nesse ponto de vista, embora tenhamos conhecimento do que representou, historicamente, o conceito de raça – e de como este operou por meio das teorias e das práticas racialistas na sociedade brasileira –, precisamos reconhecê-lo como ponto de partida para compreender os seus desdobramentos, tanto como um conceito fictício, isto é, inventado pela sociedade ocidental (leia-se “pelo branco”), quanto como um conceito que se materializou no real, atravessando o nosso imaginário e concretizando-se nas práticas sociais e institucionais.

É necessário deixar claro, também, que o breve resgate de algumas teorizações a respeito do conceito de raça, realizado anteriormente, propõe apenas situar a raça enquanto objeto para compreendermos sua operacionalidade. Trabalhos como *Crítica da razão negra*, de Achille Mbembe (2014) e *O espetáculo das raças*, de Lília Katri Moritz Schwarcz (1993) trazem reflexões mais densas para entendermos o itinerário sócio-histórico do conceito pelo qual fazemos referência.

A preferência pela abordagem em separado do conceito de raça, tal qual fizemos aqui, está de acordo com o tratamento realizado pelos cientistas sociais e ativistas do Movimento Negro contemporâneo, exatamente porque a discussão tem mais contundência, visto que apenas o conceito de etnia sozinho não é capaz de explicar os processos raciais pelos quais o povo negro foi afetado desde tempos remotos.

Consideramos destacar também que para compreender a operacionalização do racismo no imaginário e nas práticas sociais precisamos instituir a raça como categoria central, inclusive, para entender o Brasil. A afirmação de que o racismo não existe – ou não existe mais –, no contexto da sociedade brasileira de hoje, pautada na cientificidade genética da inexistência das raças ou transformando a questão exclusivamente em uma problemática cultural, não nos parece adequada. Subscrevendo Guimarães (1999), se o conceito de raça é responsável por colocar, socialmente, em matéria o racismo, é também o seu caráter, transposto por meio dos discursos e das práticas, que precisamos deixar evidente e, além disso, não há outro caminho para nós, negros, que sentimos na pele a perversidade do racismo, tendo, inclusive, nossas vidas cerceadas diariamente, senão a ressignificação desta mesma ideologia, de maneira crítica, tal qual boa parte dos intelectuais contemporâneos das ciências sociais se propõe.

Finalizando este texto, em diálogo com Santana *et al.* (2017), é preciso enfatizar o tensionamento do campo da educação para as relações étnico-raciais, no Brasil, especificamente a partir dos anos 1970. Este tensionamento decorre da resignificação política do conceito de raça, pelo Movimento Negro Unificado, compreendendo-o “[...] como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora, presa a determinismos biológicos.” (SANTANA *et al.*, 2017, p. 82), demonstrados anteriormente. Os autores e as autoras afirmam que este movimento possibilitou questionamentos sobre a história do povo negro brasileiro e, a partir disso, a formulação de novos instrumentos e enunciados capazes de explicar as faces operacionais do racismo. Sendo assim, o Movimento Negro, enquanto um protagonista na desconstrução do mito da democracia racial, “[...] tem possibilitado a emergência e o fortalecimento de muitas entidades, associações e coletivos negros, ao mesmo tempo em que passa a atuar na esfera do Estado Brasileiro.” (SANTANA *et al.*, 2017, p. 82), importante espaço de representatividade política e de construção de políticas públicas para a população negra.

Referências

- ALMEIDA, J. R. M. Eugenia e controle sociorracial no Brasil pré-Segunda Guerra Mundial. *In*: SANTOS, R. C. (Org.). **Leituras de Cinema**. [Livreto Leituras de Cinema/Ano15. Publicação especial da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), referente ao projeto “Cinema: Eis a Questão”]. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2019. p. 20-24. Disponível em: <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2018/12/leituras-de-cinema.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília, Planalto, 1934 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.
- CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-218, jun. 2008.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GIDDENS, A. Raça, etnicidade e migração. *In*: GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. p. 244-281.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos. *In*: SANSONE, L.; PINHO, O. A. (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

- KEHL, R. Instituto Brasileiro de Eugenia. **Boletim de Eugenia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2., p. 2-3, 1929a.
- KEHL, R. O nosso Boletim. **Boletim de Eugenia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1., p. p. 2-3, 1929b.
- LOTIERZO, T. H. P. **Contornos do (in)visível**: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- LOTIERZO, T.; SCHWARCZ, L. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. **Artelogie**, Paris, s/v, n. 5, out., p. 1-35, 2013.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- MENINO 23: infâncias perdidas no Brasil. Direção: Belisario Franca. Roteiro: Bianca Lenti e Belisario Franca. Produção: Maria Carneiro da Cunha. Brasil: **Globo Filmes**, 2016. 1 DVD (80 min.).
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004. p. 15-34.
- ROCHA, S. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 61-73, jan./abr., 2018.
- SANTANA, J. V. J. de. *et al.* Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 81-101, jul./set., 2017.
- SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, L. K. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SOLFERINI, V. N. Navegar é preciso. **Com Ciência**, São Paulo, s/v, n. 107, abr., p. 1-2, 2009.

IV

RACISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E SOCIOAMBIENTAIS*

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Edinaldo Morais Ferreira Junior*

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir o racismo na sociedade brasileira e a necessidade de se atentar para as políticas públicas e a efetivação dos direitos humanos e socioambientais, considerando a importância do combate à desigualdade social e problemas relacionados ao racismo ambiental potencialmente danosos às populações vulneráveis (ribeirinhos, pescadores, marisqueiras, quilombolas), segundo o viés étnico-racial e suas articulações com o econômico, local de moradia e gênero. Para a realização deste estudo, foi pensado nos acontecimentos e em tudo aquilo que a sociedade brasileira está vivendo na política quanto na educação, economia, saúde, meio ambiente, negacionismo/negação da ciência, ataques à democracia e aos direitos humanos.

Não podemos ignorar que o racismo produz inúmeras desigualdades e violações de direitos e que se deve urgentemente apoiar os movimentos sociais, organizações, grupos e coletivos que buscam transformar esta realidade. A violação dos direitos fundamentais dos indivíduos continua sendo uma preocupação e é fato que a sociedade brasileira se encontra marcada pelo autoritarismo, colonialismo, patriarcado, pelas crescentes desinformações, propagação de *fake news* nas redes sociais, discriminação racial e exclusão social. O racismo à brasileira tem muitas faces e as desigualdades raciais, o desrespeito e a violação dos direitos humanos resultam em atos bárbaros. Os direitos humanos abarcam uma multiplicidade de assuntos que muito extrapolam os direitos e garantias individuais, temas esses que são compartilhados com outras áreas, mas todos considerados fundamentais ao se tratar dos direitos da pessoa humana. Podemos tomar como exemplo disso, quando consideramos as condições de vida digna resultantes do desenvolvimento humano e socioeconômico, como o direito à moradia, educação, condições de trabalho e renda, saúde de uma população. Por diferentes motivos históricos, econômicos, a população negra e indígena são as que mais sofrem com as desigualdades sociais reveladas pelas condições socioeconômicas, espaciais, moradia, trabalho, gênero, grau de escolaridade, posições de prestígios na sociedade. Como resultado, a violência e suas diferentes faces permeiam o convívio e as sociabilidades nos espaços públicos, prejudicando a efetivação e o fortalecimento de uma cultura dos direitos humanos e paz na sociedade brasileira.

Além do racismo, outras questões relativas aos direitos humanos exigem que ações governamentais se atentem e procurem dar início a soluções aos problemas que mais afetam

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.52-70

a nossa sociedade. A educação antirracista é urgente e acontece nas atitudes cotidianas, assim como a cidadania. Pois, o problema atinge a todos e não apenas a uma parte isolada da população, visto que o convívio e as sociabilidades nos espaços públicos são permeados pelas violências que se multiplicam, diversificam e tornam-se cada vez mais complexas. Como por exemplo, é preciso resolver os problemas das abordagens de violências policiais e o uso excessivo da força, combater à tortura, combater o aumento da pobreza e desigualdades socioeconômicas e socioambientais, a discriminação de gênero, etnia, sexo, religião, o racismo ambiental. O que se espera de um estado democrático de direito, são tomadas de decisões e soluções para que o respeito ao indivíduo como cidadão brasileiro seja respeitado e um resultado da eficácia das políticas públicas de direitos humanos. A luta é de todos. Ao se falar de políticas públicas em direitos humanos e socioambientais, há que se pensar necessariamente em discutir, refletir e buscar resolver os problemas da desigualdade, corrigir as diferenças gritantes, disparidades, desequilíbrios entre brancos e negros, indígenas, caiçaras e outros, de modo a permitir a justiça social.

Para Borges, Medeiros e d'Adesky (2002), essa situação de desigualdade social revelada pelos indicadores socioeconômicos de que os afro-brasileiros se encontram de níveis mais baixos de pobreza e de escolaridade, enfrentando maiores obstáculos para alcançar posições de prestígio e comando na sociedade, reflete a existência de um racismo difuso, estrutural e perverso. Essa é uma situação efetiva, com repercussões negativas na vida cotidiana da população negra, em particular das crianças e dos adolescentes, pois ainda não desenvolveram mecanismos suficientes de análise crítica. Essa população tem seus direitos humanos violados e as condições socioambientais é um grande desafio e colocam as políticas públicas em questão, bem como a nossa capacidade de tratá-los de modo coerente, pertinente e racional. Nessa discussão não tem como deixar de fora a identificação do racismo e de possibilidades de combate a ele, em todas as suas diferentes formas e faces, pois viver numa sociedade livre de estigmas, preconceitos e discriminação, é uma condição necessária à convivência igualitária, justa, com direitos humanos garantidos para todos os cidadãos.

Não é novidade. Uma sociedade sem direitos humanos garantidos para todos os seus cidadãos torna a sua democracia frágil, posto que a igualdade de direitos e a liberdade constituem pilares da democracia. Mas enquanto houver racismo instituído e preconceitos que estimulam a discriminação e desigualdade, ainda encontraremos muitos obstáculos à construção de uma sociedade que dê acesso igual a todos os cidadãos. É preciso que todos, de modo coletivo, procurem pensar ações de combate às diversas formas de racismo que ainda vivenciamos na sociedade e buscar instrumentos de efetivação dos direitos humanos, cidadania, do direito à vida, pensar na implementação das políticas públicas, superar desafios e buscar resultados positivos no combate ao racismo, homofobia, machismo. Contudo, um grande obstáculo é encontrado quando se constata que no contexto brasileiro, o racismo camuflado, disfarçado de democracia racial, como lembra Carneiro (1996), demonstra que essa mentalidade é tão perigosa quanto a que é assumida e declarada nos casos de violência racista ocorridos nos campos de concentração, “*pogroms*” ou extermínio premeditado de judeus, índios, negros ou ciganos, provocados pelo regime de características fascistas e racistas, que dominou a Alemanha nazista, durante o governo de Adolf Hitler (1933-1945). E, em seguida, quando os neonazistas provocaram incêndios, atentados seguidos de morte,

na Alemanha. Ou ainda, na França e na Itália, “[...] cemitérios judeus foram profanados, enquanto que na Espanha milhares de pessoas, usando suástica¹ no braço e portando bandeiras com o emblema franquista, saíram às ruas para comemorar o aniversário de Franco, ditador fascista.” (CARNEIRO, 1996, p. 6). Este foi um cenário que o mundo não pode mais permitir. No Brasil, o governo de Getúlio (1930-1945) ficou marcado por se negar a receber imigrantes judeus que fugiam do nazismo e fascismo, sob a alegação de que pertenciam a uma raça impura e indesejável. Considerando estas questões, o autor destaca que o perigo existe quando há crise política, social ou econômica, quando marcada pelo desencanto, miséria, desemprego. Estas crises juntas, formam um cenário propício ao surgimento e à proliferação e juízos deformados. Munanga (1986) recomenda que, para entender o racismo no Brasil é preciso diferenciá-lo de outras experiências racistas já conhecidas e espalhadas pelo mundo, como o regime nazista, o apartheid sul-africano, os conflitos dos Estados Unidos na primeira metade do século XX, pois nestes casos, o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais. O Brasil não é pior nem melhor, mas tem suas particularidades, dentre elas, o silêncio, as práticas veladas.

O racismo e as particularidades da racialização no Brasil é possível de serem verificados de diferentes formas e têm uma dimensão histórica e social que vem, ao longo dos séculos, se manifestando de forma agressiva e perversa. Para Hasenbalg (1979), o passado escravista não é suficiente por si só, para explicar as desigualdades sociais entre negros e brancos que se reproduzem na sociedade brasileira. O racismo é uma prática historicamente construída e reproduzida pela sociedade de modo geral. A construção de diferenças, com base em raça, resulta em formas de preconceitos, desigualdades, estigmatização e de identificação discriminatória. Estas formulações mostram que a condição material do negro no Brasil é um tema urgente a ser tratado. A implementação de políticas públicas já existentes sobre o tema deve ser levada a sério, assim como as ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos, para garantir formas de valorização étnico-raciais, gênero, e os direitos básicos de cidadania, socioeconômicos, culturais, territoriais, ambientais etc. No Artigo I, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Com a Constituição Federal Brasileira de 1988 - CF/88, a Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, tornou o racismo um crime inafiançável e imprescritível, mas ainda tem um longo caminho a percorrer. Pois, ainda se mostra ineficaz no combate aos crimes de racismo, apesar de prevê pena para os crimes de racismo e legislar sobre o tema nos art. 3º, 4º e 5º, Incisos IV, VIII e XLII, respectivamente, a saber: promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; repúdio ao terrorismo e ao racismo; e a prática do racismo constitui crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão, nos

¹ Símbolo religioso em forma de cruz cujas hastes têm as extremidades recurvas ou angulares (com a forma da letra grega maiúscula *gamma*) e que, entre brâmanes e budistas, representava a felicidade, a boa sorte, a saudação; cruz gamada. A cruz suástica ou cruz gamada é um símbolo místico encontrado em muitas culturas e religiões em tempos diferentes, dos índios Hopi aos Astecas, dos Celtas aos budistas, dos Gregos aos hindus, sendo encontrados registros de 5 mil anos atrás. Enquanto que essa mesma cruz, com os braços voltados para o lado direito, foi adotada como emblema oficial do III Reich e do Partido Nacional-Socialista alemão, e se tornou símbolo do nazismo; cruz gamada.

termos da lei (BRASIL, 2003, p. 13-17). A injúria racial, conforme o art. 140, no terceiro parágrafo do Código Penal Brasileiro, é definida quando uma ou mais vítimas são ofendidas pelo emprego de “[...] elementos referentes à raça, cor, etnia, religião e origem (BRASIL, 1940)”. Nesse caso, o agressor deverá sofrer pena de reclusão de um a três anos, com multa e a prescrição é de oito anos. O problema é que, o racismo à brasileira continua a espalhar as suas ramas por diferentes espaços da sociedade, atinge comunidades tradicionais negros, indígenas, pescadores, marisqueiras etc., e se apresenta em diferentes dimensões, persiste nas suas variadas dinâmicas e ações perversas, operando de forma efetiva.

O racismo na sociedade brasileira e a identidade negra e de mestiços afrodescendentes

O racismo na sociedade brasileira vem sendo discutido ao longo de décadas, tomando espaços e dividindo opiniões, por isso, é muito importante conhecer, discutir e socializar resultados de pesquisas sobre o tema, permitir problematizar e expor os aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos que contingenciam a construção de raça, racismo. O termo raça tem sua trajetória marcado por diferentes maneiras de definição e conceituação, atravessando a história da humanidade, apresenta sentidos e significados complexos, diversos, ambivalências, controvérsias, ambiguidades.

Wade (2017), nas suas discussões sobre raça, apresenta e questiona o percurso do termo que passa por diferentes sentidos, deixando de ser uma ideia baseada na cultura e no meio ambiente para se tornar biológico, inflexível e determinante. Mas, em seguida, volta a ser uma noção que fala de cultura. Assim como os termos raça, racismo, a identidade negra e de mestiços afrodescendentes no Brasil envolve muitas questões, não decorre de uma simples questão da cor da pele ou características físicas como feições faciais, tipos de cabelo. Desde seus primeiros anos de vida, na família, passando pelas ruas do bairro onde mora, escola, igreja, a identidade de uma criança negra se constrói de diferentes maneiras de ser negro, mestiça de negro com branco, pejorativamente chamados de “mulatos/mulatas”, no processo de construção de sua identidade individual e coletiva. O mulato, mestiço de negro com branco, “[...] nem branco, nem negro, ora é considerado branco, ora é considerado negro. Inserido na sociedade, um ser no mundo constituído por suas relações sociais na família, no trabalho, nos movimentos sociais, no lazer, etc.” (REIS, 2002, p. 25). Como lembra Ciampa (2002), parece haver nessa ordem, várias pressuposições implícitas que pode ser reconhecida como até mesmo “um carinhoso cuidado familiar”, que se apresentam através de expressões, que alertam sobre os riscos possíveis na constituição de sua identidade. Ciampa (2002, p. 13), toma como exemplo, a expressão “- Porte-se bem, você aí neste lugar é a mais escura...”, utilizada por Reis (2002, p. 27), para explicar o paradoxo de ser “[...] uma negra-não-negra e ao mesmo tempo branca-não-branca, que a faz puxar os fios da memória para recordar de quando era criança e a sua avó materna dizia, arrumando-a para ir a algum lugar onde haveria brancos”. Assim, a criança aprende que, “[...] ao ser considerada ‘mais escura’, que, embora ‘*nem branca nem negra*’, deve se diferenciar tendo como referência o ‘*branco*.’” (CIAMPA, 2002, p. 13, grifo do autor). Para Reis (2002), talvez a sua avó estivesse alertando-a para possíveis acontecimentos no mundo dos brancos, já que poderiam recair

sobre ela estereótipos geralmente “[...] atribuídos ao negro, apesar de não ser negra, mas apenas ‘a mais escura.’” (REIS, 2002, p. 27). Nas relações étnico-raciais, as experiências vividas pelas crianças negras criam marcas para a vida toda e, no caso citado por Ciampa (2002, p.13-14, grifos do autor),

Logicamente, poderia também ter sido considerada *menos escura*, caso fosse comparada a *negros*; de fato, só foi considerada *mais escura* porque a referência foi em relação a *brancos*. Aparentemente, trata-se de mera questão de cor da pele, que pode ser resolvida ao ser identificada como “mulata”, que é como muita gente se refere a mestiços de negro com branco. Porém, mesmo reduzindo e simplificando a problemática da identidade dos mestiços afro-descendentes apenas à cor da pele, permanece pelo menos a ambiguidade que pode surgir, por exemplo, quando alguém, não sendo “*branco mesmo*”, tem a pele mais clara que a de outra pessoa, cuja pele, comparativamente, é mais escura, não sendo “*negro mesmo*”. Alguns dirão que se trata de alguém que é “*meio mulato*”!

O racismo, preconceito, intolerância, discriminação e exclusão social contra negros e “mulatos”, mostram as fortes raízes colonialistas, resultado de um processo histórico de formação e de desenvolvimento da sociedade brasileira e os obstáculos enfrentados pela população negra e afrodescendente, marcada pela exclusão social e discriminação racial são muitos e perversos. A situação de exclusão e os problemas com a desigualdade social que se imbricam, interrelacionam de tal forma que só podem ser confrontados e explicados conjuntamente, pois são consequências de questões do racismo, autoritarismo, patriarcado, presentes nas relações étnico-raciais e que precisam ser enfrentadas com políticas públicas. O racismo é uma estrutura de dominação, baseado no “[...] pressuposto ideológico da existência de uma hierarquia entre as ‘raças’ humanas e o sistema racial brasileiro apresenta singularidades.” (BRASIL, 2005, p. 14). Schwarcz (2020, p. 9) cita Silvio Almeida (2019), para lembrar que “[...] não teremos uma democracia enquanto praticarmos um racismo institucional e estrutural como o que vivemos no Brasil.”. O racismo foi uma criação branca e o negacionismo, um modo peculiar de refutar o passado, significa não aprender com ele, portanto, cabe a toda a sociedade brasileira lidar com os racismos. Nesse processo, é preciso entender que buscar desconstruir o seu significado histórico, não leva a abrir mão de suas perversidades e implicações sociais. No nosso país,

O racismo é institucional pois só vemos pessoas brancas nas posições de mando e direção. O racismo é estrutural uma vez que se insere, perversamente, em todas as entranhas do sistema: na saúde, na educação, no trabalho, nos transportes, nos índices de nascimento e de morte. É estrutural, também, pois parece “natural” e invisível por parte das elites. Somos capazes de ‘ver’, pois esse é um atributo biológico; no entanto, temos muitas dificuldades de ‘enxergar’, uma vez que essa é uma escolha cultural e todos nós somos ‘míopes culturais’ e sistematicamente fazemos da ‘branquitude’ uma realidade sem pejas e receios. (SCHWARCZ, 2020, p. 9).

Este é um dos grandes problemas, o racismo no Brasil é velado e escancarado, como nos casos frequentes de abordagens policiais abusivas e por experiências discriminatórias e racistas que sofrem ou têm sofrido os jovens negros que moram em bairros periféricos. Além do mais, podemos observar “[...] que o conceito de raça tal como empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação.” (MUNANGA, 2004, p. 17). Guimarães (2003, p. 96) explica que as raças “[...] são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica.”. E, para Munanga (2003, p. 6), a raça, “[...] sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.”. Na verdade, o termo raça é, atualmente, uma tarefa da sociologia, antropologia, ciências políticas e outros diversos campos do conhecimento. Com apoio de Wade² (1997), Guimarães (2003, p. 96) afirma que,

Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem. As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem.

Wade (1997) traz uma provocação interessante quando questiona sobre a existência do termo raça, etnicidade. Para ele, se as raças não existem, geneticamente falando, então, elas existem socialmente falando, tendo dado lugar ao racismo e a discriminação. Schwarcz (2010), em *Racismo no Brasil*, explica a formação do povo brasileiro, fala da importância da etnia negra no processo de miscigenação e acompanha a trajetória do conceito de raça no decorrer da história e construção da sociedade. O conceito de raça na contemporaneidade rompe com a sua definição biológica e se constitui como um conceito sócio-histórico, portanto, tomada como uma construção social e, assim, como um constructo que se deve considerar aspectos históricos, culturais, políticos, sociais e econômicos. Raça é uma categoria que nos remete a relações sociais e se apresenta como um conceito útil para análise e descrição das relações entre pessoas e grupos sociais. Nos últimos anos, é possível perceber as mudanças que esta temática tem sofrido quanto as suas abordagens teóricas e ganha progressiva importância, e muitas questões se apresentam ligadas às desigualdades sociais e raciais que atingem a população negra ao longo dos séculos. Sobre a forma de pensar o racismo na perspectiva de Schwarcz (2020), podemos retomar as formulações de Ciampa (2002), para entender o que envolve a questão da identidade negra e de mestiços afrodescendentes e a dimensão que implica uma atribuição objetiva, como por exemplo,

² WADE, P. **Race and ethnicity in Latin America**. London: Pluto Press, 1997. O professor Peter Wade, Antropólogo Social britânico, da Universidade de Manchester e pesquisador sobre etnia, etnicidade, raça na América Latina (Brasil, Colômbia e México).

[...] quando alguém, olhando a cor da pele de um mestiço afro-descendente, o chama de mulato, identificando-o como tal, com todas as implicações sociais daí decorrentes. Mas, ainda exemplificando, vamos imaginar que esse “mulato” tome consciência do preconceito racial e do processo de estigmatização a que são submetidos os afrodescendentes e que, por isso, passe a se auto identificar (sem que a cor de sua pele mude), como “negro”, como uma apropriação subjetiva, representando outra dimensão da identidade. Estabelece-se uma dialética entre atribuição objetiva e apropriação subjetiva, que faz com que identidade não seja exatamente nem uma nem outra. Se é preciso examinar como o sujeito se auto identifica, isto, ainda que necessário, não é suficiente. É preciso ainda que haja o reconhecimento, pelos outros, dessa auto identificação, podendo fazer com que a construção da identidade ocorra de modo diferente de uma e de outra. Ou seja, identidades de fato não se definem por características de indivíduos, mas por relações entre indivíduos, sempre em movimento, daí se poder dizer que identidade é metamorfose. (CIAMPA, 2002, p. 15).

Silva (2020), nas suas discussões sobre o racismo histórico e estrutural da sociedade brasileira, traz algumas provocações sobre o tema na sua obra *Racismo: e eu com isso?* e fala sobre a dificuldade de tratar dessa questão numa sociedade injusta, racista, machista, autoritária, que não permite que ninguém em particular possa dizer que não é racista. Por isso, para acabar com o racismo contra negros,

[...] deve-se fazer com que eles não precisem de lei alguma para protegê-los. O racismo mais perverso e desumano não é o que eventualmente um homem branco pratica diretamente a um só negro, chamando-o de burro, macaco, safado, imprestável ou sei lá o quê, mas é a desigualdade social que se pratica diariamente contra todos eles ao longo dos tempos. (SILVA, 2000, p. 33).

A desigualdade social entre brancos e negros, pardos e pretos, no Brasil, é um problema que se arrasta ao longo dos séculos, desde a formação da sociedade colonial, passando pelo império, república e vem se intensificando nos dias atuais. Theodoro (2008, p. 11) recorda que o tratamento dado à questão das desigualdades raciais tem sofrido alteração significativa no país, ao longo dos últimos anos, “[...] sendo que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por um contexto onde o debate era mobilizado pela questão da existência ou não da discriminação racial no país.”. Estas mudanças foram provocadas por resultados de estudos realizados desde a década de 70, destacando-se a mobilização e atuação do Movimento Negro e de sua presença no espaço público, apresentando demandas, lutas por reconhecimento e resistência negra, debatendo, problematizando sobre a necessidade de políticas públicas específicas e setoriais e, mesmo diante dessas mudanças, a democracia racial ainda se coloca

[...] como um paradigma a ser questionado, e o reconhecimento das desigualdades raciais e a reflexão sobre suas causas precisava se consolidar. A partir de meados dos anos 90, entretanto, os termos do debate se transformaram. Reconhecida a injustificável desigualdade racial que, ao longo do século, marca a trajetória dos grupos negros e brancos, assim como sua estabilidade ao correr do tempo, a discussão passa progressivamente a se concentrar nas iniciativas necessárias, em termos da ação pública, para o seu enfrentamento. (THEODORO, 2008, p. 12).

A ideologia racista precisa ser superada, não se pode mais compactuar com segregações raciais que tencionam as relações étnico-raciais na escola, igreja, rua, trabalho. Ao puxar o fio da memória, podemos trazer à lembrança o que afirma Schwarcz (2017, p. 8-9):

Se até pouco tempo era possível, ao menos na representação da poderosa ideologia do senso comum, negar o preconceito, chamar o racismo de falso problema ou louvar certa democracia racial, parece que, finalmente, os brasileiros começam a enfrentar suas diferenças e hierarquias arraigadas; muitas vezes marcadas por um passado comum e refeito no presente. Mas ainda, temos nos exercitado numa nova cartela de direitos políticos, que, desde o final dos anos 1970, reconhece, sim, a universidade, mas dá lugar também para a “diferença na igualdade”.

Enfim, é preciso implementar a Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino e buscar com compromisso o conhecimento sobre questões acerca da temática, silenciamentos dos currículos, práticas e saberes docentes sobre corpos negros que se estabeleceram ao longo da história e a formação da sociedade brasileira, assim como outras legislações já existente no Brasil. Não basta apenas criar leis, é preciso implementar, agir, punir os agressores e racistas. Não é nossa intenção concluir aqui a discussão sobre racismo e identidade negra e de mestiços afrodescendentes, mas considerar que é fundamental continuar esta conversa e buscar estratégias para burlar com a ignorância que ainda reina sobre estas questões. A cada momento que buscamos estratégias nessa direção, estamos contribuindo com a construção positiva de identidades dos indivíduos em formação e esta ação deve ser implementada no contexto escolar desde a educação infantil. A identidade é uma construção social que se sustenta pela memória e, nas palavras de Munanga (1986, p. 23) “[...] é através da educação que a herança social de um povo é legada as gerações futuras e inscritas na história.”. Para Silva (2000, p. 81), identidade e diferença “[...] não são, nunca, inocentes [...]”, estão em estreita conexão com relações de poder. Por isso, o poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. Finalmente, podemos dizer que, ao contrário do que se pensa, a construção da identidade negra não é um processo solitário, exige negociação, diálogo, aproximações, conflitos, pertencimentos. Munanga (1996a) e d’Adesky (2001) trazem contribuições importante sobre o antirracismo no Brasil e apresentam questionamentos sobre a construção da identidade, como ela pode ser vista e

construída como realidade e mostram a importância das interações, pois nenhuma identidade é construída isoladamente.

Construção de políticas para o combate ao racismo, vulnerabilidades e efetivação dos direitos humanos e socioambientais

A população negra é vítima do racismo na sociedade brasileira, nas suas mais variadas formas, mas ao longo do tempo, esta população adquiriu de um modo peculiar, modos de pensar e de se comportar como negros e negras, buscando através de lutas e resistências, de maneira persistente, o reconhecimento de sua identidade, território, pertencimento.

Para falar de racismos no Brasil, não se pode deixar de pensar, por exemplo, sobre as condições socioeconômicas da população negra e de que modo essas questões podem influenciar na qualidade ambiental dos locais de residência dessas pessoas e, conseqüentemente para as condições de dignidade humana, educação, saúde, ambiente de vida saudável e, também, de que modo é possível permitir a superação das privações a que são cotidianamente submetidas, vivendo de modo vulnerável. No Artigo 225, da Constituição Federal Brasileira de 1988 - CF/88, “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, 1998). Portanto, a educação ambiental é um direito fundamental. É uma das formas de vulnerabilidade contemporânea em que vive essa população pobre, negra e de periferias dos centros urbanos, pessoas que sofrem de situações de desigualdades econômicas, sanitárias, espaciais, sociais, ambientais, é o racismo ambiental - que pode ser melhor entendido a partir dos estudos e movimentos que surgiram com objetivo de luta por respeito a diferentes concepções de natureza e ambiente como categorias inseparáveis e que fomentam disputas materiais e simbólicas neste contexto.

Os problemas ambientais no Brasil e os decorrentes da falta de infraestrutura urbana são muitos e diversos e atingem a população mais desfavorecida, moradores de bairros periféricos, atingidos pelas inundações, residências próximas a aterros sanitários, lixões, até mesmo aterros de manguezais, como o caso da comunidade ribeirinha do bairro Novo, em Caravelas, uma cidade da região Extremo Sul da Bahia (MELLO, 2010). O paradigma da modernidade, nos leva a viver uma crise, na denominada sociedade de risco (BECK; GIDDENS; LASH, 1997), caracterizada pela desigualdade global, vulnerabilidade local, conflitos e perigos ambientais, relações de dominação e está afetando e levando a natureza ao colapso e, conseqüentemente, a própria humanidade, com seu estilo de vida, pautado no modo de produção capitalista e globalização. Os conflitos ambientais são diversos, complexos e se encontram interacionados aos conflitos sociais, ao racismo e suas intersecções com gênero, etnia, pobreza, marcados pelas desigualdades diversas. Nesses espaços, os moradores convivem com o mau cheiro, ratos, cobras, ataque de insetos como moscas, mosquitos, baratas e outras pragas urbanas, além de trocas de tiros dos confrontos de marginais, traficantes que se apoderam dos morros e favelas. Para Leff (2006, p. 223), “a marca de uma crise de civilização, de uma modernidade fundada na racionalidade econômica e científica como os valores supremos do projeto humanizador da humanidade, tem negado

a natureza como fonte de riqueza”. Nesse contexto, Leff (2012, p. 284) observa, ao tratar das questões relacionadas ao habitat, ambiente e cultura, que “[...] os processos locais de relação entre cultura e natureza, de formas particulares de habitar um habitat também sofrem mudanças, foram invadidos, transformados e dominados pelo macroprocesso da modernização.”

Muitos autores contemporâneos, inspirados no movimento que nasceu nos Estados Unidos da América na década de 70 e parte dos anos 80, têm denominado de injustiça ambiental. Mas os debates e críticas ao conceito de democracia racial ganharam espaços nas décadas de 60 e 70 com o movimento dos direitos civis nos EUA, com as lutas de independência das colônias africanas e estimularam as discussões e lutas do Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial (MNUDR) na sociedade brasileira. Este movimento é hoje chamado de Movimento Negro Unificado (MNU) e tem como objetivo discutir, refletir e denunciar o racismo e a democracia racial (PINHO, 2004). É possível observar que este movimento, desde a década de 70, sofre influência pelo movimento negro dos EUA e adota uma classificação racial bipolarizada (negros versus brancos) estadunidense. Com apoio de Peter Fry (1982, 1991, 1995, 1997) Pinho (2005, p. 38) explica que este

[...] é um dos exemplos mais emblemáticos dessa influência nada recíproca. Evidentemente, buscar essa classificação racial binária, que opõe negros e brancos, e exclui a possibilidade de variação cromática entre os dois extremos, tem representado uma tentativa de combater a celebração da mestiçagem brasileira, entendida como ‘máscara’ que procuraria esconder os conflitos raciais”.

É igualmente importante ressaltar que a justiça ambiental é alcançada quando toda a população independente de cor, raça, etnia, de sua condição social, econômica, tem acesso igualitário ao processo de tomada de decisões e garanta o direito a ter direitos. Os direitos humanos e socioambientais estão relacionados neste contexto de urgência e, no momento atual, a COVID-19 trouxe um cenário brasileiro e mundial ainda mais perverso, complexo e antidemocrático aos mais pobres, descendentes afrobrasileiros, negros, mulheres, indígenas, ribeirinhos, trabalhadores e tantas outras minorias. A natureza é um produto humano e a degradação ecológica/ambiental é ameaçadora para a presente e futura geração. A situação de injustiça ambiental e os conflitos decorrentes de ações do poder público e setores empresariais no Brasil, como apropriação e uso de territórios de comunidades tradicionais, nas quais, os interesses econômicos prevalecem sobre o controle ambiental são diversas.

Burke (2003), em sua obra *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*, aproxima-se da sua geografia do conhecimento e história da ciência, buscando essencialmente uma “distribuição espacial” do conhecimento, dos lugares em que o conhecimento foi descoberto, guardado ou elaborado, e também daqueles para os quais era difundido para abordar “O lugar do conhecimento: centros e periferias.” (BURKE, 2003, p. 56). Nesse percurso, comparando as experiências dos centros com as das periferias, considera a importância dos encontros pessoais, sendo que esta relevância “[...] não se limita à

transferência de tecnologia, embora possa ter sido mais significativa nesse domínio do conhecimento do que em outros.” (BURKE, 2003, p. 54). No seu percurso da periferia ao contexto europeu, Burke observa que, especificamente as sedes conhecimento se multiplicaram e se tornaram mais especializadas em cidades relativamente grandes como Veneza, Roma, Paris, Amsterdã e Londres, os espaços públicos facilitavam a interação entre os homens de ação e os homens de diferentes conhecimentos e as formas de sociabilidades tinham e ainda têm “[...] influência sobre a distribuição e até mesmo sobre a produção do conhecimento.” (BURKE, 2003, p. 57). Daí, busca compreender a geografia do conhecimento e observa que, o que as pessoas sabiam estava relacionado ao lugar onde viviam e, conseqüentemente do lugar de encontros, conversas, trocas de conhecimento. Para Weber (2018), denota-se uma relação bastante próxima ao conceito de centros e periferias desenvolvido por Burke (2003), quando se refere à participação social, à democratização do conhecimento com sociedades mais incluídas e à questão da justiça socioambiental. De acordo com a sua compreensão, esta forma de pensar a relação periferias e centros permite entender de que modo o etnocentrismo influencia, “[...] na grande maioria das vezes, a forma de participação, de democratização do conhecimento e até a distribuição da justiça socioambiental.” (BURKE, 2003, p. 73). Sendo justamente isso que ocorre com as comunidades tradicionais, quando a informação fica restrita ao centro, isolando a população das periferias, como se tivessem pouco conhecimento ou contrários ao desenvolvimento para seus territórios planejados e que ali se quer instalar. Weber percebe que,

Nesse aspecto, a dificuldade de pensar a diferença acaba por expulsá-los de seus territórios, de suas tribos, desorganizando suas culturas, seus saberes, seus conhecimentos e fortalecendo cada vez mais a dicotomia centro/periferia. No fim de tudo, de forma nada democrática, é o centro que acaba por decidir os rumos da periferia, subordinando as inteligências, as pesquisas e prejudicando a participação social nas decisões mais importantes que envolvem as questões socioambientais. (WEBER, 2018, p. 73).

As desigualdades socioespaciais entre centro e periferia têm efeitos na construção identitária dos seus moradores. Santos (1996, p. 107) em sua geografia cidadã, afirma que cada homem “[...] vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território. Seu valor vai mudando incessantemente, para melhor ou para pior, em função das diferenças de acessibilidade (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição.”. Esta é uma questão muito séria no Brasil, quando as desigualdades se atenuam brutalmente a cada dia, separando pobres e ricos, brancos e negros, demarcando os lugares de uns e de outros. Na sociedade brasileira, a cor da pele, raça, etnia, classe social, demarcam os lugares e as pessoas. Este é um problema estrutural que rege a democracia no país,

Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário, têm valor segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, a possibilidade de ser mais, ou menos,

cidadão depende, em larga proporção do ponto do território onde se está. Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhes falta. (SANTOS, 1996, p. 107).

Nessa perspectiva, a democracia e a cidadania devem ser uma condição primeira e determinante da política, antes da economia, através de um processo socioconstrutivista com base na cultura e espaço, para aumentar a participação e tomadas de decisões de todos os envolvidos. Não devemos permitir a mutilação dos direitos civis e políticos do indivíduo, esta atitude torna os indivíduos em cidadãos imperfeitos. Para Grosfoguel (2010), “[...] uma perspectiva epistêmica que parta de lugares etnicorraciais subalternos pode contribuir em muito para uma teoria decolonial radical.” As políticas públicas voltadas para a promoção e a efetivação dos direitos humanos não podem ser ignoradas, precisam ser reconhecidas. A restauração dos direitos humanos, isto é, o combate às violações dos direitos humanos, já constatados no convívio entre pessoas e grupos na sociedade brasileira, não é tarefa fácil. Não se trata de matéria consensual. As ações nessa direção ainda são muito tímidas, assim como, a promoção dos direitos humanos, isto é, ações que efetivamente propiciem o acesso aos direitos humanos reconhecidos como tal, a conscientização acerca desses direitos de modo a não apenas possibilitar a identificação de violações já ocorridas, mas prevenir/evitar o aumento das já existentes e das futuras violações. No artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (ONU, 1948)”. Endo (2018, p. 10) recomenda uma vez mais reler os princípios da DUDH, “[...] num tempo em que os termos “direitos” e “humanos”, não raro, revelam-se como apanágio de alguns que trabalham para que haja direitos, porém ausentes de humanos ou, continuamente, atentam contra humanos sem qualquer direito que lhes seja possível.” Ao puxar os fios da memória, o autor lembra que a Declaração propõe repor o que fora devassado, instaurar o que não pôde ser mantido, imaginar as condições capazes de universalizar para o conjunto dos seres humanos o que ainda se constitui como privilégio de alguns. O que diz Endo (2018) pode ser confirmado conforme resultados da pesquisa *Síntese de Indicadores Sociais – 2020: Uma análise das condições de vida da população brasileira*, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que tem como objetivos traçar um perfil da população e procura ressaltar “[...] o nível de bem-estar das pessoas, famílias e grupos sociais; subsidiar o Estado brasileiro com indicadores para a elaboração de planejamento de políticas públicas no campo social e as discussões das agendas internacionais de desenvolvimento.” (IBGE, 2020, p. 1-2). Os problemas relacionados as categorias trabalho, renda, educação e moradia no Brasil são alarmantes. As desigualdades estruturais entre grupos populacionais e regiões foram identificadas nos indicadores atividades econômicas, rendimentos do trabalho, informalidade, subutilização da força de trabalho, trabalho intermitente e desocupação de

longo prazo³. Segundo a agência de notícias IBGE (2020), os indicadores sociais trabalho, renda e moradia, desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país e, se apresentam na síntese, a seguir:

Um dos principais indicadores do mercado de trabalho, a taxa de desocupação foi, em 2019, de 9,3% para brancos, e 13,6% para pretos ou pardos. - Entre as pessoas ocupadas, o percentual de pretos ou pardos em ocupações informais chegou a 47,4%, enquanto entre os trabalhadores brancos foi de 34,5%. - A população ocupada de cor ou raça branca ganhava em média 73,4% mais do que a preta ou parda. Em valores, significava uma renda mensal de trabalho de R\$ 2.884 frente a R\$ 1.663. - O rendimento -hora de brancos com nível superior era de R\$ 33,90, enquanto pretos e pardos com o mesmo nível de instrução ganhavam R\$ 23,50 por hora trabalhada. - Entre as pessoas abaixo das linhas de pobreza, 70% eram de cor preta ou parda. A pobreza afetou mais as mulheres pretas ou pardas: 39,8% dos extremamente pobres e 38,1% dos pobres. 45,2 milhões de pessoas residem em 14,2 milhões de domicílios com algum tipo de inadequação. - Desta população, 13,5 milhões eram de cor ou raça branca e 31,3 milhões pretos ou pardos. (IBGE, 2020, s/p.).

Atualmente, no Brasil, as áreas vulneráveis, lugar onde moram as populações com condições socioeconômicas, saneamento e moradia precárias, são motivos de preocupação de diferentes áreas do conhecimento, das políticas de saúde, educação, assistência social, pois são áreas suburbanas com densidade de edificações irregulares e crise de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19, crises na educação, cultura. Esses aglomerados subnormais demandam políticas públicas especiais, pois caracterizam-se pela falta de serviços de abastecimento de água, coleta de esgoto e lixo e fornecimento de energia elétrica.

[...] o aglomerado subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos – pra fins de habitação em áreas com restrição à ocupação. No Brasil, esses assentamentos irregulares são conhecidos por diversos nomes como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, loteamentos irregulares, mocambos e palafitas, entre outros. (IBGE, 2020, s/p).

Desse modo, a ocupação irregular de terrenos, em diferentes regiões do Brasil têm se multiplicado e observamos que se constitui como portas abertas ao racismo ambiental na conservação da natureza, por exemplo, como as ocupações de manguezais que atingem as comunidades de pescadores e marisqueiras, unidades de conservação ocupadas pela exploração de minérios em terras indígenas e/ou quilombolas e outras. Mas o que é o racismo

³Apresentação da Síntese de Indicadores Sociais - SIS 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 12 de nov. de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=4296>. Acesso em: 4 jan. 2021.

ambiental? Qual a sua relação com o racismo e suas implicações para as comunidades tradicionais, negras, indígenas? O termo racismo ambiental é recente, criado no contexto do movimento negro norte-americano, no Brasil, é um termo difuso, relacionado às histórias, conflitos, preconceitos, desigualdades e discriminação étnico-racial e suas vítimas tem cor e não é branca, portanto, refere-se às injustiças sociais e socioambientais contra a população não-branca. Como o racismo se articula com conservação da natureza? De que modo atinge a pescadores, marisqueiras, quilombolas, ribeirinhos, comunidades negras, indígenas? Muitas dessas comunidades reconhecidas como tradicionais são vítimas de injustiças ambientais racistas causadas pela conservação da natureza que afetam suas atividades. Para entender esta relação basta buscar o conceito de raça e o seu uso ideológico como critério de classificação das pessoas e grupos sociais em todo o mundo sob a lógica do capitalismo. O racialismo é uma prática antiga, discriminatória e perversa. Como lembra Cohen (1982, p. 39),

Em todos os tempos esta cor sempre esteve revestida de valores negativos nas línguas indo-europeias. É desta maneira que em sânscrito, o branco simboliza a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade. Em grego, o negro sugere uma mácula tanto moral quanto física; ele trai, igualmente, os homens de intenções sinistras. Os romanos não somaram a este vocábulo nenhum significado novo: para eles, o negro é signo de morte e de corrupção enquanto o branco representa a vida e a pureza.

No Capítulo III - Educação, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2º semestre, 2016-2019, pelo IBGE (2020), que utilizou as categorias frequência escolar, redes de ensino, nível de instrução e juventude da população brasileira, observou-se que “na comparação 2016-2019, crescimento da taxa de frequência escolar bruta em todas as faixas, exceto na de 18 a 24 anos. A frequência escolar na etapa de ensino adequada (ou nível já concluído), as desigualdades por cor ou raça no acesso à educação são visíveis já no ensino fundamental (11 a 14 anos, nos anos finais do ensino fundamental, 90,4% branca e 85,8% preta ou parda), mas se aprofundam no ensino médio (79,6% branca e 66,7% preta ou parda) e superior e jovens de 18 a 24 anos branco (35,7%) tem quase 2x mais chance de frequentar ensino superior que jovem preto ou pardo (18,9%). A relação educação e ocupação é um retrato das mazelas em que vivem a população negra, considerando-se que, segundo os indicadores sociais do IBGE (2020),

Quanto mais cedo abandonam os estudos, maiores são as chances de jovens ficarem sem ocupação. - A proporção de jovens que não estão ocupados nem estudam reduziu de 23,0%, em 2018, para 22,1%, em 2019. - Estados do Nordeste têm maior proporção de jovens nessa situação. - Uma jovem preta ou parda tem 2,4 vezes mais chances de não estar estudando nem estar ocupada do que um jovem branco. - 42,8% dos jovens nessa situação tinha renda domiciliar per capita de até R\$353,50. - Frequência escolar avança em todas as faixas etária, com destaque para crianças que estão na creche.

Essa é, lamentavelmente, a realidade das condições socioeconômicas, educacionais, ambientais da maioria das pessoas negras que vivem na sociedade brasileira, racista, elitista, sexista e eurocêntrica. A mensuração das desigualdades de oportunidades entre brancos e negros sempre demonstraram que o racismo e suas interrelações com outros marcadores sociais são responsáveis pela discriminação e exclusão dessa população. Portanto, a construção de políticas públicas em direitos humanos e socioambientais é uma condição fundamental ao combate ao racismo, desigualdades e vulnerabilidades como as que atingem a essas comunidades e uma condição essencial à efetivação dos direitos do cidadão.

Considerações finais

Podemos considerar que o racismo, a discriminação, a exclusão racial, as manifestações de intolerâncias de fato, estão cada vez mais complexas e se diversificam, multiplicando-se, não são fatos isolados, estão presentes e atuantes no tecido social das sociedades contemporâneas e, na brasileira é estrutural, institucional, silenciado, velado, perverso. Portanto, é preciso implementar as políticas públicas já existentes e implantar novas políticas que certamente possam permitir resultados e, mesmo sabendo que levarão um longo período para apresentar resultados efetivos, elas são necessárias.

Como recomenda Munanga (1996b), é preciso atentar-se para não deixar mal entendidos, as relações entre brancos e negros, apesar de serem apresentados como harmoniosas pelo mito da “democracia racial”, criado para representar a sociedade brasileira, estão ainda encobertas por um racismo de fato, implícito e altamente eficaz quanto aos seus objetivos; o racismo brasileiro é caracterizado por um silêncio criminoso, estratégico que, além da exclusão sistemática dos negros em vários setores da sociedade brasileira, tem a finalidade de provocar prejuízos ao processo de identidade coletiva da qual resultariam a conscientização e a mobilização política das suas vítimas – os negros, indígenas, caiçaras, ribeirinhos, dentre outros. Esta constatação não deixa dúvidas de que é preciso buscar estratégias e incrementar as já existentes e políticas públicas de combate ao racismo e as violências dele decorrentes, nos espaços onde ele se manifesta concretamente, isto é, nos espaços escolares, na rua, cultura, lazer, saúde, mercado de trabalho etc. Enfim, há muitos desafios a serem enfrentados pelo Brasil, no campo das políticas públicas em direitos humanos e socioambientais. O respeito às diferenças de raça, etnia e suas intersecções com outros marcadores e as formas correlatas de desigualdades devem ser tratados com atenção e exigem reflexões, mobilizações e políticas públicas. Para tanto, precisamos continuar a discutir o racismo na sociedade brasileira, fazer mobilizações para fomentar e implementar políticas públicas e a efetivação dos direitos humanos e socioambientais, considerando a importância de combater a desigualdade social e os problemas ambientais potencialmente danosos às populações vulneráveis (ribeirinhos, pescadores, marisqueiras, quilombolas, negros), segundo o viés étnico-racial e suas articulações com o econômico, local de moradia e gênero. Assim, esperamos!

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; d'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. Coord. Wanderley Loconte. São Paulo: Atual, 2002.
- BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília: Diário Oficial da União, Seção I, 239II., 1940.
- BRASIL. **Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Brasília: Diário Oficial da União, Seção I, 369. 1989.
- BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Barueri: Manole, 2003a.
- BRASIL. **Lei Federal 10.639, de 9 jan. 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. Brasília, DF, Presidência da República, Casa Civil,, 9 de jan. de 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 5 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei 12.033 de 29 de setembro de 2009**. Alterar a redação do parágrafo único do artigo 145 do Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. Brasília: Diário Oficial da União, Seção I, I., 2009.
- BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil: mito e realidade**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- CIAMPA, A. da C. Apresentação. *In*: REIS, E. de A. dos. **Mulato: Negro-não-Negro e/ou Branco-não-Branco**. São Paulo: Editora Altana, 2002. p. 13-17.
- COHEN, W. B. **Français et africains**. Les Noirs dans le regard Blancs, 1530-1880. Paris: Éditeur Gallimard, 1982.
- D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- ENDO, P. Apresentação. **Revista USP**, São Paulo, s/v, n. 119, p. 9-10, out./dez. 2018.

- FRY, P. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FRY, P. Politicamente correto num lugar, incorreto noutro? Relações raciais no Brasil, nos Estados Unidos, em Moçambique e no Zimbábue. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, s/v, n. 21, p. 167-177, 1991.
- FRY, P. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a política racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, s/v, n. 28, p. 122-135, 1995.
- FRY, P. **Feijoada e soul food**: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais. : Ensaio de opinião, 1997.
- GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-418.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. Brasília. Agência IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais> Acesso em: 05 jan. 2021.
- LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LEFF, E. **Racionalidade ambiental**: a reapropriação social da natureza. Trad. Luiz Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MELLO, C. C. do A. **Política, meio ambiente e arte**: percurso de um movimento cultural do extremo sul da Bahia (2002-2009). 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.
- MUNANGA, K. Apresentação. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996a. p. 7-10.
- MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996b. p. 79-94.

- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. **Cadernos PENESB - Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**, Niterói, s/v, n. 5, p. 15-34, 2004.
- ONU. União das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- PINHO, P. de S. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.
- PINHO, P. de S. Descentrando os Estados Unidos nos estudos sobre negritude no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 37-50, out. 2005.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005: racismo, pobreza e violência**. Brasília: Editora Diva Moreira, 2005.
- REIS, E. de A. dos. **Mulato: Negro-não-Negro e/ou Branco-não-Branco**. São Paulo: Editora Altana, 2002.
- SANTOS, M. **O espaço cidadão**. 3.ed. São Paulo: Nobel, 1996.
- SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- SCHWARCZ, L. M. Prefácio. Raça: um tema da nossa época e circunstância. *In*: HITA, M. G. **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 7-10.
- SCHWARCZ, L. M. **Quando acaba o século XX**. Companhia das Letras, 2020.
- SILVA, D. P. da. **O campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: uma arqueogenealogia de ausências e emergências discursivas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2021.
- SILVA, G. E. da. **Racismo: E eu com isso?**. Belo Horizonte: Dialética, 2020.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.
- THEODORO, M. Introdução. *In*: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 11-14.
- WADE, P. Raça: natureza e cultura na ciência e na sociedade. *In*: HITA, M. G. **Raça, racismo e genética: em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 47-80.
- WADE, P. **Race and ethnicity in Latin America**. London: Pluto Press, 1997.

WEBER, C. Perspectivas críticas na questão socioambiental à luz do conceito de centros e periferias de Peter Burke. **Revista Acadêmica Licencia & Acturas**, Ivoti, v. 6, n. 1, p. 66-75, janeiro/junho, 2018.

V

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E GÊNERO: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS RAÍZES DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE E ESCOLA BRASILEIRA*

*Helenice Bastos Batista Rocha
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Palavras iniciais

O presente capítulo apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado em Ensino (PPGEN, UESB), intitulada “Percepção de professores sobre manifestações de violência simbólica: um estudo descritivo na escola pétalas brancas, Macaúbas – BA”, que procura entender como ocorre os atos/práticas de violência no contexto escolar, de modo a investigar o que dizem/falam/pensam os professores sobre as relações entre alunos e professor-alunos, observando tipos de exclusão que ocorrem e que podem ser denotadas como práticas de violência simbólica no cotidiano escolar. Neste recorte, o objetivo é apresentar uma discussão bibliográfica sobre as raízes da violência, tratando do patriarcado, suas simbologias e seus reflexos nas relações sociais e processo pedagógico, considerando a dimensão simbólica nas relações étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, recorreremos a Bourdieu (1989, 2002, 2012; SAFFIOTI, 2004; ABRAMOVAY, 2002; CHARLOT, 2002; DUBET, 2006), pesquisadores do tema, que contribuíram no embasamento desse estudo sobre a violência manifestada na relação entre alunos, professor-alunos na escola. Dessa forma, levamos em consideração a complexidade e diversificação da violência e suas consequências nas relações sociais, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e formação do sujeito social e a influência da cultura do patriarcado na produção do fenômeno da violência no contexto escolar e a construção de desigualdades entre homens e mulheres, relacionada as diferentes dimensões da sociedade brasileira patriarcal, autoritária e machista. Esta é uma situação muito complexa e expressa nas esferas econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade. As formas de violência simbólica estão organizadas nas divisões de poder. Diante dessas conotações, questionamos se a condição que envolve poder e “obediência” nas relações escolares, tanto em relação ao professor quanto aos alunos, é face de uma violência simbólica, já que essa condição provoca o aumento das doenças psicológicas nos sujeitos que convivem na escola. E o que significa esta violência simbólica na educação e na escola? A escola é, ao mesmo tempo, reconhecida como espaço de relações de interações e sociabilidades, destinado a promover educação para a cidadania, condição humana, emancipação e, também, um lugar que exclui, discrimina e mantém contradições entre o autoritarismo e a autoridade, o masculino e o feminino, o ser homem e ser mulher. As incongruências da escola (re)produzem desigualdades, exclusão

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.71-86

social, põem em aberto outras indagações, como preconceitos estruturais e institucionais vividos pelos sujeitos nas suas diferenças e intersecções de raça, classe, gênero e outras.

Portanto, o conhecimento de causa e a conscientização são ferramentas importantes nessa luta, visto que o combate às violências na escola ainda se constitui como um desafio, principalmente quando se pensa no desenvolvimento de ações para desvendar as confluências entre as relações sociais, étnico-raciais e de gênero, mediadas pelas práticas institucionais e para provocar mudanças nas formas de relações entre alunos e professor-alunos no contexto escolar.

Racismo, violência, patriarcado e suas simbologias na sociedade

Há séculos, a violência encontra-se sedimentada na realidade brasileira e essa origem se expressa na relação meritocrática, patriarcal e autoritária, desde a sua formação, no encontro entre o colonizador branco europeu e os colonizados, isto é, pela condição de força imposta pelas classes abastadas, as quais mantinham um ilimitado poder sobre os seus subalternos – indígenas, os nativos, e negros africanos, aqui, no Brasil, escravizados.

O racismo e a violência de gênero têm grande visibilidade no contexto brasileiro, é uma densa herança do escravismo, patriarcado, autoritarismo, fruto das desigualdades históricas entre negros e brancos, os sexos, machismo e resiste ao tempo. Assim, a violência diversifica-se com novas formas, sendo conduzida pela reprodução histórica, perpassando gerações e se adequando às estruturas sociais da sociedade contemporânea. Eis a questão: Como identificar sua presença nas relações sociais? E, na escola, especificamente, como podemos identificar esse tipo de violência? De que forma essa violência se apresentou em épocas passadas (período colonial, império, primeira república, período ditatorial)? Como se reveste na incorporação do novo e amplo contexto das relações sociais no contexto brasileiro machista, racista, homofóbico, autoritário? Não pretendemos descrever a violência nesses períodos da história da humanidade aqui, até porque não é objetivo deste trabalho, mas para entender a violência e, especificamente a violência simbólica, é fundamental destacar que a violência não é fato novo e para falar do fenômeno é preciso contextualizar. Diante de estudos e tantas evidências, não há dúvidas de que a violência evidenciada na formação da sociedade brasileira, de várias formas e complexidade, se expressa nos moldes atuais e as fortes influências e simbologias do patriarcado, mantidas nos paradigmas contemporâneos, afetam as diversas categorias sociais, especificamente as mulheres, que em grande número no Brasil, são assoladas pelas variadas formas de violência, em casa, escola, trabalho e outros tempos e espaços sociais ocupados e, por que não, da Lei. Esse fato é notável nos espaços sociais e, diariamente, noticiários de jornais apontam a violência de gênero, racismo disseminados em todo território brasileiro.

O Atlas da Violência (BRASIL, 2020, p. 37) confirma essa realidade ao mostrar que em “2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas”. Esses dados indicam que, mesmo tendo “[...] apresentado uma redução de 8,4% no número de homicídios femininos entre 2017 e 2018 (BRASIL, 2020, p. 37)”, observa-se “[...] que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial (BRASIL, 2020, p. 37)”. O que remonta ao fato de que em “2018, 68%

das mulheres assassinadas no Brasil eram negras”, uma forte evidência de que “entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil”, enquanto “entre as negras a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro.” (BRASIL, 2020, p. 37). Esses resultados indicam que o preconceito e a violência caminham juntos no Brasil e, embora tenham sido atributos do patriarcado, ainda imperam marcando forte presença no cotidiano do povo brasileiro. Revestidos em novo perfil e forma, abarcam todas as classes sociais, destacando-se a população mais vulnerável, já afetados pela desigualdade social, desestrutura familiar, baixa escolaridade, renda precária ou ausente e tantos outros agravantes. As tribulações e mortes, principalmente de mulheres e negros demonstram que é preciso apoiar as mobilizações sociais, organizações, ações coletivas e, através de políticas públicas, contribuir com as instituições no combate à violência de forma mais direcionada, inclusive na escola, onde as ações são acirradas, integrando-se aos currículos, para buscar formas de relacionamento humano e social que seja mais harmonioso. Para a Rede de Observatórios da Segurança (RAMOS *et al.*, 2020, p. 21), “[...] o feminicídio é a última instância da violência lançada sobre o corpo da mulher e, antes dessa ação letal, ocorre uma escalada de violências, como agressões físicas e verbais, ameaças e tentativas de feminicídio.” O ato criminoso se processa através de uma série de ações anteriores, que na maioria das vezes são desconsideradas pelas próprias vítimas e familiares, o que se consuma num grande equívoco, pois é esse o momento de acionar a justiça e registrar as ocorrências. Nas relações sociais, as motivações para esse tipo de crime são geralmente, ciúmes, crime de ódio – aquele praticado contra uma pessoa por ela pertencer à determinada etnia, cor, origem, orientação sexual e identidade de gênero, “[...] sendo os praticantes, pessoas próximas das vítimas: companheiros e ex-companheiros, namorados e ex-namorados e por outros familiares.” (RAMOS *et al.*, 2020, p. 21). Os fatores de parentescos, de proximidade são empecilhos à recusa das denúncias e, conseqüentemente, contribuem com ocorrências de feminicídios. A carência de políticas públicas empenhadas nessa causa, é um forte agravante da situação. A Rede, “Racismo, motor da violência”, formada por cinco organizações de cinco estados brasileiros conectados, tem como objetivo dar maior visibilidade às questões raciais e à violência de gênero. É uma organização recente, fundada em 28 de maio de 2019, para monitorar e difundir informações sobre segurança pública, violência e direitos humanos na Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo e já apresenta resultados positivos. Segundo Ramos *et al* (2020, p. 5), a Rede

É um Projeto que combina pesquisa baseada no monitoramento diário de mídias, executado com rigor metodológico, com a atuação em favor dos Direitos Humanos e a análise feita por equipes locais, realizada em diálogo com a sociedade civil dos fenômenos da violência [...] Uma iniciativa do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC), com o apoio da Fundação Ford, o projeto é baseado na aliança entre organizações acadêmicas e de ativismo. Integram a rede o CESeC, do Rio de Janeiro; o Gabinete de Assessoria Jurídica às Organizações Populares (Gajop), de Pernambuco; a Iniciativa Negra por Uma Nova Política de Drogas (INNPD), da Bahia; o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), da

Universidade Federal do Ceará (UFC); e o Núcleo de Estudos da Violência (NEV), da Universidade de São Paulo – USP.

Esta é uma alternativa para romper com o silêncio prevalecido na mídia e no debate público sobre o tema racial e violências que se multiplicam e diversificam no país e a maioria dos casos passa despercebida pela impunidade e banalização do fenômeno, principalmente quando se trata de negros e feminicídios. No contexto monitorado, foi identificado que,

A taxa de homicídios no Brasil, uma das mais altas do mundo, é de 28 por 100.000 habitantes. Entre os jovens negros do sexo masculino, na faixa de 19 a 24 anos, a taxa é de mais de 200 a cada 100.000 habitantes. Os negros são 75 % dos mortos pela polícia; mulheres negras são 61 % das vítimas de feminicídio. (RAMOS *et al.*, 2020, p. 4).

Neste processo de transformação da realidade, os resultados demonstram que se requer mais atenção dos governantes. Na Bahia, a violência de gênero não é característica apenas dos grandes centros urbanos, acontece no interior e na zona rural das pequenas cidades. Como exemplo dessa realidade, citamos aqui dois casos bárbaros de feminicídios, bem recentes, ocorridos na primeira semana de 2021, em Macaúbas, BA. O primeiro, praticado na comunidade de Cana Brava, uma mulher de 35 anos foi assassinada pelo companheiro, na madrugada de 1º de janeiro de 2021, durante um churrasco de família e deixou três filhos pequenos; o segundo ocorreu no povoado de Queimadas, uma jovem de 20 anos foi assassinada a facadas pelo ex-companheiro, ao anoitecer de 6 de janeiro de 2020. Esses dois povoados ficam bem próximos à sede. No noticiário BC – Blog do Cabral (jan./2021), os dois acusados seguem foragidos e impunes. No G1-BA (jun./2020)

O feminicídio costuma ser o ponto final de um ciclo de violência que começa com abusos psicológico e físico. Com a pandemia do coronavírus, as recomendações para ficar em casa e órgãos funcionando em atendimento remoto, muitas mulheres estão convivendo com seus agressores continuamente, o que impossibilita que a vítima denuncie o caso à polícia para tentar romper com esse ciclo da violência (G1-BA, 2020, s/p).

Essas informações denunciam que o processo de submissão das mulheres tem chegado ao extremo e sempre culminando com feminicídio, resultado de uma violência multifacetada que teve seu início na fase simbólica e desembocou no ponto mais elevado: as mortes de tantas vítimas, que além das dificuldades enfrentadas e sofridas nesse cenário pandêmico, também se submeteram às ameaças, agressões verbais e não verbais, torturas, espancamentos e outros atos opressores, que resultaram no elevado percentual de mortes das mulheres. Esse mesmo noticiário destaca que na Bahia houve elevação de 150 % nos casos de feminicídio, ao fazer um comparativo entre maio de 2019 e maio de 2020. Diante de tantos casos de feminicídios ocorridos na Bahia, em 2020, o G1-BA (2020) vem pontuar que esses crimes foram consequências do silêncio nas denúncias, uma vez que,

As Delegacias de Atendimento à Mulher (Deam) da Bahia tiveram quedas bruscas em todos os tipos de ocorrências registradas desde que as medidas de isolamento foram adotadas. Os boletins por tentativa feminicídio, por exemplo, foram os que tiveram maior decréscimo, comparados com 2019: - 78,6%. (G1 BA, 2020, s/p).

Todos esses fatores demonstram o quanto o período de pandemia da COVID-19, foi favorável à violência e possibilitou a elevação do feminicídio que acometeu tantas mulheres, num momento de dificuldades múltiplas e não puderam acionar a justiça para serem garantidos os seus direitos e foram obrigadas a manter o silêncio, situações caracterizadas pela “violência simbólica” (BOURDIEU, 1989, 2002). Tudo isso mostra o quanto é difícil para a mulher operar nessa luta, através das denúncias para vencer as causas do feminicídio e assim, superar o machismo que ainda reina com todas as forças em nosso país. Esses fatos também refletem na escola, uma vez que os filhos das vítimas presenciam todas essas cenas horripilantes em casa, e carregam consigo a dor e a revolta que vão marcar sua trajetória de vida, revertendo seus reflexos na escola através dos diversos conflitos, dificuldades no processo ensino-aprendizagem e no relacionamento, comprometendo o convívio entre alunos, professor-alunos e demais integrantes da comunidade escolar. As consequências entrelaçadas nas relações humanas se tornam fontes geradoras da violência, afetam ampla dimensão social e são resquícios de uma época marcada pelo machismo, atos antidemocráticos, dominação, submissão - violências que retratam o cenário do patriarcado, que continua sendo reproduzido em pleno século XXI. O patriarcado, período marcado pelo ápice da dominação masculina, a extrema supremacia dos homens e completa depreciação social da classe feminina, a qual era concedida apenas funções de procriação, cuidados com os filhos e afazeres domésticos, é uma forma de organização social na qual suas relações são regidas por dois princípios básicos: (1) as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, (2) e os jovens estão subordinados hierarquicamente aos patriarcas da comunidade, isto é, aos homens mais velhos (SCOTT, 1995, p. 75). O patriarcado não é novo, produziu diferenciais que sedimentaram as relações entre homens e mulheres na antiguidade e nos períodos medievais, épocas em que as instituições (família, religião e Estado) foram consideradas macros e grandes impulsionadoras do poder masculino e das normas que fragilizavam todas as ações femininas perante o arcabouço social. Uma das primeiras violências ocorridas no processo civilizatório foi a violência de gênero, instituída a partir da posse do corpo da mulher, tomada como uma justificativa para possuir e acumular bens materiais, posses territoriais, transmiti-las hierarquicamente através dos filhos e controlar as ações destes e da mulher em benesses ao homem. Em “A dominação masculina”, Bourdieu (2002, p. 6) explica que

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina, arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que os privilégios e poderes concedidos ao homem na trajetória histórica em face da mulher, são consequências de um *habitus* implantado por gerações, que se ramifica na forma de pensar e agir dos sujeitos, os quais já se apresentam diferenciados pelas classificações homem e mulher no contexto social. Demarcações essas, que determinam as funções de homem e de mulher, o modo de posicionar-se no tecido social e envolve padrões com raízes no patriarcado, que, de certa forma, adentram as relações contemporâneas de forma naturalizada. Para Bourdieu (2002, 2012), nas relações entre os sexos, a dominação é exercida em extremo pelos homens ao longo da história da humanidade, resultando nas forças históricas de desistoricização das mulheres, tirando-lhes o direito de serem sujeitos da história. A violência instituída pelo regime da época é confirmada nos dados históricos dos livros, que pouco ou nada se referem à atuação das mulheres no mundo social. Tal configuração prevalece ainda em épocas atuais. Os vestígios masculinos prevalecem camuflados nos direitos trabalhistas negados, nas formas de relacionamentos conjugais entre homens e mulheres. O poder da violência simbólica é, assim, revelado pelo machismo, pela discriminação, dominação contra as mulheres de todas as camadas sociais. Para Bourdieu (2012, p. 9),

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, grifo do autor).

Saffioti (2013) lembra que desde outros tempos, a organização social já impunha à classe feminina, uma violência legitimada e as vítimas aceitavam plenamente a opinião masculina e seguiam todos os ditames sem questioná-los, o que as tornava cada vez mais submissas nessa relação. Scott (1995, p. 9), nos seus posicionamentos, afirma que “[...] as teóricas do patriarcado concentraram sua atenção na subordinação das mulheres e encontraram a explicação na ‘necessidade’ do macho dominar as mulheres.”. É possível verificar que a “necessidade” de dominação emergia com base no potencial genético, na visão errônea de que o homem era acometido de mais forças que a mulher, mais coragem e precisava estar na vanguarda da família, das tomadas de decisões importantes dos seus agregados. Enfim, em seu contexto histórico, uma miragem ostensiva de antigos valores internalizados na cultura da dominação, impregnados nas instituições sociais, atribui maior prestígio e poder de decisões ao universo masculino.

Nessas condições, vale lembrar que o descaso aos vulneráveis é evidente, visto que os padrões de dominação muito antigos contra negros e mulheres não foram eliminados da sociedade, mas apenas transformados para se adequar ao padrão de exigência dos novos tempos, fazendo com que os problemas sociais sejam expandidos, preconceitos e privilégios mantidos e a exclusão seja vista de forma naturalizada no tecido social. Apesar de tantas leis serem sancionadas a favor das questões de gênero e raça/etnia, verifica-se que muitas condutas masculinas se reproduzem e continuam resultando em ações exploradoras e

criminosas contra mulheres. Estão nas mídias, estampadas em todos os jornais e meios de comunicação diariamente, o que na maioria das vezes já se tornaram fatos banalizados que não causam mais impacto na sociedade. Para Saffioti (1987, p. 21), “[...] o fenômeno da subordinação da mulher ao homem atravessa todas as classes sociais, sendo legitimado também por todas as grandes religiões.”, o que vem justificar essa resistência no tempo. No Capítulo VII, da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, o Art. 226, parágrafo 8º estabelece que: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.” (BRASIL, 1988 s/p). Na trajetória histórica das mulheres, entre lutas e vitórias, leis subsequentes foram sancionadas como complementares ao Art. 226 da CF/88, visando ampliar as especificidades dos direitos da mulher e dessa forma, impondo mais rigor para que todas as normas sejam cumpridas e contemplem todas as mulheres vítimas de violência e que necessitam dessa proteção legalizada. A Lei Maria da Penha, n. 11.340, de 07 de agosto de 2006, constitui-se em base jurídica de extrema relevância à mulher e uma ferramenta importante para ampliar a coibição dos crimes frequentes de origem doméstica e familiar, situações muito comuns, enfrentadas por mulheres e que, na maioria das vezes, não tinham um aparato jurídico anterior que possibilitasse a punição dos devidos culpados.

É inegável que um dos efeitos mais imediatos da Lei Maria da Penha foi dar visibilidade ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, angariando um espaço importante no debate público. [...] Além disso, introduziu no ordenamento jurídico a categoria “violência baseada no gênero” (artigo 5º) e a equiparação entre violência doméstica e familiar contra a mulher e a violação de direitos humanos. (BRASIL, 2015, p. 13).

Esta Lei amplia os direitos femininos no espaço familiar e social, impondo respeito, maior segurança, igualdade de expressão e valorização da mulher. Essas contribuições possibilitaram a desconstrução de diversos padrões arcaicos, autoritários, machistas e instituiu plenos direitos de defesa e proteção à mulher e, nos termos do Parágrafo 8º, Art. 226 da CF/88, estabelece:

Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2006, p. 1).

Partindo dessas prerrogativas e determinação, fica evidenciada a relevância da Lei, sua força jurídica, ampla proteção à mulher, impondo urgência à necessidade de criação de

centros especializados ao atendimento, de forma que os direitos sejam garantidos com eficácia. Para seu cumprimento,

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (2006, p. 1).

Esta Lei foi sancionada como uma grande vitória para a população feminina, pois, dar apoio às mulheres, permitindo-lhes maior segurança no tecido social e na família, determinando formas mais rígidas de punição e intimidação aos agressores. O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2019) tem como objetivo mapear a violência no país e apresenta detalhes da dimensão da violência contra a mulher, especificando tipos, áreas mais afetadas, quantidade de vítimas por estados brasileiros, idade das vítimas mais frequentes, grau de escolaridade, perfil das vítimas e dos agressores e quantitativos de valores disponibilizados em algumas políticas públicas de prevenção a esse fenômeno social. Neste Anuário, e em seu Infográfico sobre a violência contra a mulher, são especificados os homicídios, feminicídios, lesão corporal dolosa (violência doméstica), estupro/tentativa de estupro (a chamada violência sexual). Todas essas formas vêm contempladas de altos percentuais e, em estados como a Bahia, os índices são ainda maiores, mostram que a nossa realidade se encontra em um ponto bastante crítico de violência feminina. Na dimensão do feminicídio, os quantitativos e as demais informações revelam que as mortes são praticadas em 88,8% dos casos pelo companheiro ou ex-companheiro da vítima, sendo essa uma modalidade de violência que tem ocorrido quase sempre motivada pela violência doméstica ou relacionada às discriminações de gênero, machismo. Em apoio às vítimas dessa violência, o Estado implantou a Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015,

[...] que ficou conhecida como Lei do Feminicídio, representou um importante passo no reconhecimento das especificidades da violência contra a mulher. Ao introduzir o feminicídio, como qualificadora do homicídio doloso o Estado brasileiro reconheceu a violência doméstica e a discriminação à condição de mulher como elementos centrais e evitáveis da mortalidade de milhares de brasileiras todos os anos. (BRASIL, 2019, p. 110).

Essa Legislação complementar alavancou mais uma grande vitória para as mulheres, ou seja, se constitui num dos pilares de evolução dos direitos femininos, sendo pontuada como uma das políticas públicas de considerável relevância nesse sentido. De acordo com estudiosos da área criminal e autoridades educacionais, a Lei do Feminicídio veio funcionar como reforço a Lei Maria da Penha (2006), sendo uma qualificadora do crime de homicídio, no sentido de enquadrá-lo no Código Penal Brasileiro que até então, não priorizava as devidas especificidades circunstanciais da violência contra a mulher. Nessas circunstâncias, a Lei do Feminicídio, n. 13.104 de 9 de março de 2015, altera o Art. 121

[...] do Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. (BRASIL, 2015, p. 1).

Cabe salientar que, mesmo com a vigência de legislação mais rígida no país, as pesquisas ainda revelam que os índices de violência contra mulheres são elevados e assustadores e suas implicações têm levado as autoridades brasileiras a buscar novas providências, o que vem incluir maior conscientização da população, mais rigor no cumprimento das normas determinadas na lei e outras complementações para que reforcem as legislações vigentes e reduza o número de vítimas que a cada dia vem aumentando no país. O combate à violência exige ação incessante e diversificada, porém, ainda insuficiente para conter sua ampla abrangência social. Em relação às formas de contenção do problema no país, estão as Delegacias específicas da mulher que já existem há alguns anos, sendo a primeira implantada em São Paulo, em 1985. Hoje, já se estenderam por todo o país, prestando assistência especializada às mulheres, favorecendo denúncias de crimes vinculados à violência, contando ainda com o apoio da Central de Atendimento à Mulher, através do telefone 180. Contudo, as denúncias anônimas são muitas e, por isso, foi criado o slogan “Quando você usa a sua voz, a violência contra a mulher diminui.” (BRASIL, 2019). Todas essas medidas visam proteger as vítimas de violência e incentivar à população em geral para a importância de denunciar as ocorrências, que muitas vezes são controladas e apagadas por ameaças e outras manifestações que neutralizam as vítimas e aqueles que presenciam os fatos, mas se calam por medo/opressão do agressor e outras circunstâncias. Esse comportamento demonstra a dominação masculina ainda resiste ao tempo e às mudanças sociais, como diz Bourdieu (2012, p. 46, grifos do autor).

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são *produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução*, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado.

A dominação masculina é entendida como resultado da construção histórica da humanidade, alicerçada pelos vínculos da violência múltipla contra a mulher e pelos fortes valores, também emitidos por segmentos controladores das normas sociais. Nas palavras de Bourdieu (2012), essas instituições exercem grandes poderes conservadores, e de certa forma, manipulam o jeito de ser dos indivíduos, modificando comportamentos para que passem a agir e pensar a seu modo. Isto porque,

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina, arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a

modos de pensamento que são eles próprios produto da dominação. (BOURDIEU, 2002, p. 6).

O sentido de inferioridade e subordinação da mulher ao homem, principalmente dentro do próprio espaço doméstico, onde acontecem a exploração, barbáries, diariamente mostradas pelos meios de comunicação e diversas mídias que estão ao acesso de todos, vulgariza ainda mais o ser mulher na vida pessoal e social. É preciso buscar estratégias para transformar esse cenário estrutural, machista e autoritário da sociedade e, para Bourdieu (2012, p. 139), somente uma ação política

[...] que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita”, masculina, e sua “mão esquerda”, feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvidas, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina.

Na perspectiva, o autor reconhece que essa é uma forma de solução possível, mas provinda de uma integração ampla. É uma ação necessária para romper com as barreiras dos padrões modeladores e arcaicos que continuam dominando a sociedade, pois este é um ponto crucial à construção de uma nova estrutura social, alicerçada por novos valores. Mas todos os segmentos devem levar em conta os mesmos ideais de formação que essas instituições trabalham para somar forças a favor de novas formas de agir, pensar. Enfim, é preciso buscar a igualdade de direitos, independentemente de ser homem ou ser mulher ou qualquer outra categoria de gênero e não ignorar a luta das mulheres, coletivos feministas de luta e resistência a favor dos direitos humanos e pela desconstrução das relações machistas e de opressão enraizadas devido às influências sociais do patriarcado nas relações de gênero e suas intersecções com raça, etnia, classe social.

Relações étnico-raciais e violência simbólica: a complexidade revelada na dificuldade semântica dos conceitos

Conceituar violência e racismo não é uma tarefa fácil, exige conhecimento e análise aprofundada dos fatos, uma vez que esses termos se apresentam multifacetados e movidos por circunstâncias diversas.

Diante da realidade que vivemos, os efeitos desses fenômenos têm colocado à prova a nossa capacidade em administrar conflitos e emergências e, assim, a margem dos conceitos se alarga e toma um universo de complexidade, adentrando em pólos de convergências e, ao

mesmo tempo, de controvérsias. Daí, as divergências entre os conceitos de violência apresentados por autores de diferentes áreas do saber e de racismo, que persiste como elemento estrutural na sociedade brasileira.

Para Saffioti (2004), mais difícil do que conceituar violência, é classificá-la de forma precisa. Isto porque as violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem isoladamente, e seja qual for a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente e, certamente, se pode afirmar o mesmo para a moral e o que se mostra de difícil utilização é o conceito de violência como ruptura de diferentes tipos de integridade (física, sexual, emocional, moral). Partindo desse pressuposto, a violência abrange campos diversos, múltiplos, complexos e, em cada época, apresenta características diferenciadas se adequando ao ritmo de vida e perfil de cada sociedade, de acordo com os padrões culturais, políticos etc, o que dificulta atribuir-lhe um conceito preciso e que possa identificá-la perante outros fenômenos. Assim, cada autor traz em seu conceito, visões diversas e denotam amplitude filosófica na concepção do termo violência e, para compreender a violência como um fenômeno a ser desvendado e superado pela humanidade, inclusive no contexto escolar, lugar onde as diferenças se entrelaçam, é preciso desvelar os desentendimentos de origens diversas.

Charlot (2002, p. 432) explica que a “[...] dificuldade principal é, sem dúvida, saber como falar com rigor desta noção de ‘violência’ que compreende coisas muito diferentes.”, ou seja, situações múltiplas que vão dos preconceitos, discriminações, humilhações aos atos extremos de agressividade e assassinatos. Quanto ao surgimento do fenômeno no contexto escolar, o autor lembra que a violência já era praticada no século XIX, quando ocorreram em certas escolas de 2º Grau, algumas explosões violentas, sendo sancionadas com prisão. Estes fatos para o autor são bem reveladores de que historicamente a questão da violência na escola não é tão nova e, entre os achados dos anos 50 e 60, os alunos se relacionavam de forma bastante grosseira nos estabelecimentos de ensino profissionalizante. Nessa trajetória temporal, a violência se manifestou em espaços públicos e ampliou demasiadamente em novas formas, ou melhor, “[...] se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas.” (CHARLOT, 2002, p. 432). A diversificação da violência e a origem de tantas formas muito mais graves como homicídios, estupros, agressões com armas, entre outras, são preocupantes e esses aspectos geradores de tensão, insegurança e medo na escola.

É certo que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola – o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social. (CHARLOT, 2002, p. 433).

Diante do sentimento de angústia, medo, insegurança, estão professores e alunos que se sentem ameaçados por essa obscura realidade social que opera no contexto social contemporâneo. A ênfase de cada estudo sobre o termo depende daquilo que é definido como violência, pois, a sua percepção

[...] no meio escolar muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Na literatura contemporânea, sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade (vandalismo, por exemplo) e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos. (ABRAMOVAY, 2002, p. 21).

A violência escolar apresenta-se de forma difusa, complexa e variável, moldando-se ao estilo de cada época. O conceito de violência sofre contínuo processo de mudança, assim como mudam o tipo, a modalidade e a natureza dos conflitos, de suas dinâmicas e o seu grau de visibilidade. Por isso, não existe consenso sobre o significado de violência, que “[...] varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos, etc), da idade e, provavelmente, do sexo.” (2002, p. 21, grifo do autor). Enfim, todos esses fatores apontados pela autora apresentam conotação diversa e daí surgem as divergências conceituais apresentadas na análise de cada estudioso da violência, um fenômeno complexo e de difícil conceituação em sua essência. A violência sempre esteve presente na história da humanidade e, como considera Dadoun (1998) no ensaio acerca do “*homo violens*”, a violência é característica primordial, essencial, e até mesmo constitutiva do ser homem, isto é, de seu ser. Assim, afirma ser o “Home violens, tal como o apresentamos e analisamos aqui, é o ser humano definido, estruturado, intrinsecamente e fundamentalmente pela violência.” (DADOUN, 1998, p. 8). A violência se apresenta em todo tecido social e na escola a autoridade e o autoritarismo são confundidos como se expressassem a mesma semântica, desvelando os sentidos das hierarquias, formas, causas e consequências do fenômeno da violência no cotidiano escolar. Com base nas experiências como professoras de educação básica é que percebemos a importância de investigar, problematizar os mecanismos da reprodução de silenciamentos, preconceitos e discriminação nas relações étnico-raciais e de gênero na escola, buscando questionar por que esta desigualdade se reproduz no cotidiano escolar.

Como apontamos no item anterior, o patriarcado, poder e dominação foram os fatores predominantes que se constituíram a base movedora das relações hierarquizadas, fatos que ainda em épocas atuais, podem ser vistos nos campos de transações comerciais, sociais, políticas, religiosas e econômicas. A supremacia hierarquizada é predominante e na educação, especificamente na escola, essa condição funciona da mesma forma, o que torna difícil conter o poder de dominação, conservação da cultura preconceituosa, ardente de obediência, que condiciona os sujeitos a serem submissos em todas as circunstâncias, mesmo tendo discordância dos fatos, ideias e posições exercidas. Autoritarismo, autoridade e poder são categorias complexas, porém, extremamente necessárias para entender a dinâmica das relações étnico-raciais e violências de gênero na sociedade e escola, um caminho para nos situar perante os fatos, desigualdades e hierarquias estabelecidas entre os indivíduos. Para Arendt (2004), a característica maior da autoridade é o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer; nem a coerção e nem a persuasão são necessárias. Sendo assim, “[...] o maior inimigo da autoridade é, portanto, o desprezo, e a maneira mais

segura de solapá-la é a chacota.” (ARENDDT, 2004, p. 28). A autoridade está embasada no respeito e este é o princípio que condensa esse pensamento, enquanto o autoritarismo é movido pela imposição, uma obrigação exigida aos subordinados.

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder é jamais propriedade de um indivíduo: pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. (ARENDDT, 2004, p. 27).

Arendt (1997) reconhece que a autoridade do professor está em decadência e precisa ser restabelecida e não deve ser confundida com autoritarismo, punições e outros meios. A autoridade sempre exige obediência e, por isso, segundo Arendt (1997, p. 129, “[...] ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência.”. Mas, “[...] a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou.” (ARENDDT, 1997, p. 129). A autonomia de cada pessoa, de cada cidadão, se torna restrita e lhe impede quase por completo o direito de expor seu ponto de vista ou de fazer valer suas vontades, gostos, ideias e direitos. Essa dominação expandida e alienante na sociedade contemporânea nos permite analisar que,

As crises na educação, cultura, saúde, economia, política, aceleram e escancaram as desigualdades e exclusão social, sem precedentes. Cumpre lembrar que a exclusão social é um fenômeno totalitário que ameaça a democracia brasileira e aumenta conflitos, contradições no cotidiano, na vida das pessoas pobres, negras, homossexuais, moradores de periferias, e se acirram nos sistemas baseados no assistencialismo, dominação, totalitarismo, autoritarismo, machismo, homofobias. (FERREIRA; SANTANA; EUGÊNIO, 2020, p. 449).

A exclusão social dos indivíduos é uma manifestação cruel e uma das mais violentas da nossa sociedade, pois (re)produz desigualdades, privação de poder, representação e tomadas de decisão sobre as questões sociais. Rago (2012, p. 14) orienta que “[...] os antigos modos de viver e sentir devem ser esquecidos, eliminados e substituídos pelo que se considera ser o único regime de verdades realmente válido para todos, a despeito das diferenças de classe, gênero, etnia, geração e experiência.”.

Considerações finais

A violência e o racismo são realidades que merecem estudo e questionamentos e seus resultados devem ser divulgados com a sociedade e escola, para permitir condições de prevenção e combate nas relações sociais. A perda da autoridade do professor trouxe consequências e se tornou ponte para todos os fatos relacionados à desordem e crises na educação.

A violência estrutural nem sempre é visível e esta é justamente a maior dificuldade para sua identificação, pois muitas vezes ela está camuflada por mecanismos de controle,

poder, acobertamento, subordinação e dominação. Por isso, é importante valorizar o diálogo, a participação coletiva nos processos de sociabilidades para que se permita distinguir os tipos de violência, seus atores, agressores, vítimas e, no caso do *bullying*, os expectadores, bem como, desvelar os mecanismos da reprodução dos silenciamentos na escola acerca dos preconceitos, discriminação e exclusão nas relações étnico-raciais e gênero, classe social, dentre outros marcadores da diferença. É importante refletir sobre os processos de colonização e civilização, mantidos pelo controle severo de toda população indígena, nativos que em grande número foram dizimados pela força, extorsão de seus valores, de sua cultura, enfim, por tantas formas de crueldades e atrocidades sofridas. A essa população integram-se ainda os negros africanos e as mulheres que foram massacrados na trajetória da colonização, por práticas de preconceitos, discriminação e exclusão. O racismo, patriarcado, autoritarismo, machismo são práticas que estão muito presentes ainda nas relações sociais, não só pela violência e exploração, mas pelos preconceitos e desvalorização do negro, índio, da mulher, que desde o início, muitos foram objetificados em suas funções para manter o ócio e prazeres da burguesia, dos senhores brancos e a satisfação de seus (des)mandos. Enfim, é preciso que a educação antirracista, de combate a cultura patriarcal, baseada na justiça social para todos, seja sustentada por um projeto emancipatório, cidadão e de liberdade pela escola, desde a educação infantil, com objetivo de educar para a civilização, estimulando a promoção dos direitos humanos e sociais, a formação de valores e hábitos necessários ao comportamento e atitudes de respeito às diferenças do outro – o negro, a mulher, o índio, dentre outros. Falando das relações étnico-raciais e gênero, do passado e do presente, sociedade e escola, com objetivo de desnudar o processo violento de sujeição, dominação e autoritário patriarcado, suas simbologias, um olhar reflexivo sobre as raízes da violência na sociedade e escola brasileira, sem dúvida, é um convite a reinvenção da educação, da escola e suas relações entre alunos e professor-aluno e combate à violência simbólica que se mantem nessas interações no cotidiano escolar.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALENCAR, I. Femicídios crescem em 150% na Bahia em maio; pedidos de medida protetiva caíram. **G1, BAHIA**, 29 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/06/29/femicidios-crescem-em-150percent-na-bahia-em-maio-pedidos-de-medida-protetiva-cairam.ghtml>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria H. Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria H. Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Avanços legais e institucionais no combate à violência contra a mulher são destaques do Governo. **Gov.br**, 25 nov. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2019/11/leis-mais-duras-contragressor-e-de-acolhimento-a-mulher-marcam-ano>. Acesso em: 5 set. 2020.

BRASIL, **Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Planalto. Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL, **Lei Nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Planalto. Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL, **Atlas da Violência 2020**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/atlas-da-violencia/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL, **Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de de Segurança Pública**, São Paulo, 2019. 218p Disponível em: https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Trad. Sonia Taborda. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

DADOON, R. **A violência**. São Paulo: Difel, 1998.

DUBET, F. Sobre a violência e os jovens. Trad. Marisa C. de O. F. Donatelli. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, Ilhéus-BA, v. 9, n. 15, p. 11-31, jan./jun. 2006.

FERREIRA, M. de F. de A; SANTANA, J. V. J. de; EUGÊNIO, B. G. Direitos Humanos, banalização das desigualdades e autoritarismos na sociedade brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-Tocantis, v. 7, n. 20, p. 496-513, agosto, 2020.

G1, BAHIA. Jovem de 20 anos é morta com golpe de faca na zona rural de Macaúbas; ex-companheiro é suspeito e está sendo procurado, **G1**, 07 jan. 2020 Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/01/07/jovem-de-20-anos-e-morta-com-golpe-de-faca-na-zona-rural-de-macaubas-ex-companheiro-e-suspeito-e-esta-sendo-procurado.ghtml>. Acesso em: 9 jan. 2021.

RAGO, M. Prefácio. *In*: MISKOLCI, R. **O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX**. São Paulo: Annablume, 2012. p. 6-7

RAMOS, S. *et al.* **Racismo, motor da violência**: um ano da Rede de Observatórios da Segurança. Rio de Janeiro: CESeC, 2020. Disponível em:

<https://cesecseguranca.com.br/livro/racismo-motor-da-violencia-um-ano-da-rede-de-observatorios-da-seguranca/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classe**: mito e realidade. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VI

O OLHAR DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE SUA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS REFLEXÕES*

*Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa
Dinalva de Jesus Santana de Macedo*

Introdução

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação¹ que buscou analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA². A pesquisa teve como lócus duas instituições escolares: o Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira e a Escola Nunila Ivo Frota, ambas localizadas na sede do distrito de Maniaçu-Caetité, BA, pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Essas instituições escolares oferecem a modalidade de Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos, incluindo estudantes de nove comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo elas: Cangalha, Malhada, Contendas, Lagoa do Mato, Vereda dos Cais, Vargem do Sal, Pau Ferro, Passagem de Areia, Mercês (Tanque Novo - Ba).

O total de alunos, de acordo com o Censo Escolar de 2018, é de 887 matriculados nos três turnos, sendo 640 da escola Zelinda e 247 do colégio Nunila. Desse total, 108 são quilombolas e estão matriculados no ensino regular, sendo 54 meninas e 54 meninos. 30 estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos, sendo 24 homens e 06 são mulheres. No ensino regular, a quantidade de meninos é igual a quantidade de meninas. Na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se uma predominância de homens e a grande exclusão das mulheres. Isso se justifica pela realidade das mulheres adultas que são donas de casa e não conseguem conciliar essas atividades com os estudos, principalmente fora de suas comunidades.

De acordo com as informações das escolas, do total de 42 professores concursados, 9 possuem apenas graduação, 37 são especialistas e 03 são mestres. No que tange à área de formação, 03 de Língua Inglesa, 02 de Educação Física, 08 de História, 15 de Língua Portuguesa, 03 de Biologia, 06 de Geografia e 05 de matemática.

Dentre esses professores, 22 possuem regime de trabalho de vinte horas semanais e 18 têm carga horária de quarenta horas semanais. As escolas ainda possuem 03 Intérpretes de Libras que acompanham alunos de acordo com suas especificidades.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.87-99

¹Dissertação intitulada Educação Escolar e as implicações na construção da Identidade Étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu/Caetité-BA, defendida em março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEG- da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

²O município de Caetité está localizado na região sudoeste da Bahia e dista aproximadamente 645 km da capital baiana Salvador.

São 7 docentes que trabalham com o componente História e Cultura Afro Brasileira e Indígena - HABI, com a carga horária de 01 hora/aula semanal, sendo 02 habilitados em Educação Física, 01 em Letras, 01 em Geografia, 03 em História. Vale ressaltar que 03 docentes atuam exclusivamente com HABI.

No processo ensino aprendizagem, um fator de relevância é o respeito ao educando enquanto sujeito construtor do próprio conhecimento, o que nos leva a considerá-lo como sabedor de uma cultura que constitui em um elemento importante para si e sua família. Portanto, o saber escolar precisa dialogar com o cotidiano dos alunos e, no caso em foco, dos alunos quilombolas.

A ressignificação da concepção de quilombo e o fortalecimento dos grupos constituídos permitiram, a um grande número de comunidades negras, reivindicar o autorreconhecimento pela certificação das comunidades como quilombolas, a regularização das terras ocupadas tradicionalmente e a criação e implementação de políticas públicas específicas, seja no que tange à busca por melhoria na qualidade de vida das comunidades, seja na educação, como no combate ao racismo de modo em geral, que sempre foi um poderoso instrumento para a marginalização desses povos na escola e na sociedade, tanto a nível nacional como internacional.

Nesse prisma, contrapondo a visão colonial e estática de quilombo, o Decreto 4887/03 regulamenta

[...] o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos em seu artigo 2º, define comunidades remanescentes de quilombos como ‘os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida’. (BRASIL, 2003, p. 01).

O município de Caetité possui treze comunidades quilombolas certificadas, sendo que existem mais outras comunidades com processos em tramitação junto à Fundação Cultural Palmares, em que as primeiras certificações só foram efetivadas no município a partir de 2010. Dentre essas comunidades, apenas Sambaíba, próxima ao distrito de Caldeiras, possui instituição escolar. O desafio é buscar oferecer às escolas nucleadas uma proposta pedagógica diferenciada para atender aos estudantes quilombolas, valorizando suas culturas, história e identidades étnico-raciais.

Nesse contexto, as escolas são desafiadas a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e nas práticas educativas. E no caso específico, as escolas que atendem estudantes quilombolas são convocadas a implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de 2012. Nesse sentido, compreende-se a educação escolar quilombola às escolas situadas nas comunidades quilombolas e àquelas que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012).

Diante dessa problemática, apresentamos neste ensaio, o olhar dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial. Para a coleta de dados, foram realizados dois grupos focais com estudantes oriundos das comunidades quilombolas do entorno do distrito de Maniaçu. Sendo que foram contemplados todos os anos e modalidades de ensino atendidos nas duas escolas municipais, lócus da pesquisa.

Compreendemos que essa técnica de pesquisa não pode ser caracterizada como uma “[...] entrevista coletiva, mas, sim, como uma proposta de troca efetiva entre os participantes.” (GATTI, 2005, p. 29). Por meio do grupo focal pode-se coletar uma grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo. Para isso, os participantes devem aderir ao grupo voluntariamente e ter vivência sobre o que está sendo discutido, bem como sentirem-se confiantes para expressarem as suas opiniões.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos tendo em vista a participação de alunos representantes de todas as comunidades quilombola atendidas nas escolas e de todos os anos do Ensino Fundamental II e da EJA.

Os dados coletados através dos grupos focais foram gravados e anotados no caderno de campo. Ademais, todos os dados foram utilizados apenas para fins deste estudo, incluída sua publicação em congresso, livros ou em revista científica especializada. A divulgação das informações se processou de maneira sigilosa para preservar o anonimato da identidade dos sujeitos, tendo em vista a ética da pesquisa.

Antes de realizar a pesquisa de campo, foi explicitado o sigilo sobre os depoimentos orais, bem como informado aos participantes que os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido e o assentimento para os menores (alunos), serão mantidos durante cinco anos em arquivos na casa da pesquisadora. Após esse período, os dados serão incinerados.

A análise e interpretação dos dados foram feitas qualitativamente por meio da análise de conteúdo na modalidade temática, sem a pretensão de confirmar hipóteses previamente construídas, atentando para os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de vida (GOMES, 2007).

Na análise de conteúdo, as mensagens, verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental etc. são elementos fundantes, pois carregam representações sociais construídas a partir da relação estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Nesse sentido, é extremamente importante levar em consideração as condições contextuais dos emissores das mensagens, sendo, pois, pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Os resultados apontam que os saberes quilombolas ocupam pouco espaço nos trabalhos pedagógicos das escolas. Nesse sentido, urge que os currículos e as práticas educativas contemplem as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas, para que possam contribuir com o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes.

A percepção dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial

Refletir sobre identidade é estender a uma gama de sujeitos trespassados por elementos de raça, gênero, classe, religião, idade, cor etc., como nos alerta Munanga (2012).

Isso nos fortalece ao propormos discutir sobre identidade de estudantes quilombolas, visto que, nas escolas pesquisadas, nem todos negros são quilombolas. Ademais, é preciso compreender que a identidade não é inata, ela é construída num processo de negociação, que permeia as relações de poder durante a vida toda (GOMES, 2007).

Munanga (2012), apresenta alguns elementos importantes para o debate acerca da identidade. Inicialmente, o entendimento de nossa identidade individual, que nos faz reconhecer quem nós somos desde quando nascemos e recebemos um nome; outra, é a nossa identidade coletiva, que nos faz perceber enquanto sujeito, que faz parte de um grupo e, para isso, identificamos o que nos faz aproximar de outros sujeitos. Outra reflexão do autor é sobre o nosso olhar sobre o outro. O que reconhecemos naquele outro e o que os demais grupos percebem do outro vizinho? Por isso, torna-se muito interessante debruçar para entender a história do povo negro na formação do povo brasileiro, visto que a história desses sujeitos sempre fora contada na ótica do opressor.

É necessário reescrever essa história e, para isso, é preciso compreender a identidade afro-brasileira como uma categoria sócio-histórica, política e não biológica. Assim sendo,

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 10).

Então, será preciso desconstruir essa visão estereotipada da imagem do negro, resgatando sua autenticidade e construindo uma verdadeira história positiva que eleve a autoestima destruída pela ideologia colonial racista. Assim sendo, para contrapor ao racismo e seus efeitos, é importante que as questões raciais perpassem por uma “[...] política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Desse modo, compreendemos que a diversidade está presente nas instituições de ensino não apenas para garantir o direito de manifestação da diferença e da tolerância ao diferente. É preciso problematizar para compreender que a “[...] identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras.” (MIRANDA, 2012, p. 369). Nesse sentido, é urgente que os currículos da educação básica e do ensino superior, especificamente os cursos de formação docente, trabalhem com essas questões numa perspectiva antirracista, tendo em vista descolonizar os processos formativos.

Assim sendo, é preciso compreender que o currículo escolar não se restringe a um bloco de conteúdos que deverá ser ministrados pelos professores. O currículo é um território de disputas, não simplesmente pelos temas a serem incluídos nas disciplinas, para serem trabalhados nas escolas, “[...] mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem

ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos.” (ARROYO, 2011, p. 139).

Dessa maneira, as práticas educativas devem ser desenvolvidas em parceria com os grupos sociais que compõem a comunidade escolar, transgredindo a visão da prática docente como transmissora de conhecimentos formais. É preciso que o fazer pedagógico esteja em articulação com os movimentos sociais. Assim, deve-se privilegiar uma abordagem que contemple as experiências e os saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, os conteúdos escolares necessitam dialogar com os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas, sem hierarquização, oportunizando aos estudantes conhecerem as suas histórias, origens, culturas, saberes e práticas. Esses conhecimentos poderão ajudar na afirmação da identidade étnico-racial deles (MACÊDO, 2015).

Vale ressaltar que esses estudos não devem se restringir apenas aos alunos quilombolas. Ademais, para trabalhar a Lei 10.639/03 nas escolas, as comunidades quilombolas são fontes vivas de conhecimentos que podem ser acessadas para essas discussões.

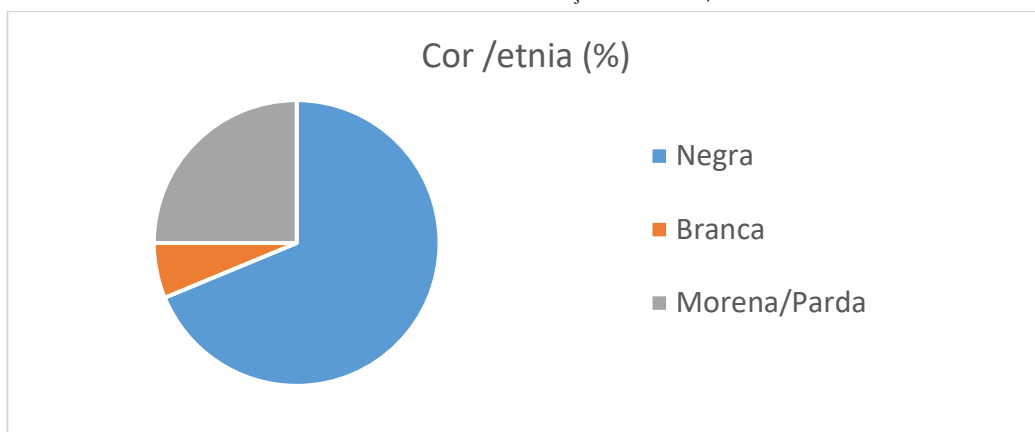
Com base nessas reflexões, através dos grupos focais, buscamos conhecer como os estudantes quilombolas se veem no cotidiano escolar, bem como identificar a percepção destes sobre a sua identidade étnico-racial. Foram realizados dois grupos focais, cada um com 08 estudantes, totalizando-se 16 estudantes de 12 a 18 anos de idade, sendo 11 do sexo feminino e 05 do sexo masculino.

Cada grupo focal compunha-se de quatro seções, com duração de uma hora e meia cada uma. Para facilitar a coleta de dados, a pesquisadora contou com uma estudante de história da UNEB, Campus VI de Caetité, que assumiu a função de auxiliar de pesquisa. Inicialmente, buscamos identificar como os estudantes se autodeclaram em relação à sua cor/etnia.

A representação da cor e os reflexos na identidade

A utilização do conceito de raça/etnia associada à cor da pele se deveu ao entendimento de que essa aproximação possibilita, mais facilmente, a compreensão na construção da resposta por parte do aluno. Nesse sentido, indagamos aos estudantes: Qual a cor que você se autodeclara? Por quê? A seguir, apresentamos os gráficos com a porcentagem das respostas dos estudantes.

Gráfico 1 - Auto declaração de Cor/ etnia



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pela análise das respostas, nota-se que a maioria declarou sua raça negra. Ao todo, foram dezesseis alunos participantes que assim responderam sobre sua cor: os que se declaram negros foram onze (11) alunos; quatro (4) se declararam morenos; e um (01) aluno se reconheceu como branco, o que corresponde a 68,75% negros, 25% morenos e 6,25% branco.

Vejam algumas falas: “Sou moreno, e meu pai é preto e minha mãe morena” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Sou moreno. Nem preto e nem branco” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Eu sou negra. Tenho cabelos crespos e pretos, venho de uma família morena e preta” (ALUNA DO SÉTIMO ANO). “Sou negro. Tenho orgulho de ser negro. Antes eu não gostava por causa do meu cabelo. Agora eu gosto do meu cabelo” (ALUNO DO NONO ANO).

Sou negro. Hoje eu gosto. Não é fácil ser negro não. Sofri muito quando eu era mais novo. Muita gente te discrimina por causa da sua cor, seu nariz, seu cabelo. Tudo de ruim é do preto. Hoje nem ligo, gosto da minha cor [...]” (ALUNO DA EJA).

Chama-nos a atenção as justificativas para as declarações de cor que, em sua maioria, não trata do elemento identidade e sim fenótipo. Alguns, cinco (5), ainda fazem referência aos seus ancestrais como pais, tios, avós e bisavós, e a grande maioria, sete (7) estudantes, referem-se apenas aos fenotípicos como tonalidade de pele, cabelos e olhos, como podemos ilustrar: “Minha cor é preta. Sou negra e tenho orgulho de ser” (ALUNA DO OITAVO ANO). “Sou negra. Tenho orgulho da minha cor. Me acho linda” (ALUNA DO NONO ANO). “Sou negra por causa da minha família. Essa é minha identidade. Não troco minha cor pela de ninguém. Acho a mulher negra uma coisa linda” (ALUNA DO NONO ANO). “Sou preto. Bem negão. É só olhar para minha cor, meu cabelo, meu nariz e sabe que sou preto” (ALUNO DA EJA). Continua os alunos com seus relatos:

Eu me considero negra. Tem gente até que fala que eu não sou. Fala que sou besta que meu cabelo não é duro. Se todo mundo é preto na minha casa como é que eu não sou? Sou preta também (ALUNA DA EJA).

Sou negro com muito orgulho. Dou valor aos meus pais, tios, avós. Herdei deles essa cor. Vou dizer aqui, que antes eu não gostava não. Hoje eu amo minha cor. Aprendi a gostar do meu cabelo, meu nariz e tudo do preto. Tive uma professora que me falou uma vez que preto era muito lindo demais, acho que foi a primeira pessoa que falou isso. (ALUNO DA EJA).

Os alunos dos primeiros anos do Fundamental II, sexto e sétimo ano, declaram-se morenos/pardos/branco. Já os alunos do oitavo ano, do nono ano e da EJA foram os que se autodeclaram negros e que têm orgulho de sê-lo. É um desafio para um adolescente que pouco encontra referências negras positivas atuando no ambiente escolar, bem como na sociedade, assumir com orgulho a sua identidade. Nesse aspecto, a identidade negra deve ser compreendida

[...] como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. (GOMES, 2011, p. 149).

Assim sendo, as identidades são construções híbridas, sempre provisórias, que estão relacionadas às representações sociais. Nesse processo de construção identitária é preciso

[...] considerar não somente a dimensão subjetiva e simbólica da identidade, mas sobretudo ela deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Isto significa que o conceito de raça precisa ser compreendido como construção social, política e cultural, produzida nas relações de poder ao longo da história. (MACÊDO, 2008, p. 82).

Além do mais, o que os outros pensam de nós influenciam substancialmente na formação da nossa identidade e no pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, a representação é um processo de produção de significados. “É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e concebido de uma certa forma bastante particular e que o eu é produzido.” (SILVA, 2005, p. 199).

É no âmbito cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. E, por isso mesmo, a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA, 2002).

Na escola, de modo geral, reproduz-se o que existe lá fora na sociedade e o negro é sempre visto no subemprego e faltam ainda ídolos e referências de sucesso profissional. Ou ainda mais, veem a imagem do aluno negro como o coitadinho ou aquele aluno que dá trabalho, é indisciplinado, repetente etc. Os alunos quilombolas demonstraram não ter problemas em afirmarem-se negros ou morenos. A fala do último aluno reflete a importância das ações docentes para o fortalecimento da autoestima e afirmação da identidade.

Algumas práticas educativas podem ajudar os alunos a construir e afirmar suas identidades e elevarem as autoestimas. Ao trabalhar com as questões relacionadas aos seus cabelos (oficinas de turbante ou de tranças) e propiciar o debate da autoimagem pode contribuir para a aceitação da identidade étnico-racial. Ademais, é importante destacar que alguns alunos participam de atividades em suas comunidades, como eventos e reuniões, o que podem colaborar no autorreconhecimento como negros. Gomes (2011, p. 151) afirma que, “[...] na construção da sua identidade, na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo.”

O aluno que se declara branco, aparentemente está bem entrosado com os demais colegas da sala e da comunidade. Ele apresenta a pele mais clara que os demais, porém, com cabelos crespos e outros traços negroides. Essa percepção é interessante, visto que a identidade do sujeito em construção é direcionada pelas orientações e estímulos. A identidade também está relacionada às condições materiais e sociais (WOODWARD, 2000). O branqueamento simboliza certa ascensão social. O que também não é muito diferente em relação aos alunos que se declaram pardos.

Do ponto de vista das representações do outro, percebe-se que os estudantes com tons de pele mais clara utilizam as características físicas nas representações de suas identidades quando se declaram morenos, por exemplo. Outros lançaram um olhar de estranhamento em direção a cor da pele e de outras características físicas, observadas durante a realização do grupo focal, tais como tipos de cabelo, para se definir como negro ou não. O aluno que se declarou moreno foi chamado por colegas de negão. “Que moreno nada, você é negão” (ALUNO DO SÉTIMO ANO).

Esse contato direto com o olhar que discrimina vem acompanhado por uma reafirmação e reconstruções sobre o outro. Isso reafirma o caráter colonizador nas experiências e vivências, sejam na escola ou fora dela. Por outro lado, a forma como a maioria se declara negra e reafirma, com muito orgulho, demonstra o grau de empoderamento desses jovens diante da sua identidade. Mesmo em menor número, os alunos que estudam na Educação de Jovens e Adultos -EJA, como também os alunos que cursam oitavo e novo ano, demonstraram com firmeza o orgulho ao se declararem negro e negra. Isso sugere que, com apropriação do conhecimento, eles sentem mais firmeza e encorajados a se assumirem enquanto negros e negras.

Sentimento de pertença: o sentido de ser negro quilombola

Para compreender o sentimento dos estudantes frente a sua identidade quilombola. Indagamos: Você se considera quilombola? Por quê?

O aluno que se declarou branco no item anterior respondeu essa pergunta assim: “Eu sou quilombola porque moro com minha família numa comunidade quilombola. Não sei o que é ser um quilombola, só sei que moro lá. Não participo da associação não [...]” (ALUNO DO SÉTIMO ANO).

O relato do estudante nos leva a inferir que ele não se considera quilombola enquanto identidade, e sim como morador de comunidade quilombola. Afirmo não participar da associação, que é dos requisitos para auto afirmação das comunidades junto aos órgãos e instâncias para inclusão nas políticas públicas para quilombolas.

Seguindo com outros relatos, temos: “Eu sou quilombola [...]Gosto de ser quilombola porque gosto de ser negro e minha comunidade é unida” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Sou quilombola sim. Lá eu participo de muitas reuniões e celebrações. [...] o quilombo é muito bom” (ALUNA DO NONO ANO).

Sou quilombola sim, por causa da minha família e gosto de trançar chapéu. Aprendi com os mais velhos e com minha mãe. Faço peneiras e outros produtos para vender. Somos uma comunidade negra (ALUNO DA EJA).

Eu me considero um quilombola e participo de tudo que acontece na minha comunidade, inclusive da festa que tem todo ano dos quilombolas. Eu gosto porque todo mundo é unido (ALUNA DO OITAVO ANO).

Considero quilombola. Na minha comunidade só poucos que não querem ser. Na hora que tem festas e projetos todo mundo que ser. Muita coisa melhorou depois do título de quilombola. Precisamos valorizar os quilombolas, nem todo mundo valoriza isso (ALUNO DA EJA).

Considero quilombola sim. Minha mãe é presidente da associação. Gosto de ver como o povo se organiza lá e participo de tudo. A comunidade hoje é conhecida até fora de Caetité. Ser quilombola é muito bom (ALUNA DO SÉTIMO ANO).

Reconhecemos que o convívio e a participação dos alunos nas atividades das comunidades fortalecem esse sentimento de pertença que, conseqüentemente, poderá fazer sentir nas atividades escolares - o que poderia ser o inverso também, as atividades escolares fortalecendo os alunos para exercerem o protagonismo em suas comunidades. Alguns são engajados e participam ativamente das reuniões e celebrações nas comunidades junto com seus pais e familiares. Quando esse diálogo se aproxima, através das práticas educativas, poderá reforçar positivamente a construção da identidade do jovem quilombola.

Pudemos verificar, pelos sobrenomes dos participantes do grupo focal e nas falas de alguns jovens acerca da identidade, é que eles estabelecem também uma relação de parentesco forte. Silva, Santos e Souza são os sobrenomes que entrelaçam os alunos nas suas comunidades. Alguns se afirmaram quilombolas e demonstraram orgulhosos da sua identidade; o que sinaliza uma ancestralidade em comum e que sustenta a ideia de comunidade quilombola.

Para Hall (2002, p.109), “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos diversos.”. O sentido que os jovens atribuem a sua comunidade é marcado por contradições entre permanências e transformações. Isso sugere o despertar de um novo e importante momento de valorização dos saberes tradicionais pelos quilombolas. Segundo Maroun, Oliveira e Caralho (2013), a diversidade no contexto escolar, por meio da inserção de saberes quilombolas, estaria próximo do sentido de inclusão social. Nesse sentido, é imprescindível compreender que as diferenças são construções históricas e, portanto, constituem grandes espaços de disputas e de relações de poder, no contexto ao respeito aos direitos humanos (CANDAUI, 2009).

Portanto, essas reflexões evidenciam que a participação dos alunos quilombolas em atividades de suas comunidades contribui para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial quilombola. Ademais, é necessário que as escolas reflitam com toda a comunidade escolar os modos como têm lidado com as diferenças, compreendendo que as escolas são também espaços onde as identidades sociais podem ser reproduzidas, ressignificadas, problematizadas ou reafirmadas.

Considerações finais

Este texto buscou apresentar o olhar dos estudantes quilombolas sobre suas identidades étnico-raciais, bem como, destacar a importância de uma educação escolar que contemple a realidade sociocultural desses sujeitos para contribuir com o pertencimento étnico-racial.

Para se chegar aos resultados acerca do objetivo proposto, apresentamos dados significativos, tomando como referência os dados coletados nos grupos focais.

Os resultados apontam momentos de silenciamento e naturalização de atos preconceituosos e de discriminação racial presentes nas escolas, assim como a resistência de alguns em relação ao trato pedagógico com a temática racial e quilombola, o que deixa de afirmar positivamente a identidade do aluno e a elevação da sua autoestima.

A maioria dos alunos se identificou como negro e quilombola, com destaque para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (oitavo e nono ano) e EJA, que se sentiram mais à vontade para autodeclarar a sua cor/etnia. Inferimos que as comunidades quilombolas locais estão contribuindo para esse fortalecimento à medida que os alunos participam dos eventos e reuniões que são realizadas pelos líderes quilombolas.

Os alunos relataram já ter sofrido preconceito na escola e alegaram falta de iniciativas ou indiferença por parte dos professores e da gestão frente às práticas de preconceito e discriminação racial. Mesmo com os esforços dos docentes, os alunos têm um desconhecimento da História da África, da sua própria história, o que dificulta o processo de construção de identidade e da autoestima e, conseqüentemente, interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais.

Existe um distanciamento entre o que é ensinado e a cultura dos alunos quilombolas, numa dicotomia entre teoria e prática. Isso corrobora com a sobreposição cultural sentida pelo aluno quilombola que precisa sair do seu território e não encontra elementos que

valorizem a sua identidade, já que eles saem de suas comunidades para estudar na sede do distrito de Maniaçu.

Nesse sentido, inferimos que a história, cultura e saberes das populações remanescentes de quilombos da região são temas marginais ou ocupam pouco espaço nos conteúdos e projetos pedagógicos das escolas. Contudo, se as escolas não têm se aproximado das culturas das comunidades quilombolas, os alunos quilombolas valorizam as escolas e a educação, pois apontaram a educação como destaque nas suas vidas.

Para os alunos, é por meio da escolarização que poderão ter sucesso na vida pessoal e profissional. Essa busca pela melhoria nas condições de vida, por meio da educação escolar, reflete a luta histórica das populações negras por acesso e condições de ingresso e permanência nos diferentes níveis de ensino.

Diante do exposto, é necessário descolonizar o currículo e ressignificar as práticas educativas para a construção de uma educação intercultural crítica que dialogue com os saberes dos quilombolas por meio da ecologia de saberes que possibilita um maior relacionamento entre o conhecimento científico e outros saberes, a exemplo dos negros, indígenas e quilombolas que foram historicamente marginalizados e ou silenciados dos currículos escolares (MACÊDO, 2015). Para tal, a participação dos líderes quilombolas nas escolas e das escolas em atividades nas comunidades locais pode promover essa construção importante.

Consideramos importante destacar, que as identidades dos sujeitos são construídas dialeticamente por meio de processos em que ocorrem transformações individuais e coletivas. Falar de identidades é reafirmar que não são fixas, únicas ou estáveis (HALL, 2002) principalmente no caso dos alunos adolescentes, que são identidades em formação, cujo elemento étnico-racial quilombola se faz presente, seja através das festas, da religião, da consciência da cor ou da participação nas lutas da comunidade.

Assim sendo, ser quilombola é reconhecer sua descendência e assumir sua cultura como diferente da cultura do “outro”, isto é, ser diferente, como riqueza da diversidade e do princípio de alteridade.

Outro aspecto que confere a essas reflexões apresentadas, é a possibilidade de contribuir para a ampliação do debate acerca da educação escolar na formação da identidade do aluno quilombola no município de Caetité, num recorte étnico, com características bastante específicas para as comunidades tradicionais quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: SECADI, 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. *In:* LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 115-132.

GATTI, A. B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro ed., 2005.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo, diversidade e currículo.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

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

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACÊDO, D. de J. S. **O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-racial da Criança e do Adolescente Quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

MACÊDO. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais.** 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MAROUN, K.; OLIVEIRA, S. N. de. CARVALHO, E. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. *In:* 36º REUNIÃO DA ANPED. **Anais da 36º REUNIÃO DA ANPED**, Goiás, Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 1-16.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 190- 207.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-71

VII

INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES-BA*

Rubia Cristina Lima Nobrega Rocha
Benedito Gonçalves Eugênio

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o processo de escolarização de alunos quilombolas com deficiências no município de Presidente Tancredo Neves. Estudos sobre essa temática são ainda incipientes. Na pesquisa exploratória que realizamos no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando os descritores Educação Especial e Educação Escolar Quilombola foram localizadas apenas duas dissertações de mestrado: *A educação da pessoa com deficiência em comunidades de quilombos no Estado de São Paulo* (MANTOVANI, 2015) e *Projeto político e projeto pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação* (ALMEIDA, 2018).

A pesquisa realizada por Juliana Mantovani buscou analisar a educação de pessoas com deficiência que vivem em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa apontam a alta evasão escolar; avanços na legislação sobre educação quilombola e educação especial; valorização da escola por parte dos pais e dos alunos e enfrentamento de diferentes adversidades para se chegar à escola e nela permanecer.

O estudo de Roanne Almeida trouxe como discussão o projeto político- pedagógico de duas escolas quilombolas amapaenses e os estudantes com altas habilidades/superdotação. Os principais resultados da pesquisa foram: o estado do Amapá possui 21 escolas quilombolas e 1.955 estudantes matriculados, em 2017. Nesse ano, havia 271 matrículas de alunos com AH/SD.

Com relação ao PPP, a autora aponta fragilidades no âmbito da Educação Especial, pois sequer os alunos com AH/SD eram mencionados como público a ser considerado pela escola. A ênfase era nas limitações dos alunos, mesmo que os projetos de ambas as escolas tenham apresentado metas favorecedoras aos alunos. As análises das duas escolas propiciaram entender que há uma exclusão dos alunos com AH/SD no Amapá, com mais destaque nas escolas quilombolas.

Fizemos também mapeamento nos programas de pós-graduação em Educação, Ensino e Interdisciplinares (desde que abordassem relações étnico-raciais e/ou educação) do Estado da Bahia sobre a interface da educação especial com a educação escolar quilombola e não localizamos nenhuma pesquisa que fizesse a articulação das duas modalidades.

Segundo dados disponíveis no site da Secretaria do Estado da Bahia, são mais de 500 comunidades remanescentes de quilombo somente na Bahia, das quais 381 já foram

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.100-121

certificadas pela Fundação Cultural Palmares e mais de 200 escolas quilombolas, não localizamos pesquisas. Isso demonstra a necessidade de estudos e pesquisas que procurem abordar essa temática.

O processo de escolarização de alunos com deficiência, principalmente quando esses educandos são pertencentes aos quilombos, é marcado por inúmeras injustiças sociais e discriminação que fizeram com que esses grupos ficassem à margem da sociedade ao longo dos séculos, sem direito a educação e às políticas sociais.

A Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer as comunidades quilombolas, conforme expresso no artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), como grupos étnicos com direito a políticas sociais, principalmente a posse da terra. A partir de 2003, uma série de políticas públicas destinadas aos quilombolas, aqui compreendidos como grupo étnico, passaram a ser executadas pelo governo federal, dentre elas, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial; o aumento da certificação das comunidades quilombolas e da regularização fundiária; a melhoria do abastecimento de água via PAC-FUNASA; conquista da casa própria via Programa Minha Casa Minha Vida; extensão do Programa Luz Para Todos e garantia da tarifa social; Assistência Técnica e Extensão Rural Quilombola; Selo Brasil Quilombola; construção de escolas quilombolas; acesso ao Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE Campo; aprovação das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, Programa Brasil Quilombola (SANTOS *et al.*, 2019).

Conforme apontado por Matos e Eugenio (2020, p. 26):

No decorrer dos anos, a disputa jurídica em torno do artigo 68 tem se intensificado e inúmeros têm sido os conflitos, embates e debates dos remanescentes quilombolas com o capital. Um dos grandes enfrentamentos das comunidades quilombolas diz respeito à titulação das terras. Inúmeros são os conflitos e embates entre empresários ligados ao agronegócio, ao turismo e os quilombolas. O modelo de desenvolvimento adotado no Brasil incide diretamente nos territórios quilombolas e gera diversos conflitos socioambientais.

Um conjunto considerável de políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas passaram a fazer parte da agenda do governo. Essas ações tiveram a finalidade de promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades quilombolas, além de assegurar-lhes melhores condições de vida. A proposta de educação quilombola presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola foi uma das ações que configuram esse conjunto de políticas públicas.

Essas lacunas podem ser percebidas quando nos deparamos com a realidade prática de escolas quilombolas. Sendo assim, a educação quilombola é fruto das mobilizações sociais dos movimentos sociais negro e quilombola em sua relação com o Estado brasileiro. O presente estudo tem por objetivo analisar os indicadores educacionais da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves.

Metodologia

Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que segundo Chizzotti (2005, p. 102) pode ser assim conceituado:

Um estudo de caso é uma caracterização abrangente, para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

A pesquisa foi realizada no Baixo Sul Baiano e teve como lócus a escola quilombola e na Secretaria da Educação do município de Presidente Tancredo Neves. O município possui uma extensão territorial de 417,2 km² e contava com 27 719 habitantes na última estimativa no ano de 2019. Sua densidade demográfica é de 66,4 habitantes por km² no território do município. Faz divisa com os municípios de Teolândia, Jiquiriçá e Pirai do Norte. Com relação às escolas, são 39 localizadas na zona rural e 33 na zona urbana.

No que se refere às atividades econômicas, a agropecuária e o comércio são as grandes fontes de renda do município. O produto interno bruto-PIB per capita no ano de 2017 foi de R\$ 8.407,72. Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010 foi de 0,559.

Fizemos o levantamento da localização e de como se encontram os alunos com deficiências matriculados na educação escolar quilombola. Os sujeitos desta pesquisa foram os professores e coordenadores pedagógicos que atuam na escola quilombola do município pesquisado.

Como instrumento para a produção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com professores e coordenadores. De acordo com Gil (2011, p. 45):

A entrevista apresenta vantagens como: possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

Para complementar a produção dos dados foram consultados os seguintes documentos: Diretrizes curriculares para a educação quilombola; o Plano Nacional de Educação (PNE); Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE); Plano Municipal de Educação do município de Presidente Tancredo Neves e o Projeto Político-Pedagógico da escola quilombola do município.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB), parecer n° 27868619.5.0000.0055

Resultados e discussão

A educação no município de Presidente Tancredo Neves

Conforme previsto na LDB 9394/96, o município, por meio da Secretaria Municipal da Educação, oferece a educação básica com turmas nos seguintes níveis e modalidades: educação infantil, ensino fundamental, educação do campo, educação quilombola e educação de jovens e adultos. De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), foram estabelecidas algumas diretrizes para a educação municipal, a saber:

Erradicação do analfabetismo; II- Universalização do atendimento escolar; III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV- Melhoria da qualidade da educação; V- Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI- Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII- Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do município; VIII- Cumprimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX- Valorização dos (as) profissionais da educação; X- Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PMEPTN, 2015, p. 2).

No que tange às estratégias previstas no PME em seu art. 8º e que contempla a Educação Especial e a Educação Quilombola, destacamos:

I- Assegura articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais; II- Considera as necessidades específicas da população do campo e quilombola, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural; III- Garante o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV- Promove a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais. (PMEPTN, 2015, p. 3).

Na análise do PME constatamos a inexistência de uma meta para a Educação Quilombola. Ao longo do documento são apresentadas cerca de vinte metas educacionais para serem atingidas nas diferentes modalidades, abrangendo itens e necessidades específicas no âmbito da educação municipal.

No que tange as metas e estratégias direcionadas a educação especial, o PME traz nesse documento esses desígnios para essa modalidade, contemplando a população de 4 a 17 anos, o ensino público e de qualidade a população com deficiência. Vejamos abaixo essas metas e estratégias estipuladas no documento para a educação especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PMETN, 2015, p. 12).

São previstas 21 estratégias, dentre elas:

4.1 realizar um mapeamento dos alunos público alvo da educação especial, identificando os tipos de deficiências, através de uma articulação intersetorial entre as secretarias de educação, saúde e assistência social; 4.2 inserir a política de Educação Especial na proposta pedagógica da rede municipal em todas as etapas e modalidades de educação; 4.3 garantir momentos de diálogo, acompanhamento e orientação da família e do professor de forma a promover a articulação entre os profissionais do ensino regular e o especializado por meio das salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 4.4 aderir e implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo; 4.5 aderir e implantar salas de recursos multifuncionais nos distritos de Corte de Pedra e Moenda, a fim de facilitar o atendimento da demanda de alunos da área rural destas localidades; 4.6 promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; 4.7 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas municipais de ensino; 4.8 garantir a utilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) estudantes (as) com altas habilidades ou superdotação. (PMETN, 2015, p. 13).

Apesar das metas e estratégias descritas no PME do município estarem teoricamente de acordo com a legislação nacional que regem a educação especial, na prática essas metas e estratégias se esbarram na ausência de políticas públicas locais, como por exemplo, a formação continuada de professores, que é o elemento fundamental para atingir grande parte das metas estabelecidas no documento.

O município possui um total de 72 escolas, sendo 68 delas municipais, 1 estadual e 3 particulares. Há um número significativo de alunos matriculados. De acordo com os dados do Censo Escolar, no período de 2015 a 2019 estavam matriculados na creche 941 crianças. Nas creches, observou-se um constante crescimento no número de matrículas realizadas no decorrer dos anos analisados. O número de alunos matriculados na pré-escola foi de 3.316 alunos. Já no ensino Fundamental anos iniciais e finais, entre 2015 e 2019 foram 22.872 alunos matriculados, com decréscimo de matrículas no período. A Educação de Jovens e Adultos contou com 545 alunos matriculados entre os anos 2015 a 2019. Também identificamos oscilação no número de matrículas no decorrer dos anos letivos analisados.

No que se refere ao número de matrículas de alunos com deficiência, constatou-se que em todas as modalidades de ensino desse município, ou seja, desde a educação infantil até a EJA foi de 610 alunos no total entre os anos de 2015-2019. Já na rede estadual e privada foram matriculados 162 estudantes com deficiência no período de 2015-2019.

Quanto ao número de alunos matriculados na Educação Quilombola, totalizou 145 matrículas nos anos de 2016 e 2019. O ano de 2015 ainda não contava com escola quilombola no município, por isso os dados analisados resumem-se aos anos de 2016 a 2019. Outro importante elemento constatado no município de Presidente Tancredo Neves é o fato de o número de escolas rurais ser maior que as urbanas, representando um quantitativo bastante expressivo. Diante disso, observamos que a educação do município pesquisado pode ser considerada como campesina. Já o quantitativo de alunos com deficiência matriculados na escola quilombola no referido município são 9, distribuídos na educação infantil e ensino Fundamental. As deficiências dos alunos matriculados na Escola Quilombola Alto Alegre são autismo e deficiência intelectual.

Tabela 01 – Escolas no município de Presidente Tancredo Neves- Bahia

Etapas	Zona Rural	Zona Urbana	Total
Creche	0	3	3
Ensino Fundamental Anos Iniciais e finais	39	29	68
Total	39	32	71

Fonte: Elaboração da autora conforme informações do site Cidades IBGE¹

Diante dos dados apresentados, podemos observar que existe uma demanda por creches na zona rural. Essa constatação evidencia a necessidade de se pensar na construção de creches na zona rural, pensando numa perspectiva que contemple as peculiaridades do aluno do campo, nele incluída a educação quilombola e os estudantes público-alvo da educação especial.

¹Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de dezembro 2019.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados na rede municipal de Presidente Tancredo Neves em diferentes anos de 2015 a 2019

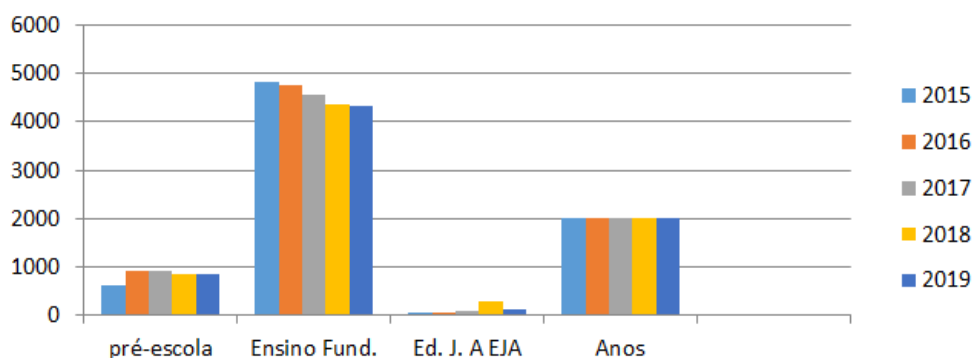
Anos	Educação Infantil	Fundamental	Educação de jovens e Adultos -EJA	Alunos com deficiência
2015	737	4.821	45	76
2016	898	4.761	22	92
2017	908	4.573	65	138
2018	856	4.371	287	159
2019	858	4.346	126	145
Total	4.257	22.872	545	610

Fonte: Elaboração da autora conforme informações do site Cidades IBGE²

Observa-se que o número de matrículas vem sofrendo oscilações no decorrer dos anos, sendo constatados aumentos significativos na educação pré-escolar no ano de 2017, e nos demais anos teve uma leve redução do quantitativo de matrículas. Quanto ao número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular, observamos um acréscimo a partir do ano de 2016, havendo uma pequena diminuição no ano de 2019. Essas oscilações podem estar ligadas a diversos fatores, dentre eles, o êxodo dos alunos, a evasão escolar, dentre outros.

Esses índices vêm sendo confirmados nos anos subsequentes como podemos observar os gráficos abaixo:

Gráfico 01 - Número de matrículas da rede municipal de Presidente Tancredo Neves BA entre os anos de 2015 a 2019



Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019.

O gráfico 01 traz o quantitativo de matrículas realizadas entre os anos analisados, confirmando as informações anteriores, em que constatamos uma leve diminuição do número de matrículas.

A análise dos indicadores educacionais se configura dentro da esfera da educação como fundamental, uma vez que é por meio desse instrumento que se adquire informações

²Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 de dezembro 2019.

sobre o desenvolvimento educacional de cada município, tornando possível, granjear investimentos em planejamento da esfera pública. Vejamos o que diz Jannuzzi (2002) sobre esses mecanismos:

O uso e desenvolvimento dos indicadores sociais estão ligados aos investimentos em planejamento da esfera pública, no século XX. Entretanto, sua consolidação, no que se refere à área científica, ocorreu na década 1960, com a finalidade de compreender as consequências das políticas sociais e suas possíveis transformações nas diferentes sociedades. Prestam-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais. (JANNUZZI, 2002, p. 138).

Por meio dos indicadores é possível pleitear políticas públicas para amenizar os problemas identificados. Merece atenção a diminuição gradual do número de matrículas no Ensino Fundamental, mesmo tendo ocorrido um aumento expressivo da população, de acordo com a última estimativa do censo geográfico e a projeção da estimativa populacional para o ano de 2019. Nesta perspectiva, cabe às autoridades responsáveis pelo setor educacional averiguar os reais motivos da diminuição do contingente de matrículas na modalidade educacional.

Educação Escolar Quilombola e Educação Especial no município de Presidente Tancredo Neves

O território do Baixo Sul possui comunidades remanescentes de quilombos em todos os seus municípios. Por isso, é fundamental analisar os indicadores educacionais que contemplam esse grupo étnico, uma vez que sua população é predominantemente negra. Como afirma Souza (2005, p. 165), “[...] os indicadores educacionais podem ser utilizados para focalizar a questão da desigualdade educacional.”.

Sobre a educação especial e as primeiras pesquisas que relatam as iniciativas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, Rebelo e Kassar (2018) fizeram o levantamento dos indicadores educacionais referentes às matrículas desses alunos no Brasil de 1974 até 2014. Os autores apontam como a legislação educacional vai incorporando, no decorrer do tempo, diferentes sujeitos como público-alvo da política de educação especial e identificam aumento expressivo de matrículas.

A seguir, trazemos uma tabela de identificação do número de alunos matriculados nessas escolas no município pesquisado.

Tabela 03 - Matrícula de alunos com deficiência na rede municipal de Presidente Tancredo Neves

Anos	Pré-escola	Ens. Fund.	EJA
2015	4	71	1
2016	5	87	0
2017	13	124	1
2018	15	142	2
2019	10	135	0
Total	47	559	4

Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019.

Ao analisar o quantitativo de matrículas no decorrer dos anos analisados, podemos observar uma elevação expressiva do número de alunos matriculados nas classes de ensino regular, especialmente no ensino fundamental. Nos últimos anos, com a promulgação da Lei da Educação Especial, a partir do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro 1999, que regulamentou a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, passou a dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Após da promulgação dessa Lei o acesso dos alunos com deficiência no ensino regular foi crescente em todas as modalidades da educação.

A instituição de uma política de educação especial, configurada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, segundo Bezerra (2017, p. 477):

Ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no contraturno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos os alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum.

Tabela 04 - Tipos de deficiências encontradas nos alunos do município de Presidente Tancredo Neves

Deficiência	2015	2016	2017	2018	2019
Cegueira	2	2	2	2	2
Baixa visão	8	8	9	12	11
Surdez	3	3	1	1	1
Deficiência auditiva	5	3	1	1	1
Surdocegueira	-	1	1	-	-
Deficiência física	17	20	22	26	23

Deficiência intelectual	46	59	111	130	116
Deficiência múltipla	3	2	2	3	2
Autismo	3	5	9	14	45
Síndrome de Asperger	1	1	1	8	-
Síndrome de Rett	-	-	-	1	-
TDI	1	1	-	18	-
Total	89	105	159	217	202

Fonte: INEP/Sinopses estatísticas da educação 2015-2019, 2019.

No período de 2015-2019 foram matriculados em todo município 772 estudantes com deficiência, sendo 610 alunos na rede municipal e 162 matriculados na rede estadual e privada. Os alunos com deficiência intelectual constituem o maior número, conforme os dados acima. Chama-nos a atenção também o aumento de estudantes com transtorno do espectro autista. É importante, contudo, atentar-se ao fato de muitos alunos serem matriculados sem o laudo do psicólogo³ e não possuem um diagnóstico preciso, podendo levar a escola a dar uma condição de deficiência que na realidade não existe.

Tabela 05 - Alunos com deficiência matriculados na Escola Quilombola Alto Alegre 2019

Autismo	Deficiência intelectual
2 alunos	1 aluno
Total: 3 alunos	

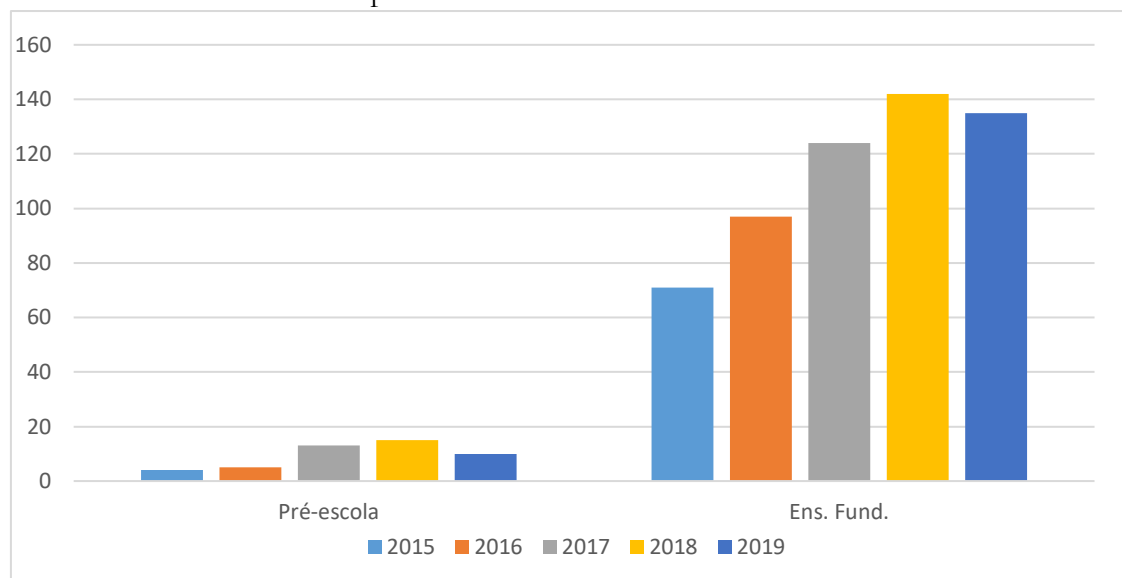
Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019

Os dados mostram que os alunos quilombolas com deficiências estão tentando se alfabetizar.

No gráfico a seguir trazemos os dados relacionados às matrículas no município pesquisado.

³É imprescindível uma discussão séria por parte das escolas do discurso presente nos laudos, visto que sujeitos sociais são fabricados por determinada categoria profissional e isso implica diretamente nas ações educativas e programas de formação continuada dos docentes para os trabalhos com as pessoas com deficiência.

Gráfico 2 - Número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular do município de Presidente Tancredo Neves BA



Fonte: Censo escolar do município de Tancredo Neves. 2019.

Esses dados nos possibilitam observar a elevação do número de matrículas dos alunos com deficiência no decorrer dos anos, com decréscimo no ano de 2019, tanto na educação infantil quanto do ensino fundamental. Mesmo com a implantação de políticas públicas, Rebelo e Kassar (2018, p. 292) apontam que “[...] ainda há formas de atendimento segregado.”.

Sobre a inclusão desses sujeitos no espaço da escola, vejamos a fala de uma das entrevistadas:

A aprendizagem deles vou ser bem sincera com você, eles não têm rendimento nenhum, só avança um pouquinho aqueles que frequentam o NAEE (Núcleo de Atendimento Educacional Especializado). O aluno especial vai mais para escola para interagir e socializar, na maioria das vezes possuem síndromes e autismo e dificuldade de aprendizagem. Muitos pais não aceitam que seus filhos têm dificuldades de aprendizagem, que são especiais. (PEDRA, 2019).

O Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAEE) foi fundado pelo governo municipal em 2017 e é formado por uma equipe multifuncional, formados por fisioterapeuta, psicopedagogo, fonoaudióloga e professores especializados que atendem com dignidade os alunos da rede municipal e privada. Em 2020 atendeu a 100 crianças que apresentam diferentes demandas: dificuldades de aprendizagem, deficiências intelectual e motora.

Os alunos das escolas regulares que têm deficiência podem frequentar no contraturno duas vezes por semana. O NAEE tem como objetivo amenizar a dificuldade escolar do aluno, proporcionando uma melhor qualidade de vida. Segundo o Secretário da Educação, este núcleo surgiu para atender as diretrizes municipais previstas no PME. O Núcleo tem

parceria com as Secretarias de Saúde e Assistência Social. Infelizmente, o NAAE não atende a todas as crianças com deficiência do município e possui poucos profissionais para o atendimento dos estudantes.

O relato acima, da coordenadora, aponta para a dificuldade de o sujeito com deficiência ser visto como sujeito de direito a uma educação e proposta pedagógica que contemple suas características. Neste sentido, o discurso colonial, a colonialidade, produz o outro como “incapaz”, menos humano e isso parece ocorrer com os sujeitos que portam alguma deficiência.

Concordamos com o pensamento de Santos (2007) que traz a justiça social como um dos mecanismos para compreendermos a justiça cognitiva como um processo em que os distintos conhecimentos colaboram para o conhecimento de mundo como uma proposta emancipatória.

No âmbito da reconstrução epistemológica (confrontação entre conhecimento regular e conhecimento emancipador) é necessário buscar uma “ecologia dos saberes” isto é um processo em se objetiva a igualdade nas relações entre os distintos saberes, em busca de viabilizar outras formas de saber, com destaque para o conhecimento subalternizados, por vezes reduzido e silenciado pelos processos de colonialidade. (SANTOS, 2007, p. 45).

Nesse sentido, podemos relacionar a ausência ou ineficácia de uma política pública inclusiva no município analisado com o conceito de colonialidade e decolonialidade abordado por Quijano (2007, p. 93) e sua relação com o poder:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Os reflexos da colonialidade e do colonialismo ainda são sentidos e visibilizados no cenário brasileiro. A exemplo disso, vemos a demora e indisposição de criação de políticas públicas voltadas a atender as demandas dos grupos sociais marginalizados e, quando ocorre a implementação dessas políticas, essas esbarram em questões emblemáticas que vão desde falta de qualificação profissional na atuação com esses grupos, quanto a ineficiência dessas políticas por falta de estímulos daqueles que estão exercendo o “poder”. O reflexo disso é constatado quando vamos a campo e constatamos uma inclusão excludente, como no caso do município analisado.

No que tange à educação especial e quilombola no município lócus dessa pesquisa observamos a necessidade de uma educação intercultural que incorpore a cosmovisão e o modo de ser dos grupos em destaque, que segundo Radeck (2009, p. 9798):

A Educação Intercultural estimula a criação de “entrelugares” nos quais interagem diversos significados. Nas políticas educacionais se deve considerar como a diversidade forma parte dos sistemas de raciocínio e atitudes dos professores, alunos e seus familiares, administradores educacionais e comunidades.

Apesar de existir políticas públicas de inclusão implementadas no município, foi constatado que não existe um comprometimento para sua implementação efetiva nas escolas municipais.

Dialogando com Meletti e Ribeiro (2014, p. 178) sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência, os autores enfatizam que:

O acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência de alunos com deficiência e sua inserção em processos efetivos de escolarização, o que pode ser verificado por meio dos dados oficiais que relacionam a idade do aluno com a série frequentada.

Apenas a garantia do ingresso no ambiente escolar (matrícula) sem que condições de permanência sejam garantidas, o que demanda política de formação continuada dos professores, adequações arquitetônicas e curriculares, pode levar a escola a reproduzir, no sentido bourdieusiano do termo, as práticas pedagógicas, ou seja, “[...] o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.201).

De acordo com Silva, Miranda e Bordas (2019, p. 42), “[...] para que os professores possam atuar de forma contundente no sentido de garantir um maior desenvolvimento dos alunos dentro de suas limitações, potencialidades e especificidades; é importante que adaptações no currículo sejam feitas.” A adequação curricular às necessidades educacionais especiais é uma demanda urgente, tendo em vista que a efetivação da inclusão só ocorrerá quando existir uma relação entre o currículo escolar e formação continuada dos docentes que atuam diretamente na educação básica.

Desse modo, compreendemos que não existem mais possibilidades para a escola continuar atuando de forma excludente perante os seus alunos, agindo e operando como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos e ao mesmo tempo operando com um currículo que não seja adaptado para os sujeitos com deficiências (CARRIL, 2017).

Essa perspectiva também é abordada por Bezerra (2017), para o autor a escola brasileira sofreu poucas alterações substanciais para o recebimento dos estudantes com deficiência. Bezerra ainda infere que:

Entendo, porém, que esse tratamento igualitarista aos alunos com limitações intelectuais e/ou físicas na escola comum, ao ser levado às últimas consequências, não só lhes cerceia o direito ao pleno exercício da cidadania, como tende a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial e cultural. (BEZERRA, 2017, p. 484).

Assim, fazer as adaptações curriculares nas escolas quilombolas com estudantes com deficiência é uma condição necessária para que não haja a exclusão do interior desses discentes. De acordo com Zanato e Gimenez (2017, p. 2989 *apud* SILVA; MIRANDA; BORBAS, 2019, p. 45) as adaptações curriculares podem ser compreendidas como uma “[...] uma possibilidade no aprendizado, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem.”.

Os mesmos autores prosseguem e afirmam que “Em linhas gerais, entende-se que o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atenda às necessidades dos alunos.”. (ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 290).

As adaptações curriculares podem ser compreendidas como “[...] uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem.” (ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 2989). Nesta perspectiva, é preciso levar em consideração que cada aluno tem seu tempo de aprender, bem como formas diferentes de construir suas aprendizagens, o que, exigindo, de modo imprescindível, uma adaptação curricular para assegurar a aprendizagem de todos.

Pensar numa proposta educacional que atenda as demandas específicas de um determinado grupo étnico-racial é compreender que essa comunidade necessita de uma proposta educacional que contenha em seu currículo escolar elementos que atendam suas especificidades, garanta o aprendizado, o pleno exercício da cidadania, o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território.

O Parecer do CNE/CEB n. 7/2010 nos informa que a educação escolar quilombola deve ser desenvolvida em:

[...] unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à esfericidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 42).

O Parecer ainda estabelece normas sobre como deve ser a estrutura das escolas, atendendo aos critérios de vigilância sanitária, inclusão digital, conexão com internet e demais aparatos tecnológicos digitais, condições não presentes no momento na escola de Alto Alegre.

Com relação à matrícula, os dados abaixo evidenciam a redução do número de estudantes na educação quilombola no município de Presidente Tancredo Neves.

Tabela 06 - Número de alunos matriculados na escola quilombola total de alunos e matriculados e com deficiência

Ano	EEQ Ed. Infantil	Ensino Fund. I	E Esp. Ed. Infantil	E Esp. Ens. Fund
2016	12	51	-	-
2017	4	23	1	2
2018	2	22	1	2
2019	5	26	-	3
Total	23	122	2	7

Fonte: Dados do censo escolar do município de Presidente Tancredo Neves. 2019

O número de matrículas na escola quilombola vem caindo nos últimos anos, tanto na educação infantil, quanto no ensino Fundamental I, observada em todos os anos. O quantitativo apresentado diz respeito aos alunos que se declaram pertencentes ao Quilombo, matriculados no ensino regular e alunos especiais quilombolas, ou seja, residem no Quilombo Alto Alegre. No ano de 2016, não houve matrículas de alunos quilombolas com deficiência, diferentemente dos anos subsequentes.

Sobre os desafios encontrados na escola, a coordenadora nos disse que:

As dificuldades encontradas é por ser multisseriada, pois atende do maternal ao 5º ano. Isto dificulta bastante principalmente para quem tem 20 horas. O transporte escolar, no termo de buscar o aluno de casa para escola para a gente é uma dificuldade muito grande e esta falta do aluno na escola não deixa de acontecer e sem contar que às vezes vem a desistência do próprio aluno por questão de a própria educação de não correr atrás destes alunos que são evadidos. (TERRA, 2019).

As escolas multisseriadas têm sido identificadas como um dos grandes desafios das escolas localizadas em áreas rurais. Mesmo com a política de nucleação realizada em diversos municípios, a multisseriação é uma realidade em diversos municípios brasileiros. Pesquisa exploratória por nós realizada na BDTD localizou 170 pesquisas utilizando o descritor escola multisseriada, o que demonstra o quanto essa forma de organização do ensino ainda se faz presente no país.

Alguns pontos em comum dessas pesquisas são referentes às condições de infraestrutura da maioria das escolas na zona rural, parte delas funcionam em situações precárias, o que dificulta ainda mais o processo inclusivo e a proposta de educação diferenciada da educação do campo e quilombola, que deve assegurar uma pedagogia própria

no que se refere às especificações étnico-culturais, já que realmente não é fácil o trabalho docente, bem como dos demais que pensam a escola.

Dessa maneira, os desafios são diversos, dentre eles, a necessidade do professor ter que elaborar diversos planejamentos para contemplar cada aluno inserido na sala de aula. Além de a escola ser multisseriada, que por si só já se configura como um grande desafio, a escola possui alunos quilombolas com deficiência matriculados no ensino regular, o que exige uma formação específica do professor, além de se configurar como mais um desafio. É imprescindível que os projetos pedagógicos contemplem as diferenças socioculturais desses sujeitos.

Sobre a proposta de inclusão, o Decreto 6949/2009, em seu Artigo 9º sobre a acessibilidade e os direitos da pessoa com deficiência destaca que:

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, 2009, s/p).

Na fala da coordenadora entrevistada, além dela relatar os desafios que permeiam o ensino multisseriado, ainda apontou o transporte escolar como sendo um dos empecilhos que por vezes, contribui para a diminuição da frequência, além de provocar a evasão do aluno matriculado no campo, apesar do MEC possuir um programa específico para o transporte escolar.

Essa constatação é motivada por diversos fatores, dentre os quais destaca-se a ingerência na condução dos recursos destinados a essa finalidade, causados por fatores políticos internos, que acabam contratando serviços de transportes precários, além da falta de compromisso e responsabilidade dos responsáveis pelo transporte público escolar. Vejamos o que diz o documento oficial que regulamenta e estabelece o transporte escolar como direito fundamental do aluno, especialmente, os residentes na zona rural:

É garantia constitucional o direito à Educação, sendo dever do Poder Público seu acesso pleno, disponibilizando, inclusive, transporte escolar aos educandos matriculados em escolas públicas, em especial àqueles residentes em áreas rurais, em observância ao disposto nos artigos 208, VII, da CF e 54, VII, do ECA. (BRASIL, 1990).

Neste sentido, não há justificativa para a ineficiência desse serviço oferecido no município de Presidente Tancredo Neves, o que traz enormes prejuízos escolares para os alunos residentes na zona rural.

No que diz respeito aos indicadores da avaliação da qualidade do ensino da educação básica, buscamos analisar o Índice da Educação Básica IDEB nos municípios que serviram de cenário para esse estudo. Nesse sentido, a avaliação do Sistema Educacional vem se consolidando nos últimos anos a partir dos resultados dos alunos, como uma maneira de verificar o desenvolvimento das instituições escolares (MELLO, 2012). Esses resultados/avaliações são utilizados na prestação de contas das escolas ao sistema educacional por meio de responsabilização.

Segundo Afonso, a responsabilização da política educacional segue a lógica do mercado porque o “Modelo se apoia no controle administrativo, são preferidas formas de avaliação predominantemente quantitativas, como as que são utilizadas em testes objetivos ou padronizados, que facilitam a mediação e permitem a comparação dos resultados acadêmicos.” (AFONSO, 2014, p. 46).

As metas definidas para o IDEB acabam por direcionar as ações do município. Abaixo apresentamos o IDEB observado e a meta projetada para os anos de 2015 a 2017 no município de Presidente Tancredo Neves para os anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 7 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB - anos iniciais/ IDEB Observado e metas projetadas

Anos	Ideb observado	Metas Projetadas
2015	4.8	3.8
2017	4.8	4.1

Fonte: Dados do Ideb/Inep (2020).

Observamos que os dados acima trazem uma importante constatação: o fator índice de desenvolvimento da educação básica –IDEB observado no município ter sido maior que as metas projetadas para os anos analisados. Contudo, isso não implica diretamente em melhoria da qualidade da educação básica. Considerando a fala de uma das entrevistadas mencionadas anteriormente neste artigo, aos discentes quilombolas com deficiência não têm sido garantidas as condições de aprendizado que levem a uma justiça social e curricular. No que se refere ao funcionamento da educação quilombola no município:

A educação quilombola no município funciona de igual para igual dentro da secretaria de educação do município em geral, não tem diferença. Não tem conteúdo específico para trabalhar com os alunos quilombolas. Só trabalhamos com a cultura afrodescendente em 20 de novembro. A escola funciona normalmente como qualquer outra do município. (PEDRA, 2019).

Uma escola para ser quilombola necessita, obrigatoriamente, atender alguns requisitos básicos que são estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola instaurada pela Portaria CNE/CEB n. 5/2010:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia

própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 42).

Ao analisar a fala da coordenadora entrevistada para essa pesquisa, no relato acima podemos perceber um fator importante, a folclorização da cultura quilombola. Essa constatação nos leva a perceber que a educação quilombola oferecida no município não leva em consideração os elementos previstos nas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola. A proposta diferenciada de ensino se restringe a um documento formal, enquanto que na prática o ensino se limita apenas a alguns elementos que fazem parte da cultura.

Sobre a necessidade de se adotar uma proposta de ensino que contemple os diferentes indivíduos inseridos no espaço escolar Radeck (2009, p. 9799) afirma que:

Partindo desta perspectiva, se justifica o estudo e os debates que defendem uma Pedagogia Intercultural que compreenda a educação como um conjunto de relações de caráter complexo e polifônico que garanta o direito à diferença e estimule a troca e partilha entre os diferentes. A diferença não pode ser tratada como um déficit. A Educação para a alteridade leva em conta a influência da diversidade e do contexto no currículo, horário, lazer, educação ambiental, corporeidade e violência escolar.

A educação intercultural se manifesta através do incentivo do professor na promoção de debates que favoreçam um diálogo entre educador e educando, tornando possível uma maior vazão, dando vida às reflexões que estão em fase de aperfeiçoamento e construção cultural a partir do convívio com pessoas que praticam outros dialetos e idiomas (RADECK, 2009). Essa atitude contribui para instigar o acesso com saberes diversos, que mesmo sendo pertencentes ao contexto familiar e regional propicia um olhar distinto diante de uma variedade de tentativas, diferenças e semelhanças em uma “suposta” cultura dita até então. “Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e classificar significa estabelecer uma metodologia com critérios e parâmetros em torno dos quais, cada elemento, pode ser incluído em determinado contexto e circunstância.” (SILVA, 2005, p. 41 *apud* RADECK, 2009, p. 19799).

Para Quijano, a colonialidade do saber pode ser compreendida como a coerção de outros modos de produção de conhecimento não-europeus, que denega a contribuição do intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (QUIJANO, 2007 *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Já segundo Walsh (2006, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22), a colonialidade do ser é pensada, nesse contexto, como a negação de um estatuto humano para africanos e

indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa rejeição, de acordo com Walsh (2006), insere problemas legítimos em volta da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Essa negação pode ser constatada na pesquisa em foco, ao negligenciar aos alunos quilombolas e com deficiência uma proposta curricular que contemple suas especificidades.

No que se refere à colonialidade do poder, esta por sua vez “[...] reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos,” (OLIVEIRA; CAUDAU, 2010, p. 22). Essa repressão se estende até os dias atuais, através da recusa de assegurar a igualdade de direitos para os grupos “minoritários.

De acordo com Sacristán (2000, p. 10):

Não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária.

No ensino fundamental anos finais a meta projetada para o IDEB não foi atingida, havendo uma diminuição em relação ao ano de 2015, conforme tabela abaixo.

Tabela 08 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB – dos anos finais Ideb Observado e metas projetadas

Anos	Ideb observado	Metas projetadas
2015	3.2	3.7
2017	3.1	3.9

Fonte: Fonte: QEdU – Dados do Ideb/Inep⁴ (2020)

Considerações finais

A pesquisa possibilitou-nos fazer uma análise dos indicadores da educação escolar quilombola e sua interface com a educação especial no município de Presidente Tancredo Neves. Constatamos a ausência de uma proposta curricular pedagógica nos documentos oficiais que regem a educação municipal.

Outro aspecto que pôde ser evidenciado é a formação insuficiente dos docentes para atuação com os alunos com deficiência e com a própria proposta da Educação Quilombola, não tendo sido identificado uma proposta de ensino que contemple as peculiaridades dos alunos quilombolas deficientes, fator esse que exige uma proposta de formação continuada para os docentes, além de criação de políticas públicas municipais que assegurem a esses educandos uma educação que esteja de acordo com suas demandas. Outra questão que se faz necessária ser implantada nas escolas do município é a reelaboração do Projeto Político Pedagógico –PPP, devendo inserir ações pedagógicas que contemplem esses indivíduos.

⁴Acesso em: 20 nov. 2020.

Nesse sentido, a educação intercultural apresenta-se como proposta viável para a educação municipal, por meio de uma ação educacional voltada a alteridade dos seus alunos, levando em consideração a influência da diversidade e do contexto no currículo no que se refere aos aspectos culturais, sociais e étnico-raciais que incorpora desde às necessidades educacionais especiais, aos elementos identitários e culturais que compõem o universo da educação quilombola.

Todos esses aspectos devem, de certa forma, levar em conta as modernas teorias da educação inclusiva como uma forma de estudar e debater a dimensão das políticas públicas para os diferentes grupos como referencial de cultura e intercultura.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, R. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de Escolas Quilombolas Amapaenses: contextualizando as altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação da BAHIA**. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 28, de 14 de setembro de 1990**. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: MEC, 2020.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, abr.-jun, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para a compreensão do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

JANNUZZI, P. de M. Repensando a prática de uso de indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. *In*: KEINERT, T. M. M.; KARRUZ, A. P. (Org.). **Qualidade de vida**: observatórios, experiências e metodologias. São Paulo: AnnaBlume, 2002. p. 53-72.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades de quilombos no Estado de São Paulo**. 2015. 243f. (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MATOS, W. S.; EUGENIO, B. Pesquisa e produção do conhecimento: entrevista com José Maurício Arruti. **Odeere**, Jequié-BA, v. 5, n. 9, p. 23-48, janeiro-junho, 2020.

MELLETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago., 2014.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos**: território da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

OLIVEIRA, Luis F; CAUDAU, Vera M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PMEPTN, PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES. **Plano Municipal de Educação de Presidente Tancredo Neves**. Tancredo Neves: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. *In*: LANDER, E. (org.). **La Colonialidad del Saber**: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 201-246.

- RADECK, E. Interculturalidade e educação popular: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros. *In: XIX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, Paraná, 2009, . **Anais** [...]. PUC/PR, 2009.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. TEAvaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. de S. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, E. D. *et al.* Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 01, p. 1-22, 2019.
- SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 29, p. 152-163, maio/ago. 2005.
- SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. G. A. Educação especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina -Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, s/n, p. 1-18, 2019.
- SOUZA, R. C. C. R. de. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2005.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". *In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.
- ZANATO, C.B.; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 289-303, jul./dez. 2017.

VIII

FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO NAS/DAS ESCOLAS*

Cíntia Maria Seibert Santos

Introdução

A formação continuada de profissionais que atuam diretamente com o processo formativo de crianças, adolescentes e jovens, é entendida nessa reflexão como ato importante e necessário à revisão de posturas e práticas docentes e curriculares adotadas nas escolas e na relação com-o-outro, quando pensamos a escola enquanto um espaço de sociabilidades, de construção de vínculos, produção e ressignificação de saberes e um dos espaços responsáveis pela formação dos sujeitos por ela atendidos, que tem uma função necessária ao processo vital da sociedade e do mundo, além de ser um lócus privilegiado de discussão e problematização sobre o seu papel social, sobre currículo e formação cidadã dos sujeitos.

A disposição dos sujeitos para rever valores é fundante em um processo etno e auto formativo, onde a experiência aprendente se dá no sujeito em formação, uma combinação de desejos dos sujeitos para enfrentamento e superação de práticas equivocadas, racismo e sentimento de pertencimento aos processos formativos, contribuindo para provocar mudanças de concepções que acompanham as transformações do processo histórico e cultural das sociedades contemporâneas. Daí ser relevante ter um projeto de formação continuada nas escolas que traz a integração dialética das diferenças e enfoque multicultural em suas pautas formativas. E, nessa perspectiva, buscar estratégias de combate às violências, inclusive ao racismo na escola, em nome dos princípios democráticos, de promoção da igualdade de direitos, do respeito às diferenças individuais e grupais.

O racismo é uma prática secular e, na sociedade brasileira, mantém a população negra em péssimas condições socioeconômicas, de igualdade de direitos. E, como a maioria dos conceitos, e o de raça, como afirma Munanga (2004 p. 1), “[...] tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial.” E o racismo, criado por volta de 1920, “[...] enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum.” (MUNANGA, 2004, p. 7). O autor lembra que, quando este conceito é utilizado no nosso cotidiano, não atribuímos mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções conta o racismo.

Santos (2002, p. 45) lembra que, “[...] mesmo antes da elaboração da noção de raça como algo que diferenciava grupos de sujeitos no mundo, a cor negra já possuía

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.122-135

características negativas.”. A autora pauta-se em Cohen (1980) para destacar o exemplo de emprego do racismo no mundo grego, na antiguidade clássica, que utilizou este tipo de preconceito e emprego de valores negativos para separar branco de negro. O branco simbolizava a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade e o negro sugere mácula tanto moral quanto física.

Nesse sentido, a formação continuada de professor, que contribui para provocar mudanças de concepções e acompanham as transformações do processo histórico e cultural das sociedades contemporâneas, e possibilita esta reflexão, é entendida enquanto processo contínuo, etno e auto formativo e rompe com paradigmas de formação enquanto “treinamento”, “capacitação”, produção em série, reduzindo-a a dispositivos técnicos de “aprendizagem”, para dar lugar ao protagonismo dos sujeitos que, em diálogo com suas experiências, vivências e saberes e problematizando a realidade, adentra na relação multiculturalismo, currículo e formação continuada, e busca respostas às questões que emergem do cotidiano.

Para Munanga (2010), a construção de uma educação democrática, que visa a promoção da igualdade de oportunidades entre os diferentes deve ser combinada com uma educação multicultural e antirracista no processo de formação da cidadania. Por isso, é importante implementar políticas de educação multicultural no sistema de ensino brasileiro e buscar estratégias para superar o racismo na escola.

Segundo a percepção de Silva (2005, p. 22), torna-se necessário refletir sobre as invisibilidades do currículo e de que modo, podem vir a ser objeto de investigação na prática educativa dos professores e acredita que é importante desmontar os estereótipos e este deverá ser “[...] um dos objetivos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais.”.

Projetos de formação continuada elaborados e desenvolvidos no âmbito escolar, em diálogo com os sujeitos escolares, problematizando o cenário perverso de preconceitos, ainda presente nas escolas e às vezes por ela reproduzido, devem ser potencializados, pois, esse cenário, quando silenciado e negligenciado pelos sujeitos, torna-se ainda mais agravante e, por isso, a discussão sobre currículo, desigualdade e preconceitos, deve ser uma reflexão que vem para o cerne de processos formativos, evitando reprodução de práticas abissais, de negação e de ausência de humanidade para os Outros sujeitos, nos espaços escolares

As reflexões aqui não têm por intenção atribuir aos sujeitos escolares a única responsabilidade por mudanças significativas nas escolas para a educação multicultural, para a ética da alteridade, mas entender que, estes sujeitos, quando diante de oportunidades de discutir essas temáticas em processos etno e auto formativos, podem contribuir significativamente para um pensar e agir mais autônomo dos sujeitos, ao colocar o ato e as condições de/para aprender em movimento, que consideram a formação para tolerância, para o consenso, no enfrentamento e combate de violências, racismo e conflitos sociais.

Por que trazer, então, reflexões sobre currículo? Estudos que abordam currículo e formação continuada, destacam a indissociabilidade entre estes. A partir de Macedo (2015, p. 746, grifo do autor), que entende currículo como “[...] um dispositivo educacional poderoso resultante da *multicriação implicada* de professores, via seus pertencimentos e suas

afirmações socialmente referenciadas.”, ampliamos aqui a compreensão de, não apenas serem os professores sujeitos e atores curriculantes em processos formativos, mas, também, os demais sujeitos escolares.

A educação para a multiculturalidade nos processos de formação continuada de professores

A formação continuada de professores tem sido tema de estudos e pesquisas na contemporaneidade, e se inserem em uma perspectiva onde os saberes docentes, plurais, são problematizados no âmbito de tais formações.

Segundo Tardif (2014), a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, assim, entende que os saberes docentes, que brotam de suas experiências e que por ela são validados, vão constituindo os saberes, por ele chamado, de experienciais ou práticos. Por isso, é importante não confundir formação com instrução, como apenas um momento de capacitação, treinamento, aprimoramento, entre outras definições parecidas, ambíguas, imprecisas.

Para Macedo (2015, p. 742)

Na medida em que a formação é confundida com instrução, com treinamento ou capacitação, com o tão propalado processo ensino-aprendizagem, com ação curricular vista como uma mecânica, com o racionalismo educacional, esta não se predispõe a considerar as manifestações da fantasia nesses processos e, com tanto mais razão, no sistema educativo. Entretanto, neles, como naqueles, o imaginário intervirá de maneira muitas vezes preponderante, de forma transgressora, deslocando, traindo.

Vale destacar que, contextualizar a formação continuada e ressignificá-la a partir dos saberes dos sujeitos professores, ao se discutir currículo e multiculturalismo, tal formação, nas escolas, extrapola as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula, para atingir as práticas pedagógicas e o currículo da escola, e que envolve o fazer de demais sujeitos que nela atuam. Portanto, estes devem participar de processos formativos que buscam instituir uma nova cultura escolar.

Para Miranda (2011, p. 171),

Para transformar os saberes e as práticas docentes e instituir uma nova cultura escolar, a formação continuada precisa ser concebida, principalmente no contexto onde foi gerada a demanda, ou seja, na escola, local privilegiado de (trans)formação. Nesse sentido, as propostas devem resultar da análise dos conflitos existentes, da busca coletiva por novas possibilidades de ação e, principalmente, do compromisso com a educação e com a cidadania.

A reflexão teórica sobre temas relativos à educação para a multiculturalidade nos processos de formação continuada de professores e demais sujeitos escolares no âmbito da escola, não só revela atenção à formação para a cidadania, valorização de diferentes culturas, como abre espaço para redução e combate de intolerâncias e práticas com ausência de respeito a si próprio e ao outro, uma das preocupações dos estudiosos de currículo, promovendo diálogo com o que está preconizado na legislação nacional que, desde a Constituição Federal de 1988, traz a indicação de uma educação para o desenvolvimento pleno da pessoa, preparo para o exercício de cidadania ativa e sua qualificação para o trabalho.

Arroyo (2014, p. 230), inspirado nos movimentos sociais dos campos que expressam a importância de fazer do conhecimento objeto de conquista, que repolitiza o conhecimento, defende que escola é mais do que escola, e que, os coletivos em movimento, buscam outros significados para o conhecimento e suas instituições como “espaços de copresença”.

[...] o direito ao conhecimento adquire outros significados políticos. Não de acesso ao conhecimento tal como pensado na função segregadora abissal, no padrão de poder/saber que classifica os coletivos e seus conhecimentos em verdadeiros ou falsos, em racionais e irracionais, na linha de lá, onde só existem crenças, magia, falsidades e, na linha de cá, onde existem verdades, conhecimento real. Ao lutar por espaços do conhecimento os coletivos em movimentos não se pensam no lado de lá do falso à procura do verdadeiro no lado de cá. Pensam-se sujeitos de saberes, modos de pensar verdadeiros.

Nesse sentido, a escola, os sistemas educacionais, as práticas pedagógicas e os currículos, precisam ser pensados e tratados de outras formas. Os estudantes que chegam às escolas, participam de uma cultura, a de sua família, de sua comunidade local, de seu bairro, enfim, trazem para esses espaços, a sua cultura. Uma escola atenta a essa diversidade, busca, em suas propostas pedagógicas, interação cotidiana entre os sujeitos e o seu currículo, romper com a visão homogênea a qual a docência está preparada, para olhar cada sujeito como indivíduo distinto, como Outro. Para Arroyo (2014), é preciso o debate sobre o que há de revolucionário para o pensar e o fazer pedagógico nas presenças consciências dos Outros Sujeitos na agenda política, social, cultural e pedagógica. E, para Munanga (2014, p. 35),

Em vez de opor igualdade e diferença, é preciso combiná-las para poder construir a democracia. É nessa preocupação que se coloca a questão do multiculturalismo, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre si.

Trazer a formação continuada para todos os profissionais que atuam nas escolas, em seus espaços específicos de atuação, e inserir nestes espaços formativos temáticas emergentes no seu currículo, de enfrentamento e resistência às pedagogias de inferiorização, subalternização, que destroem saberes, valores, memórias, culturas e identidades coletivas,

oferta às escolas possibilidades de alcance de pedagogias que valorizem a formação da cidadania, autonomia e dignidade humana. Severino (2003, p. 73) afirma que

[...] é preciso ter presente que a formação do profissional da educação não diz respeito apenas à formação específica de professores, profissionais do ensino formal que atuam em instituições escolares. Na verdade, a docência em ambientes escolares institucionalizados não exaure o campo de atuação do profissional da educação, uma vez que educação não é sinônimo de ensino, pois significa também uma prática social de intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. O que constitui, pois, a característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência formal é uma mediação fundamental, mas não exclusiva.

Sabe-se que educação é crescentemente importante para a formação dos sujeitos, mas destaca-se aqui uma educação que transforma, que empodera, que emancipa, ao passo que traz desafios para tal implementação nas escolas. De que maneira podemos nos posicionar contra a cultura dominante e construir nossas próprias identidades? Como a escola deve reconstruir seu projeto pedagógico que reconheça a diferença e as múltiplas formas de diversidade?

Para Morin (2003, p. 11) “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.”, e é nesse sentido que se almeja uma aprendizagem autoformativa cidadã, que autoriza os sujeitos a assumirem a condição humana, que ensina a viver, e o conhecimento adquirido vai se transformando em sapiência.

A escola enquanto um dos espaços de formação dos sujeitos escolares, necessita de um pensamento educacional crítico, de uma reflexão que abranja um campo filosófico mais amplo para efetivamente contribuir com uma comunidade profissional de aprendizagem, que implique os sujeitos escolares em reflexões e implementação de propostas mais qualitativas nas interações com os estudantes e com a comunidade local, frente ao desafio de lidar com sujeitos com necessidades multiculturais, além de fortalecer uma pedagogia de vínculos, de ternuras, que valoriza a formação de sujeitos pautada em valores éticos, individuais e coletivos.

A formação continuada dos sujeitos escolares para uma educação multicultural, a polissemia de significados de multiculturalismo e os desafios que o caráter multicultural da sociedade coloca para a educação e para estes, oferece contribuições para se pensar de que multiculturalismo estamos falando. Moreira (2013), retoma as posições quanto às concepções de multiculturalismo em relação a diferentes grupos culturais em uma mesma sociedade: multiculturalismo conservador- a elite branca busca construir uma cultura comum, pressupondo a inferioridade e a incapacidade de outros grupos raciais; multiculturalismo liberal – considera que todos têm a mesma capacidade intelectual e por isso condições para competir e ascender na sociedade capitalista; multiculturalismo liberal de esquerda – aceita as diferenças entre as raças, mas considera que a visão liberal de igualdade negligencia importantes características que diferem uma raça de outra; e o multiculturalismo crítico –

rejeita o foco liberal na igualdade entre as culturas como ênfase na diferença, e enfatiza o papel da linguagem e das representações na construção do significado e da identidade.

A formação continuada etno e autoformativa, deve ser entendida como fenômeno que extrapola as experiências pedagógicas e escolares. No entanto, as opções e intenções das pautas formativas *in loco*, quando são orientadas por um currículo e objetivos claros, na relação com os saberes formativos eleitos, e cada pessoa sendo objeto e sujeito da formação, vai sendo impulsionada em direção a um saber-ser, saber-pensar, saber-fazer, saber-ser-sociocultural que reorienta as dimensões do nosso saber-viver-com os outros.

Para Josso (2004, p. 97),

[...] os saberes servem-nos a propósito de tudo, explícita ou implicitamente, para nos confirmar uma opinião, para legitimar uma maneira de pensar, de fazer ou de nos comportarmos, mas igualmente como fonte para as compreensões que procurávamos a propósito de nós mesmos, as evoluções que sonhávamos, as transformações das quais gostaríamos de participar. Para agir sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos dos saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para a nossa ação.

Quais conteúdos têm sido estudados/debatidos nas escolas, em seus processos formativos, com os profissionais que nela atuam? Qual tem sido o referencial das motivações das práticas pedagógicas e curriculares das/nas escolas?

A Rede Municipal de Educação, do município de Salvador, Bahia, traz em seus Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais e para os Anos Finais do Ensino Fundamental, reflexões sobre a importância de uma formação dialógica para a construção de uma cidadania afirmativa, destacando a importância da formação de crianças, adolescentes e jovens para construção de uma consciência cidadã, e o papel fundamental do professor, considerado como “[...] referência das mais significativas para que esta consciência se processe dentro da escola, no seu fazer escolar e, particularmente quando se trata de alunos de Anos Iniciais e Anos Finais do Fundamental.” (SALVADOR, 2019, p. 20).

A formação continuada em processo de reflexão, diálogo, estudos e identificação das reais necessidades e prioridades das escolas, no enfrentamento às questões de preconceitos e de ausência de respeito ao outro, são debates significativos, pois os estudantes e os sujeitos que da escola fazem parte, precisam, em um ambiente multicultural, desenvolver competências, em uma perspectiva multicultural, autoconsciência, autorrespeito e respeito a grupos culturais diferentes. Essa perspectiva apresenta, além da dimensão técnica e conceitual de um processo formativo, a caminhada, os percursos e saberes de sujeitos que se mobilizam na relação com-o-outro para a construção de relações de reciprocidades, de vínculos e respeito.

Quais os princípios inerentes à elucidação de relações de reciprocidades e respeito em processos formativos, possibilitando a construção de socialização e compreensão da diversidade cultural? Para Ferrari (2018, p. 164), “[...] abordar multiplicidade cultural é uma temática complexa e desafiadora, pois os alunos dialogam com experiências e memórias

pautadas numa subjetividade, ou seja, pelo meio em que se relacionam ou por seus valores e perspectivas.”.

Preocupações com essas questões são aqui apresentadas a partir de diálogo entre as relações escola, currículo e formação continuada dos sujeitos escolares para a promoção do respeito e valorização das diversidades e reelaborações de posturas e práticas de cada sujeito. Nesse sentido, a formação continuada entra em cena como disparador de possibilidades para quebrar silêncios, invisibilidades, e provocar discussões, por muito tempo veladas em nossas escolas sobre posturas de tratar o outro como não-sujeitos, o preconceito cordial, o silêncio, o não-dito, característica do racismo à brasileira, conforme nos diz Munanga (2015).

Uma concepção clara do que se espera da escola e da educação, a fim de que cada sujeito apreenda que os espaços/tempos da escola podem e devem estar comprometidos com um digno e justo viver, pode contribuir, de forma significativa, para a intencionalidade das temáticas escolhidas e para o planejamento de propostas de formação continuada, em perspectiva etno e autoformativas, na escola.

Desafios e possibilidades para a educação multicultural nas escolas

A natureza da organização da escola é baseada em valores e na relação com o currículo. É sabido que os sujeitos escolares são influenciados por certas crenças e práticas que interferem em suas experiências educacionais, percepção e estruturação destas. E, por essa perspectiva, reflete-se e problematiza-se currículo como possibilidade de gerar emancipação, com relação indissociada de processos de formação continuada dos sujeitos no lócus da escola, possibilitando a estes a sua autocompreensão e significados. As engrenagens que envolvem o currículo.

Arroyo (2013) chama a atenção para o aspecto do termo currículo ainda não fazer parte do vocabulário pedagógico de professores, em sua integralidade, e a ser um referente em seu universo de preocupações, sinalizando para o fato de que as preocupações com currículo, muitas vezes, adentram os espaços escolares como algo externo, do governo ou da academia. O diagnóstico de sombras da escola em crise – baixa qualidade, desatualização de conteúdos, despreparo de professores, alto custo e a imagem negativa do trabalho pedagógico, vem muitas vezes precedido de propostas inovadoras, que chegam às escolas de forma verticalizada, como “respostas” à crise da escola (ARROYO, 2013). Essa perspectiva pode contribuir para que não se efetive nas escolas práticas pedagógicas autônomas em processos de formação continuada, frente às políticas de “requalificar” os professores e, conseqüentemente, as práticas docentes. Nesse sentido, problematizamos currículo em sua dimensão multicultural, interdisciplinar e intercultural como componente necessário aos processos de formação continuada dos professores e demais sujeitos escolares.

Para Antônio Flavio Moreira (2001), o currículo é um instrumento privilegiado e que possibilita a implementação de perspectivas e práticas multiculturalmente orientadas quer na educação formal, quer na educação não-formal, e considera a potência que a escola tem para formar indivíduos não conformistas transgressores e comprometidos com o combate de toda e qualquer opressão, e anunciar novos tempos.

Sacristán (2013), destaca que, em sua implementação, o currículo não pode deixar de pretender o alcance de alguns fins de caráter educacional, direitos dos alunos e compromisso do professor de: ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos; transformar os sujeitos em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis; fomentar nos sujeitos posturas de tolerância; consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo em suas relações com os demais e em suas atuações; torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar a valorização do outro, de cada grupo, cultura, país, estilo de vida.

Assim, é importante questionar os currículos, provocando um movimento da área curricular de saída de inércia, para o desenvolvimento de práticas emancipadoras. Giroux (1997, p. 45) afirma que esse debate não é novo, ainda que muito se tenha para avançar, pois o conhecimento, nos moldes curriculares ainda presentes em nossas escolas, perde-se a dimensão subjetiva do saber,

[...] o conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos. Isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto ao mesmo. Como algo externo, o conhecimento é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado.

No tensionamento, dessas questões, vem para o debate das/nas pautas formativas, é condição necessária para pensar o humano, os Outros Sujeitos, a multiculturalidade. A formação continuada desses sujeitos transformada em “[...] espaço de aprendizagem do estabelecimento de elos entre o conhecimento escolar e o conhecimento e os significados que os estudantes trazem consigo [...]” (MOREIRA, 2013, p. 89).

Que tipo de educação precisamos hoje? Seguramente, uma educação que forma novos cidadãos com base na valorização da riqueza de nossas diferenças e de nossa diversidade em todos os sentidos; uma educação construída a partir de novas ferramentas pedagógicas antirracistas, antimachistas, anti-homofóbicas, etc.; uma educação que respeite o outro diferente e todas as diferenças que constituem a diversidade biológica, cultural, de gênero ou de sexo, de religião, etc.

Enfoque multicultural crítico nos currículos e os desafios do caráter multicultural da sociedade, oferecem às escolas possibilidades para refletir sobre discriminações sociais de classe, raça, gênero e como tais dinâmicas afetam a construção de conhecimentos, valores e identidades nas escolas (MOREIRA, 2013), bem como os seus efeitos sobre a vida dos sujeitos. A luta defendida no interior do multiculturalismo crítico para que transformações sociais ocorram, requer imposição de “[...] um projeto coletivo que aglutine os interesses dos diferentes grupos oprimidos. Ou seja, à valorização da diferença precisa juntar-se a promoção do diálogo em prol de propósitos comuns.” (MOREIRA, 2013, p. 91).

A superação de padrões tradicionais de currículo para implementação de uma perspectiva multicultural nos currículos, parece ser uma exigência frente à multiculturalidade presente nas sociedades ocidentais contemporâneas. Dessa forma, essa realidade, conforme

nos afirma Moreira (2013, p. 85), pode ser ignorada ou abordada de diferentes modos, mas não apagada e,

[...] mesmo que as reflexões sobre currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela está presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando, inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

Como tem trabalhado as escolas para transformar os currículos multiculturalmente sensíveis à diversidade? Ou não se tem trabalhado? Quais caminhos vem sendo percorridos nos percursos formativos dos sujeitos escolares no âmbito da escola a fim de que seus desdobramentos contribuam para a valorização da aprendizagem moral, desenvolvida por meio da experiência?

A produção de conhecimentos, posturas, formação de atitudes, quando em atenção a totalidade de toda ação educativa escolar, em atenção às práticas pedagógicas e curriculares, pode favorecer uma dinâmica escolar que impulsiona a escola, os professores e demais sujeitos escolares a reinventarem o seu ofício. Portanto, espera-se que

[...] as propostas de formação de professores menos preconceituosas precisam orientar o futuro docente no trabalho tanto com alunos dos grupos oprimidos como com alunos dos grupos dominantes. Deve-se visar não só a igualdade educacional, mas também à formação de novas gerações que considerem a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento da sociedade. (MOREIRA, 2013, p. 88).

Como a construção de conhecimentos, valores e identidades nas instituições educacionais são afetadas pelas dinâmicas sociais de classe, raça, gênero e muitas vezes acrescidas de orientação sexual, religião, nacionalidade? Esse questionamento apresentado por Moreira (2013), busca na perspectiva do multiculturalismo crítico, o entendimento de impactos dessas dinâmicas na construção do conhecimento. Para esse autor, o reconhecimento de qualquer cultura apresenta pontos fracos e é incompleta, oferece possibilidades a um diálogo intercultural, e acrescenta que “[...] toda cultura precisa, no encontro com outras culturas, aceitar a ser desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos.” (MOREIRA, 2013, p. 87).

A escola, como espaço para discutir as diferenças e ensinar valores, ainda que, diante dos “[...] imperiosos desafios do mundo contemporâneo e do sistema capitalista conduzem a uma hegemonia que nada mais é, do que o resultado de uma relação de desiguais.” (BORTOT, 2018, p. 185), continua sendo o espaço que “[...] reúne melhores condições para a formação de uma condição emancipada.” (CAVALIÉRI, 2013, p. 119), e “[...] isso não independe da orientação que lhes impõem as forças políticas que efetivamente a implantam e a controlam.” (CAVALIÉRI, 2013, p. 119).

Educação multicultural nas escolas: o que orientam os Referenciais Curriculares do município de Salvador

A materialização dos currículos escolares, a partir das experiências e vivências dos sujeitos, estabelecimento de relações, construção e reconstrução de conhecimentos e de saberes, e o diálogo com as intencionalidades previstas nas propostas curriculares orientadas pela Secretaria Municipal de Salvador, frente à necessidade de assumir o compromisso político pedagógico com a formação de uma sociedade democrática, antirracista, tendo a escola como espaço formativo, de construção de sociabilidades e desenvolvimento de práticas de promoção de respeito ao outro, vem para esta produção como indicação de um percurso possível.

Relações pedagógicas oferecem oportunidades para (re)criação de significados no âmbito das relações que perpassam a escola, os sujeitos e a comunidade local. Munanga (2015) ao refletir sobre questões que subjazem a humanidade em função das diferenças, provoca-nos a pensar sobre o que podemos fazer, enquanto profissionais e membros conscientes dos problemas da sociedade para contribuir no aperfeiçoamento do mundo ao qual pertencemos. O que a escola e os sujeitos escolares em suas práticas precisam equacionar? Como as escolas vêm promovendo esse debate?

De acordo com reflexões apresentadas nos Referencial dos Anos Finais [2019?], trabalhar cidadania nas escolas é uma necessidade complexa e desafiadora, uma vez que exige dos professores e dos demais sujeitos escolares uma percepção de necessidades coletivas para atuação em prol destas, indo, inclusive na contramão de uma sociedade que prega valores de individualidade, competitividade e exclusão. Uma dinâmica de salve-se quem puder, estimulando comportamentos e interesses individuais, em detrimento de necessidades coletivas.

O referido documento considera a educação para a cidadania como um dos pilares para a educação dos tempos atuais, e que, deve partir da professora e do professor, estimular a participação dos jovens no contexto escolar e na comunidade local. Portanto, pensar a educação para a cidadania não se trata de um modelo, de aulas teóricas sobre, trata-se de uma prática ativa por parte dos sujeitos, uma reaprendizagem de práticas e métodos realizados nas escolas para que não fujam às discussões acerca das brutais desigualdades da sociedade, e também presentes na escola, muitas vezes, ainda tratadas com ocultamentos e silenciamentos.

Uma educação para a cidadania exige movimento, exige escuta, exige participação, diálogo, exige ternura, que instrumentaliza os processos de formação pessoal e, quando experimentada como atitude vivida, interrompe o ciclo da ofensa, agressão, violências, injustiças.

Nas esferas federal, estadual e municipal, a legislação educacional e documentos oficiais, preconizam a importância da educação e da escola para a realização de propostas e práticas que contribuem com o desenvolvimento da autonomia e exercício de cidadania ativa e, nesse sentido, esforços devem continuar sendo empreendidos pelo poder público, pela sociedade e pelas escolas, para a construção de um pensamento pós-abissal que se contrapõe ao pensamento abissal, competente para a dominação e subalternização dos Outros Sujeitos.

Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 o direito à educação é entendido como direito de todos a uma educação que contribui para o protagonismo, para a emancipação e para o exercício de cidadania ativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, determina, em seu Artigo 2º, que a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebe-se, também, no Brasil, a busca por avanços nas questões étnico-raciais frente ao cenário de uma sociedade excludente e preconceituosa o que revela que necessidade de combate à estigmas, estereótipos e formas de sociabilidades autoritárias.

No município de Salvador-BA, a Lei n. 9.451/2019 institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no âmbito deste município, visando garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância racial e religiosa e, conforme Artigo 19, parágrafo único, fica determinado às instituições escolares manter “protocolo para registro e encaminhamento às autoridades competentes de denúncias de atos de racismo, discriminação racial e intolerância religiosa no âmbito das unidades do Sistema Municipal de Ensino, público e privado”.

Como iniciativa importante para o fomento de uma educação para a cidadania, destaca-se o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais – NUPER, da Secretaria Municipal da Educação de Salvador - SMED, criado pela Portaria n. 268, de 31 de maio de 2008, alterado em sua composição pela Portaria n. 380, de 29 de setembro de 2008, e atualizado pela Portaria n. 183, de 11 de abril de 2017. Pelo seu regimento é possível perceber que o NUPER é uma instância constituída por servidores (as), cuja finalidade é implementar e acompanhar Políticas Públicas Educacionais relativas às questões Raciais na SMED, e propõe, estruturar, executar e acompanhar a realização de formações, sensibilizações, qualificações de servidores(as), gestores(as), profissionais da educação e técnicos(as) da SMED quanto à temática étnico-racial e enfrentamento ao racismo institucional.

Avançar ao que está posto na legislação e nas perspectivas curriculares, traduzindo as experiências dos sujeitos, no enfrentamento de conflito, vem sendo percorrida nas reflexões propostas pela SMED em processos formativos com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, a fim de ampliar estudos, debates e reflexões que favoreçam uma dinâmica crítica do currículo, que contribuam com a construção de relações de convivialidade pautadas no respeito e no entendimento da necessidade de uma sociedade humana. Por essa perspectiva, as pautas formativas para os sujeitos escolares ganham espaço privilegiado para trocas de informações, e aprendizagem de convivência pacífica entre os sujeitos, ao passo que favorece “[...] a promoção de projetos educacionais que trabalham com as diversidades culturais nas escolas, desafiam a interpretar e reinterpretar os valores socioculturais e que foram sócio-históricos e culturalmente aprendidos.” (FERRARI, 2018, p. 169), e que, nesse cenário, a educação torna-se “[...] uma ferramenta crucial para exercer a mediação da aprendizagem de sistemas simbólicos, sócio-históricos e culturais, por meio das relações sociais” (FERRARI, 2018, p. 174).

Um dos desafios apresentados à formação dos sujeitos escolares, está na relação de cada sujeito em lidar com os próprios preconceitos e estereótipos, potencializar suas aprendizagens para as relações étnico-raciais, para a multiculturalidade, não apenas no âmbito teórico mas percorrendo caminhos para a formação de valores e valorização da aprendizagem moral. Percursos de sensibilização tem sido feitos nesse sentido.

De acordo às orientações apresentadas no Referencia Curricular Municipal para os Anos Iniciais, SMED (2019 p. 18), vislumbrar um novo horizonte para a educação em uma perspectiva onde crianças, professores e professoras, sujeitos de identidades e pertencimento culturais, instituem realidades através de suas histórias de vida, de suas experiências nas comunidades e das transformações na cidade como exercício de cidadania afirmativa, “[...] exercida pela defesa da democracia, da justiça social, da inclusão, da reparação das desigualdades e da equidade dos direitos.” é uma necessidade. Além disso, o documento orienta que não se trata de celebrar a diversidade frente ao referencial multicultural e os princípios da diferença, da diversidade, que subjazem os referenciais curriculares do ensino das relações étnico-raciais, mas de questionar a lógica da escola única, de pensamento monorreferencial e as formas de conceber o currículo e a formação, descolados da vida sociocultural.

Assim, a formação continuada dos profissionais vem sendo percorrida tendo os Referenciais como suporte teórico às reflexões e produções, bem como para reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e, a formação continuada com a temática étnico-racial, é incansavelmente trazido em todos os momentos de formação promovidos pela SMED, e orientados por/para desdobramentos *in loco*.

Considerações finais

O desafio para o desfazimento de mentalidades racistas, preconceituosas e discriminadoras dos sujeitos, na sociedade contemporânea, inegavelmente multicultural, exige das escolas um pensar e um agir autônomos, que façam sentido para os sujeitos que delas fazem parte, onde as escolhas formativas de professores e demais sujeitos escolares dialoguem com as reais necessidades deste, e que, suas propostas e temáticas, insistam e persistam em processos etno e auto formativos, que promovam práticas e formas de vida cidadã para todos.

Para tanto, é preciso buscar estratégias de combate ao racismo na escola através da formação continuada de professores com a temática étnico-racial, além de outros caminhos apropriados e eficazes na luta e combate aos diferentes tipos de preconceitos, atitudes e comportamentos discriminatórios que prejudicam à construção de uma sociedade multicultural, plural, democrática, cidadã e igualitária.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, A. F. B. *et. al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 131-164.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 13 abr. 2020.

BORTOT, C. M.; MOURA, K. L. de. Educação, cultura e produção de sujeitos: o papel da diversidade cultural no relatório cuéllar e a identidade da educação do e no campo. *In*: SKRSYPCSAK, D.; SCHÜTZ, J. A. (orgs.). **Debates contemporâneos em educação**. 1. ed. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 179-200.

CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. *In*: MOREIRA, A. F. B. *et. al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 115-130.

COHEN, W. **Français et africain**, Paris: Gallimard, 1980.

FERRARI, L. F. A multiplicidade cultural do outro. *In*: SKRSYPCSAK, D.; SCHÜTZ, J. A. (Orgs.). **Debates contemporâneos em educação**. 1. ed. São Paulo: Dialogar, 2018. p. 162-178

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MIRANDA, M. I. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. *In*: FONSECA, S. G. (org.) **Currículo, saberes e culturas escolares**. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 167-181.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 733-750, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, Rio de Janeiro, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In*: MOREIRA, A. F. B. *et. al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 2013. p. 81-96

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNANGA, K. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v. 2, n. especial, p. 6-15, 2015.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, MG, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

MUNANGA, K. Todos no mesmo barco! **Diversitas**, São Paulo, ano 1, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/todos-no-mesmo-barco-kabegele-munanga>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**, Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, s/v, n. 5, p. 1-17, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. p. 16-35.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SANTOS, G. A. dos S. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no Livro Didático. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

TARDEF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: 2014.

IX

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI-BA*

*Viviane da Silva Araújo Vitor
José Valdir Jesus de Santana
Flávia Lopes Silva
Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus*

Introdução

Neste capítulo, analisamos o Plano Municipal de Educação do município de Guanambi, e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Zumbi de Palmares¹, lócus de nossas pesquisas, no sentido de compreender em que medida estes documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Optamos pela técnica de análise do conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 13), trata-se de “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam ao discurso (conteúdo e conteúdos) extremamente diversificados.”. Ademais, conforme a autora, a análise de conteúdos “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2016, p. 44).

As discussões aqui apresentadas compõem um capítulo da dissertação de mestrado intitulada *Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi-BA: entre ausências e emergências* (VITOR, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob orientação do prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana. A pesquisa em questão teve como objetivo analisar em que medida professores e gestores da Escola Municipal Zumbi de Palmares, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, localizada em Guanambi-BA, tem construído práticas pedagógicas antirracistas.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.136-151

¹De forma a preservar o anonimato da escola e por questões éticas, utilizamos um nome fictício para nos referirmos à instituição onde realizamos a pesquisa e análise do Projeto Político Pedagógico.

O Plano Municipal de Educação de Guanambi-BA e a implementação da lei 10.639/03

O ano de 2020 marca os 17 anos da aprovação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio de todo o país. Trata-se de uma conquista histórica no âmbito das ações afirmativas, no intuito de reparar as desigualdades entre as populações negras e brancas no Brasil. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9.394/96 nos seguintes artigos:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003, s/p).

A institucionalização desta lei é resultado de um processo de reconhecimento e reparação pelos danos causados à população negra no Brasil. Nesse contexto, a lei 10.639/03 conduz ao início de um processo de afirmação do direito à diversidade étnico-racial na educação escolar. Com isso, algumas estratégias foram tomadas para viabilizar a implementação da lei e da promoção da igualdade racial e, nesse sentido, temos o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004, que versa sobre os direitos e as obrigações dos entes federados, diante da implementação da lei.

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

continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Estes dispositivos legais direcionam as formulações de diretrizes que atendam as reivindicações destinadas à construção de projetos políticos pedagógicos que venham valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana nos seguimentos educacionais do Brasil, empreendidas pelo Movimento Negro e demais grupos representantes da luta antirracista. Diante disso, destacamos alguns apontamentos trazidos na Resolução CNE/CP 01/2004:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. [...] Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 3-4).

Diante do que traz a lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, analisamos o Plano Municipal de Educação de Guanambi- PME 2015-2025, acionando-o como elemento estruturante da política de educação do município, tendo em vista que o PME estabelece metas e estratégias para o cumprimento dos dispositivos legais em conformidade com que estabelece o Plano Nacional da Educação- PNE 2014-2024.

O texto do PME 2015-2025 traz a Educação Étnico-racial no campo dos temas transversais, juntamente com a Educação Ambiental:

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) - Temas transversais (1998), a transversalidade se refere à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre teoria, questões da vida real e sua transformação em conhecimento. Nesse sentido, a transversalidade “abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas significados construídos na realidade dos alunos”. [...] Por essa via, o processo educativo deve pautar, na grade curricular, questões socioambientais e culturais, tais como a Educação étnico-racial e educação ambiental. (GUANAMBI-BA, PME, 2015, p. 25).

Devemos considerar que um dos princípios orientadores da lei 10.639/03 é a luta contra o racismo estrutural que está impregnado no imaginário brasileiro. Assim, o ensino das relações étnico-raciais não pode ser reduzido apenas a tema transversal, ou seja, “[...] eis que deve nortear um currículo crítico que contemple as “causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.” (SILVA, 2000, p. 106).

Desse modo, o próprio documento reconhece que até o ano de sua publicação, em 2015, o município ainda não havia designado um órgão de Educação para Diversidade, encarregado de promover a formação dos professores para tal propositiva. No entanto, alega que as jornadas pedagógicas têm buscado dar ênfase ao tema através de cursos oferecidos para os professores, para o aperfeiçoamento sobre a temática. E ainda, que nos momentos de planejamento pedagógicos no Centro de Treinamento Pedagógico - CETEP, foram promovidos encontros de formações com os professores da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campos XII, onde foram trazidas diversas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e o debate sobre a educação quilombola, para que o município alterasse as matrizes curriculares do ensino fundamental.

As proposições que tratam do ensino das relações étnico-raciais no âmbito das metas do PME 2015/2025 se mostram muito tímidas, posto que aparecem apenas na meta 15: “[...] adequar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, o currículo escolar para atender a diversidade etnicorracial, indígena, quilombola, de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual.” (GUANAMBI-BA, PME, 2015). E para isso, apresenta as seguintes estratégias:

15.1 Garantir o trabalho pedagógico que reconheça as personalidades negras que se destacam nas diversas áreas culturais, artísticas, literárias, esportivas, científica e política;

15.2 Implantar projetos e oficinas com foco na tolerância e respeito às matrizes religiosas africanas e indígenas e à diversidade sexual;

15.3 Implantar as escolas nucleadas nas comunidades negras das regiões do Morro de Dentro, Isabel, Gado Bravo, Beira Rio, Lagoa do Buraco, Queimadas e outros, no prazo de (2) anos, a partir da vigência do plano.

Para Gomes (2012, p. 106), o trato da questão racial no currículo só poderá ser considerado como um dos passos no processo “[...] de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.”

Embora o Município disponha, atualmente, de duas comunidades quilombolas, Queimadas, que foi certificada no ano de 2015 e, recentemente, em dezembro de 2019, a Comunidade de Morro de Dentro, percebemos que o PME não contempla a Educação Escolar Quilombola. Por mais que o documento faça referência a uma comissão que seria designada para acompanhamento e reformulação do plano, também não encontramos nenhuma equipe voltada ao acompanhamento da meta 15 e tão pouco relacionada a

implementação da lei 10.639/03. Em 04 de março de 2020, considerando a necessidade de monitorar e avaliar o Plano Municipal de Educação de Guanambi, foi publicado o Decreto n. 682, com o intuito de nomear representantes para recompor as comissões representativas, porém, não houve nomeação de representantes para a Modalidade de Educação Escolar Quilombola, como também nenhuma designação às relações étnico-raciais.

Com o intuito de obtermos informações acerca dessa situação, estabelecemos contato com um membro da comissão, mas ele não soube explicar o porquê das ausências e nos disse que, devido às dificuldades enfrentadas durante o ano de 2020, não foi possível realizar a avaliação do documento. Disse ainda que algumas comissões representativas chegaram a discutir alguns pontos, mas que não deram continuidade.

Em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes (2017, p. 40-41) afirma que o currículo escolar produz ausências e, nesse sentido, “[...] a sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe.”. No tocando à discussão sobre as relações raciais no campo da educação, as ausências continuam sendo ativamente produzidas, como parece ocorrer no município em questão, resultado, em grande parte, do mito da democracia racial, que teima em negar a existência do racismo estrutural em nossa sociedade e nos espaços escolares, na formulação das políticas educacionais, no currículo, nos livros didáticos e nas experiências pedagógicas. Contudo, Santos questiona: Como descolonizar o conhecimento e as metodologias através das quais ele é produzido?

Uma vez que o colonialismo é uma co-criação, ainda que assimétrica, descolonizar implica descolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o conhecimento do colonizador. *Como produzir conceitos e teorias híbridos pós-abissais? Na linha de uma mestiçagem descolonizada cuja mistura de conhecimentos, culturas, subjetividades e práticas subverte a linha abissal em que se baseiam as epistemologias do Norte.* (SANTOS, 2019, p. 161, grifo do autor).

O desafio de planejar ações para uma década traduz a complexidade e instabilidade das ações ora pensadas no PNE, uma vez que a educação é um processo em movimento, onde reside o compromisso de reduzir as desigualdades e pensar a promoção do respeito à diversidade e à diferença. Assim, acreditamos que, ao passo que as mudanças ocorrem, no cenário social e político, o cumprimento de suas metas perpassa por avaliações processuais e constantes, à medida que isso implica diretamente no rompimento com as desigualdades étnico-raciais e no compromisso da equidade. Implica, também, o compromisso com uma educação para as relações étnico-raciais que possibilita a descolonização dos currículos escolares, como propõe Gomes (2012, p. 107).

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de

conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Zumbi de Palmares e a educação para as relações étnico-raciais

A análise do Projeto Político Pedagógico- PPP da Escola Municipal Zumbi de Palmares reside no intento de compreendermos em que medida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola têm sido contempladas no âmbito de suas ações, pois, mesmo se tratando de uma escola que não se situa no território quilombola, a escola recebe estudantes oriundos de uma comunidade quilombola. As DCNEEQ, em seu artigo 1º, apresentam que essa modalidade de educação,

IV- deve ser ofertada por estabelecimento de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

Portanto, o PPP deve exercer um importante papel na efetivação da referida lei nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que trata-se de um instrumento indispensável para construir prática pedagógicas antirracistas e promover uma educação plural. Para tanto,

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileiras e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade. (BRASIL, 2013, p. 466).

Apresentadas as proposições acerca do PPP no campo das ações educativas da escola, o documento que iremos analisar teve sua reelaboração no ano de 2019 e encontra-se em plena vigência na unidade executora. Veiga (2009) apresenta algumas considerações importantes acerca do projeto político pedagógico, quando afirma que

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência

crítica. Com base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico. (VEIGA, 2009, p. 164).

Desse modo, procuramos observar na descrição do PPP da Escola Municipal Zumbi de Palmares, desígnios de uma construção coletiva que prima pelo revelar das identidades culturais e emergências sociais do público atendido, sob a perspectiva das DNCEEQ. O documento faz referência ao histórico da unidade escolar, ao público atendido, a relação da escola com a comunidade, a convivência e os resultados alcançados nos últimos anos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, e assim justifica seu compromisso e envolvimento com a comunidade local.

Estamos comprometidos com o processo ético-político, integrando educação, cidadania, trabalho, ciência e cultura; com a integração escola-comunidade; com a democratização das relações de poder; com a aplicação de métodos dinâmicos que possibilitem a atividade do aluno e desenvolvam a capacidade de reflexão em torno dos problemas sociais; com o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar; com formação continuada dos educadores; e com as possibilidades de intervenção e melhoria da realidade social, econômica e cultural da região. (PPP, 2019, p. 14).

Para tanto, Veiga (2009, p. 165) afirma que “[...] a ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa.”. Assim, o compromisso assumido na formação dos sujeitos está estritamente relacionado ao coletivo social a qual os mesmos representam, que será o pressuposto principal a ser considerado nas suas vertentes política, pedagógica e democrática.

Sobre a relação da escola com a comunidade, o documento faz referência às dificuldades de relacionamento entre família e escola em suas atividades, porém, pondera que tem desenvolvido atividades para melhor estreitar as relações. Em um trecho do documento, encontramos a ressalva de que a “[...] escola oferece oportunidades de ações para envolvimento da comunidade do entorno. Existem momentos participativos em alguns eventos comunitários e também a utilização do espaço físico.” (PPP, 2019, p. 12).

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola salientam a importância da construção de uma proposta de educação contextualizada, que leve em conta todas as especificidades das comunidades, no sentido de reaver suas memórias, práticas culturais, territorialidade e protagonismo na luta antirracista. No caso das observações feitas, destacamos que, diante do fato das diretrizes terem sido aprovadas no ano de 2012 e o PPP em vigência ter passado por uma reformulação no ano de 2019, a falta de representação da comunidade quilombola em face do documento nos chama atenção e

para pensarmos sobre tal, acionamos o que Castro-Gomez (2005) vai chamar de a “invenção do ser”,

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao que aqui denominamos “invenção do ser”. Ao falar de “invenção”, não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente para outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente [...] (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 81).

Considerando o exposto, compreendemos a missão empreendida no documento PPP, como um exemplo de “invenção do ser”, quando nesse não há representação social desses diferentes sujeitos como atores políticos na construção de uma proposta que está diretamente ligada à identidade educativa da escola, na qual vimos ocultadas suas representações.

Contribuir para o desenvolvimento e a socialização do educando através de uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa realidade e garantir aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PPP, 2019, p. 12)

É importante destacarmos os objetivos que as Diretrizes para a Educação Escolar quilombola apresentam, no intuito de direcionar a construção do PPP na escola e na elaboração dos projetos que visam assegurar a participação efetiva dos estudantes e da comunidade das ações da escola. Assim, a Resolução 8 de 20 de novembro de 2012, tem por objetivos:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses

territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, o PPP traz como objetivo geral:

Proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades e singularidades, garantindo situações de construção do conhecimento e autonomia intelectual para a efetivação do seu desenvolvimento sócio cultural e poder de transformação da sua realidade, numa perspectiva ética de parceria com todo o contexto educacional, comprometida com os princípios do respeito, comprometimento e solidariedade, buscando alcançar: A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade. O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da criança, do homem e da mulher (jovens, adultos e idosos). O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade. O desenvolvimento da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum. A preservação do patrimônio cultural. A abstenção de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como de quaisquer preconceitos de classe ou raça. (PPP, 2019, p. 15).

Feita a análise, percebemos que em consonância com o objetivo geral apenas um objetivo, dentre os 16 objetivos específicos presentes no PPP, faz referência à promoção da cultura afro-brasileira, sendo este: “[...] abordar a temática pluralidade cultural em todas as áreas do conhecimento despertando o alunado para a valorização da cultura Afro-brasileira e Indígena.” (PPP, 2019, p. 17). Desse modo, não encontramos nenhuma referência à educação escolar quilombola ou até mesmo algum projeto que contemplasse a temática no âmbito das ações desenvolvidas com pressupostos no PPP da escola. Macedo (2015, p. 163) ressalta a importância dos projetos políticos pedagógicos das escolas que atendem a alunos das comunidades quilombolas serem gestados sob a perspectiva das comunidades quilombolas, para que venham atender “[...] as especificidades étnico-culturais dos/as educandos/as no currículo escolar. Ademais, que sejam concebidos e utilizados pelas escolas

como um instrumento político e pedagógico importante capaz de orientar as ações educativas.”.

Ademais, a análise do PPP e a inexistência do protagonismo dos sujeitos quilombolas na elaboração do documento caminha em direção para o que Santos (2009) afirma ser a produção colonial de inexistências e irrelevâncias, ou seja, universo do outro lado da linha abissal, onde reside a zona do não ser. E isso torna-se bastante evidente quando nos debruçamos sobre o texto do documento que descreve o público atendido pela unidade escolar e esse não fazer nenhum tipo de menção aos estudantes oriundos de uma comunidade quilombola.

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo de realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2009, p. 23-24).

O documento faz referência à lei 10.639/30 e a Resolução CNE/CEB N° 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como sendo princípios norteadores da proposta política pedagógica da escola, ao mesmo tempo em que não as contemplam em suas definições, nos objetivos e demais proposições para a elaboração e execução do documento.

Durante a entrevista com os professores e direção da escola, levantamos alguns questionamentos com relação ao PPP e perguntamos: O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a educação quilombola para esses alunos da comunidade de Queimadas? Qual é a missão da escola, nesse sentido? Seguem algumas das respostas apresentadas²:

Ainda não. O PPP fala da valorização da cultura afro brasileira e sobre a nossa matriz curricular traz que essa temática perpassa todas as áreas do currículo. (PROFESSOR 1, Entrevista concedida em 08/06/2020).

O projeto Político pedagógico contempla sim a educação quilombola, de forma que menciona as diretrizes, fala sobre as portarias e o trabalho que deve ser feito com relação a essas crianças. Ainda não é citada a comunidade quilombola de Queimadas, porque é uma comunidade

²Por questão ética e de forma a manter o anonimato dos professores, colaboradores de nossa pesquisa, não utilizamos os seus nomes verdadeiros.

recente, este ano de 2020 é que a gente iria sentar pra fazer a roda de leitura e de conversa para a gente citar no nosso plano específico a comunidade de queimadas, porque a gente já falava de maneira geral, mas específica da comunidade ainda não, iria entrar para o PPP em 2020, que por horas estamos parados por motivo do Covid-19. (PROFESSOR 2, Entrevista concedida em 19/05/2020).

É trabalhado sim a valorização da cultura e desenvolvemos como já foi citado atividades que façam sentir-se acolhidos e que os mesmos se identifiquem como descendentes que são. Palestras sobre o tema, apresentações com participantes de outras instituições e etc. (PROFESSOR 3, Entrevista concedida em 29/05/2020).

O Projeto Político Pedagógico Contempla sim. Tendo como missão contribuir com a formação dos educandos de maneira democrática e construtiva para que estes se autocompreendam como sujeitos responsáveis e criativos da sociedade em que vivem, conscientes de seus direitos e deveres e ao mesmo tempo em que se sintam partes integrantes e ativas da sociedade da qual fazem parte historicamente, culturalmente economicamente e sobretudo politicamente. (PROFESSOR 4, Entrevista concedida em 06/09/2020).

No início desse ano o projeto político pedagógico foi revisado e incorporado a educação quilombola dentro dos parâmetros curriculares no sentido de priorizar a aprendizagem desses alunos dentro do seu contexto social. (PROFESSOR 5, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Partindo do pressuposto de que o principal norteador da prática educativa é o projeto político pedagógico reunimos na escola e fizemos a revisão desse projeto e garantimos todos esses requisitos que rege a lei de diretrizes e bases curriculares com a finalidade de proporcionar aos alunos uma educação inclusiva. (PROFESSOR 6, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Sim desenvolvemos atividades que os façam sentir valorizados, através dos conhecimentos prévios, buscando desenvolver habilidades na arte, na cultura, culinária, entre outras. (PROFESSOR 7, Entrevista concedida em 05/06/2020).

O Projeto Político Pedagógico da escola menciona a Educação Quilombola, no entanto, no momento não tenho como informar sua missão no sentido da Educação Quilombola. (PROFESSOR 8, Entrevista concedida em, 15/10/2020).

Percebemos, através das falas das entrevistadas, que há uma discordância sobre a perspectiva da educação quilombola se fazer presente no PPP e nas práticas pedagógicas da escola. É notório que não há também um consenso nos discursos de como as posições

para a Educação Escolar Quilombola se apresentam nos objetivos, visão e missão do documento. Para efetivar a educação escolar quilombola, frente ao proposto pelas diretrizes nacionais para esse campo, a construção do PPP não é tarefa que compete apenas aos professores e direção, uma vez que este deve ser elaborado de forma coletiva com o engajamento de toda a comunidade escolar, inclusive da comunidade quilombola em questão. A mera referência à comunidade de Queimadas não é garantia de que a escola tem construído experiências pedagógicas antirracistas e em conformidade com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo Gomes (2007, p. 41), “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra todas as formas de dominação, exclusão e discriminação.”. Da mesma forma, ao pensar o PPP como um instrumento coletivo, democrático e emancipador entendemos que “[...] é imprescindível que no documento conste como a escola pretende não apenas veicular conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas também contribuir na Promoção da Igualdade Racial e na Educação das Relações Étnico-raciais.” (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

A inclusão da temática no PPP sugere que a escola está comprometida com a superação de equívocos e com preencher as lacunas deixadas por anos de história alicerçada no eurocentrismo. Além disso, ela quer aproximar os negros das histórias de lutas, de resistência de seus ancestrais, do protagonismo africano e, principalmente, refletir sobre a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. Sugere também que a escola está comprometida com a construção de uma autoimagem positiva do aluno negro, uma vez que, ao valorizar o seu padrão estético e cultural, consequentemente elevam-se as possibilidades de sucesso escolar e profissional. E não menos importante, a inclusão explícita da temática no PPP traz a finalidade de eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, proporcionando aos alunos negros, indígenas e brancos condições de aprender sobre a diversidade humana de modo que esta seja respeitada. (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

Tais considerações nos leva a uma análise da fala da entrevistada Professora 3, quando menciona que é “[...] trabalhado sim a valorização da cultura e desenvolvemos como já foi citado atividades que façam sentir-se acolhidos e que os mesmos se identifiquem como descendentes que são. Palestras sobre o tema, apresentações com participantes de outras instituições e etc.” (PROFESSORA 3, entrevista concedida em 29/05/2020). A fala da entrevistada se situa no campo dos discursos multiculturalistas, em especial no que Candau (2012, p. 35) tem definido como “[...] multiculturalismo humanista liberal” e “multiculturalismo liberal de esquerda”. O primeiro, o multiculturalismo humanista liberal, “reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes.”. Já o segundo, multiculturalismo liberal de esquerda,

Coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade. No entanto, segundo MacLaren, esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder. (CANDAUI, 2012, p. 36).

Nesse sentido, a produção do “outro” como “diferente culturalmente” pode se constituir num exercício de captura que, no limite, reproduz as formas de dominação, posto que não questiona como certas diferenças são produzidas. Disso decorre muitas posturas essencialistas que beiram a um etnocentrismo às avessas. No campo da educação, a tendência é prevalecer aquilo que é considerado importante conforme os padrões culturais estabelecidos, o que invalida o protagonismo desses sujeitos [os quilombolas] na construção da identidade social da escola. Não é nada ingênuo, portanto, o princípio contido no PPP: “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade”. Trata-se do ideário do “mito da democracia racial”. Ademais, segundo Souza e Fleuri (2003, p. 57),

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Questionamos, ainda, se os professores e direção já tiveram contato com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e obtivemos as seguintes respostas:

Sim. (PROFESSOR 1, Entrevista concedida em 08/06/2020).

Nós já estudamos né, já lemos as diretrizes da Educação Quilombola. Tivemos curso de formação continuada nos nossos grupos de estudo, já lemos sim! Então temos o conhecimento dessas diretrizes. (PROFESSOR 2, Entrevista concedida em 19/05/2020).

Sim. (PROFESSOR 3, Entrevista concedida em 29/05/2020).

Já sim, conheço as diretrizes da Educação Quilombola.
(PROFESSOR 4, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Eu já tive um contato superficial a título de informação, mas esse ano já tinha a proposta de curso de formação continuada oferecido pela secretaria de educação e seria a minha participação ativa, mas em razão da pandemia ainda não pude concretizar esse estudo para significar a minha prática pedagógica. (PROFESSOR 5, Entrevista concedida em 06/09/2020).

O texto das Diretrizes Curriculares foi lindo e discutido em encontros pedagógicos de professores na escola, uma vez que se trata de uma lei e precisa ser cumprida dentro dos parâmetros legais. (PROFESSOR 6, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Não! (PROFESSOR 7, Entrevista concedida em 05/06/2020).

Sim. (PROFESSOR 8, Entrevista concedida em 15/10/2020).

É importante considerar, conforme as falas das entrevistadas, a existência de iniciativas de professoras que, isoladas ou em conjunto, tenham o objetivo de compreender a importância da incorporação da História e Cultura Afro-brasileira, ainda que a temática não seja contemplada no Projeto Político Pedagógico, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As reflexões acerca dessas condições nos levam a considerar duas questões que consideramos importantes: a elaboração do PPP continua alicerçada na matriz europeia de produção do saber; ao negar espaço aos saberes produzidos a partir da história e cultura afro-brasileira e africana, a exemplo da Comunidade de Queimadas, a escola pode contribuir para a perpetuação das manifestações de preconceito e discriminações raciais.

Considerações finais

Diante ao exposto, entendemos que se faz necessário que o poder público municipal se mobilize para ofertar processos de formação continuada para os professores que atuam na Modalidade de Educação Escolar Quilombola ou em escolas que atendem a estudantes quilombolas, uma vez que compete ao sistema municipal de ensino garantir condições para o processo de formação desses professores. E assim, assegurar no processo de formação, dentre outros eixos, a disponibilidade de conteúdos gerais sobre a política de educação quilombola, política educacional, currículo e avaliação (BRASIL, 2013).

Por fim, vale ressaltar o que pontua Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, sobre as ações que devem ser adotadas na construção do PPP, que contemplem a educação quilombola nas unidades de ensino,

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisaram do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana, para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais. (BRASIL, 2013, p. 467).

No mesmo texto, a relatora versa, ainda, sobre a importância do PPP da Educação Escolar Quilombola ser um processo emancipatório, que produza uma pedagogia emancipatória, onde abriga-se uma epistemologia do conflito, no sentido de desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e contemplar os saberes nascidos na luta.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia par assuntos jurídicos. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004. 21p
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD, 2004. 2p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.
- CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. *In*: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.
- DIALLO, C. S.; RIZZO, J. G. de S.; ASSIS, R. R. de. Projeto político pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade na escola. *In*: MARQUES, E. P. de S.; TROQUEZ, M. C. C. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018. p. 139-169.
- SOUZA, M. I. P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, s/v, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>
Acesso: 05 mar. 2021.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.

Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso: 05 mar. 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.;

NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

GUANAMBI-BA. **Plano Municipal de Educação de Guanambi-BA**. Guanambi-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

MACÊDO, D. de J. S. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Guanambi-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 32-83.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Editora Porto, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 07 ago. 2020.

VITOR, V. da S. A. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi-BA**: entre ausências e emergências. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) -Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2021.

X

OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABIS E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO*

*Elizabete Gonçalves de Souza
José Valdir Jesus de Santana
Estela Santos de Oliveira
Ludimila Souza Almeida Freire*

Introdução

A Educação para as relações étnico-raciais (ERER) é uma reivindicação antiga da sociedade brasileira, sistematizada principalmente pela ação do Movimento Negro Unificado, que se constituiu em fins da década de 1970 como precursor dessa discussão, tendo como objetivo a superação do racismo e a reeducação da sociedade brasileira para construção de uma nova sociabilidade (GOMES, 2017). Para tal tarefa, intelectuais negros e negras produzem a politização e deslocamento do conceito “raça” de uma perspectiva colonizada para uma perspectiva decolonial, ou seja, o conceito “raça” passa então a ser tomado como elemento de potência de histórias, culturas e saberes “outros”.

Neste artigo apresentamos e descrevemos as pesquisas acadêmicas localizadas no banco de dissertações e teses da CAPES, que tinham como “objeto” de investigação os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABIS, de modo a compreender as suas dinâmicas de funcionamento e como suas ações têm sido centrais para a descolonização do conhecimento nos espaços das Universidades e para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

As discussões aqui apresentadas compõem um capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Educação, militância decolonial e antirracismo: um estudo sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB” (SOUZA, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, sob orientação do prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana. A pesquisa teve como objetivo analisar como o ODEERE tem se constituído como espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e a decolonização do conhecimento

Maldonado-Torres (2019) afirma que a colonização não se encerra com a descolonização e libertação política dos territórios outrora colonizados, tendo em vista que a lógica do modelo colonial atravessa os séculos e constrói subjetividades colonizadas, que operam e articulam a experiência social dos sujeitos até a contemporaneidade, fenômeno que

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.152-168

é denominado como “colonialidade” que, conforme o autor, opera em três dimensões distintas: “[...] a colonialidade do poder, do ser e do saber.” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

A colonialidade é a consequência do processo histórico colonial que se estruturou sobre a violência, hierarquização de povos e, nesse sentido, naturalizou a opressão de determinados grupos e a dominação de outros; opressão e dominação que se manifestam especialmente através do eurocentrismo, epistemicídio e do racismo.

Maldonado-Torres (2019, p. 42) assim define a colonialidade:

[...] a colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade.

As instituições modernas e, nesse caso destacamos as Universidades, carregam as marcas da colonialidade que se manifestam através do “privilegio epistêmico”, onde os saberes do homem branco europeu são elevados à categoria de ciência e saberes outros, não branco, ocupam a condição de superstição, bruxaria, ou seja, conhecimentos diversos são apreciados tendo como régua um padrão branco europeu que, conseqüentemente, produz negação de todos os conhecimentos externos à Europa, como afirma Santos (2010).

Grosfoguel (2016) nos ajuda a pensar sobre o papel da universidade e sua atuação para produção e manutenção de uma ciência eurocêntrica, universalista, através da qual foram produzidos epistemicídios com o desperdício de saberes, de experiências variadas e de sujeitos que foram subalternizados diante de “[...] um sistema mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista.” (GROSFOGUEL, 2016, p. 40). Nesse sentido, as universidades estruturam-se sobre o que foi denominado de “colonialidade do saber”.

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial. (GROSFOGUEL, 2016, p. 43).

Conforme Grosfoguel (2016, p. 31), o privilégio epistêmico produziu no mundo moderno/colonial diversos epistemicídios, os quais Grosfoguel elenca:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”. 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas.

Por outro lado, esse autor destaca a dimensão da luta do projeto decolonial que o Movimento Negro construiu ao longo da história do Brasil para romper com a hegemonia branca eurocêntrica que estrutura a sociedade, aprovando leis como a 10.639/03 e a implantação de políticas de ações afirmativas (GROSGOGUEL, 2016), o Estatuto da Igualdade Racial, só para citarmos alguns exemplos. Da mesma forma, segundo Gomes (2017, p. 42), “[...] o Movimento Negro, enquanto forma de organização política e de pressão social, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a Universidade.”. Ademais, na perspectiva da autora,

O Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra, entendidos como integrantes do pensamento e das práticas decoloniais latino-americanas, explicitam nas suas análises e reflexões a crítica aos padrões coloniais de poder, de raça, de trabalho e de conhecimento. Além disso, indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e de conhecimento científico. (GOMES, 2019, p. 224).

Gomes (2019, p. 227) afirma que é “[...] nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade.”, posto que ela nos “[...] remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais.” (GOMES, 2019, p. 227), de forma que é possível afirmar que as práticas político-epistêmicas do Movimento Negro se constituíram como projetos decoloniais mesmo antes da decolonialidade, enquanto “campo acadêmico”, se constituir, se tivermos como referência a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade, como já apresentado em outra seção deste trabalho. Contudo, como pondera Gomes (2019, p. 233) “[...] falta-nos reconhecer o quanto já temos um pensamento decolonial na educação, em particular, e nas Ciências Humanas e Sociais, em geral, construído sobre uma perspectiva negra brasileira. E, a partir dele e com ele, indagar os currículos e o conhecimento.”.

Sob a ótica de que o racismo presente na sociedade brasileira é uma forte expressão da colonialidade, contra o qual o Movimento Negro¹ tem lutado há décadas, no campo da educação, a aprovação da Lei 10.639/03 é fruto da luta desse ato político para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora dos currículos escolares e universitários, conforme Gomes (2017). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – em 2003 foi

¹“Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história” (GOMES, 2017, p. 28).

alterada pela Lei 10.639/03 com a inserção dos artigos 26A e 79B, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. No ano seguinte, essa obrigatoriedade que foi ampliada com a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, a lei 10.639/2003 é alterada, tornando-se 11.645, posto que além das determinações da obrigatoriedade das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, torna-se obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica. Segundo Gomes (2012, p. 105),

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros.

Esse movimento vem atender a reivindicações históricas de parcela significativa da população brasileira, negros e indígenas, que ao longo da História foram colocados em um lugar de subalternidade e tem como expectativa promover uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira.

O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2013), reconhece os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) como espaços apropriados para a elaboração de material e formação de professores voltados às temáticas das relações étnico-raciais. Segundo Nogueira,

O Plano Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2008, surgiu para subsidiar, apoiar e regulamentar as ações em prol da modificação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. O documento não deixa dúvidas: toda a sociedade brasileira é destinatária dessas ações. Negras, negros e indígenas não devem ser definidas(os)

como agentes exclusivas(os) das políticas em prol de uma educação antirracista. (NOGUEIRA, 2014, p. 18).

Do ponto de vista da organização institucional, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABIs são órgãos auxiliares das instituições de ensino superior que tem por objetivo ofertar ensino, pesquisa e extensão sobre as diversidades étnicas e temáticas afro-brasileiras e indígenas que estão no centro do contexto de aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam a inclusão dos estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os povos indígenas nos diversos níveis de ensino e modalidades da educação básica, como já referido.

A existência dos núcleos, da associação² e dos congressos específicos e voltados para a temática das relações étnico-raciais, das questões africanas e de outros temas de interesse da população negra, que congregam pesquisadores negros das diversas áreas do conhecimento, é também uma inflexão político-epistemológica. [...] A criação dessas instâncias se deve ao reconhecimento do racismo epistêmico que não somente despreza e invisibiliza o conhecimento produzido pelos intelectuais negros e negras brasileiros e estrangeiros, como também apresenta uma leitura atenuante do racismo e das desigualdades raciais, sobretudo no Brasil. (GOMES, 2019, p. 240).

Nessa perspectiva, os NEABIs se constituem como espaço de formação para a educação das relações étnico-raciais e, portanto, antirracista, produtoras de “pedagogias decoloniais” que, segundo Walsh (2009, p. 27) são “[...] aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida.”. Uma educação decolonial é essencialmente antirracista, expressando-se na crítica à epistemologia eurocêntrica e organizando os oprimidos no sentido da emancipação.

O movimento de descolonização do pensamento promovido pelos NEABIs é parte importante de um projeto contra hegemônico, decolonial, que se funda na luta dos movimentos sociais que não negam o conflito e a dialética histórica, posto que são movimentos marcados por tensão, avanços e retrocessos no seu cotidiano. Todavia, é um movimento necessário e capaz de promover as transformações pelas quais os movimentos sociais e, em especial o Movimento Negro, vêm lutando há décadas.

Descolonizar o conhecimento, em larga medida, significa romper com as bases eurocêntricas presentes na educação brasileira, significa repensar o que nos ensinaram a pensar, significa uma nova concepção de mundo, mas também mudança de comportamento

²Nilma Lino Gomes faz referência à Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros - ABPN, criada em 2000, responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE. “A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos.” (GOMES, 2017, p. 35).

diante do mundo, uma nova ética e outras estéticas aliadas ao acolhimento da diversidade humana.

Esse movimento nos faz perceber que descolonizar o pensamento é fortalecer outros lugares de produção do conhecimento, é acolher epistemologicamente outros saberes que se fundamentam noutros pressupostos éticos, morais, educacionais, e culturais; movimento que os NEABIs, com suas especificidades, têm cultivado nessa última década. A educação para as relações étnicas, a produção de etnicidades, a valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos negros, indígenas que, historicamente, foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, têm sido centrais para a produção de outros saberes e epistemologias que tencionam a ciência eurocêntrica, esse movimento de descolonização do pensamento e enfrentamento do racismo tem sido um dos objetivos dos NEABIs em todo território brasileiro.

Conforme Munanga (1999) a falsa ideia de democracia racial impede o reconhecimento do racismo e dificulta o seu combate e, dessa forma, toca profundamente na dificuldade que temos de enfrentar o racismo na escola, a estrutura institucional da Educação, responsável pela formação das novas gerações, posto que esta instituição se encontra apegada à ideia de democracia racial. A superação do racismo passa, necessariamente, pela formação do professor, porém, tendo em vista o caráter eurocêntrico da Universidade, essa formação deve ser pensada a partir de uma perspectiva decolonial.

A produção acadêmica sobre os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABIS

Por entendermos a centralidade dos NEABIs na construção de um projeto de educação antirracista, decolonial, apresentaremos algumas pesquisas que têm por objeto de estudo esses Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Para identificar essas pesquisas, realizamos busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Escolhemos o catálogo de teses e dissertações da Capes devido à atualidade dos seus registros, uma vez que o banco é alimentado permanentemente e, devido à abrangência, suas informações cobrem todos os cursos de Mestrado e Doutorado em funcionamento no país. O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro a maio de 2020, através dos descritores: Educação das relações étnicas e NEABI.

Nas pesquisas disponíveis na Plataforma Sucupira não foi encontrado nenhum estudo sobre o Órgão de Educação das Relações Étnicas ODEERE, o NEABI da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, fato que se repetiu ao fazer a busca no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC da UESB.

Ao utilizar o descritor NEABI no banco de dissertações e teses da CAPES, foram encontrados vinte e quatro publicações; dessas publicações cadastradas na Plataforma Sucupira, onze não possuíam divulgação autorizada ou eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, restando treze trabalho, todos defendidos como dissertação de mestrado. Após a leitura, três estudos foram descartados porque não tinham como objeto de

estudo os NEABIs. Em seguida, realizamos a leitura na íntegra das dissertações, o que nos possibilitou descrever cada uma das pesquisas, evidenciando os objetivos, a metodologia, a corrente teórica bem como os resultados obtidos em cada investigação.

Segundo Creswell (2010), a revisão bibliográfica ou “estado do conhecimento” é compreendida como uma das primeiras etapas da pesquisa científica e tem como propósito ampliar discussões e preencher lacunas de estudos anteriores desenvolvidos no campo, podendo ainda contribuir para a melhor definição do problema de pesquisa, bem como, situar a relevância social da investigação dentro do escopo teórico-metodológico já constituído no campo acadêmico. Essa etapa possui tanto uma dimensão de categorização, de caráter descritivo, como uma faceta de análise crítica, ou seja, que ultrapassa a simples explicitação daquilo que já se produziu, mas possibilita de fato uma leitura atenta da realidade que poderá situar o campo de investigação, como também apontar lacunas e necessidades de outras investigações ainda não suficientemente contempladas dentro do que foi estudado.

Passamos a apresentar a revisão bibliográfica realizada conforme quadro abaixo:

Quadro 01 – Dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Nº	Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
01	Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná	Gioconda Ghiggi	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	2017
02	Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: análise sobre o facebook como uma fonte de informação étnico-racial	Andréia Sousa da Silva	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	2018
03	Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial	Verônica de Souza Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	2015
04	Cabeçalhos de assunto para estudos africanos e afro-brasileiros para o Neab Udesc	Graziela dos Santos Lima	Universidade do Estado de Santa Catarina	Mestrado	2016
05	A instituição de educação superior como agente de política de promoção da igualdade racial estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros Indígenas e Africanos (Neab) ou correlato da UFRGS	Marta Mariano Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Mestrado	2017
06	Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE	Elida Roberta Soares de Santana	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Mestrado	2019

07	A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFO	Silvana Vanessa Peixoto	Universidade Federal de Ouro Preto	Mestrado	2017
08	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab) Ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Gustavo Pinto Alves da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado	2018
09	O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD	Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro	Universidade Federal da Grande Dourados	Mestrado	2017
10	Neabs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores	Ana Emília da Silva Pereira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado	2013

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2021.

Os NEABIs constituem-se como ambiente privilegiado de decolonização do conhecimento e fortalecimento de subjetividades decoloniais, privilegiado porque a legislação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) reconhece a luta do movimento negro nesse sentido e oficializa o NEAB como espaço de desconstrução e enfrentamento ao racismo/sexismo epistêmico na estrutura do conhecimento. O levantamento que realizamos sobre NEABIs, será apresentado abaixo, trazendo uma síntese do estudo, evidenciando, principalmente, os objetivos e os resultados/achados destas pesquisas.

A pesquisa de Ghiggi (2017) intitulada: *Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná* teve por objetivos analisar o papel do NEAB- UFPR (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná) no período de 2004 a 2015. O NEAB atua através de quatro dimensões: Institucional, Ensino, Pesquisa e Extensão, Movimento Negro e a dimensão formativa, sob as quais realiza as mais diversas ações como propor e executar políticas públicas, especialmente as políticas de ações afirmativas; cursos de extensão relacionados à questão racial e à formação de professores. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos a revisão bibliográfica, análise documental, questionários e análise das publicações do NEAB e de cem monografias dos cursos de especialização, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes concluintes dos cursos de especialização ofertados por esse NEAB. A autora cerca-se de teóricos e intelectuais negros como Nilma Lino Gomes e contextualiza a atuação do NEAB com a história do Movimento Negro. Os achados da pesquisam indicaram que a formação continuada realizada pelo NEAB em questão contribuiu para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais nas práticas

pedagógicas dos professores e professoras participantes, bem como avaliou que o citado órgão realizou muitos dos pontos previstos no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (2013) no que se tange à formação continuada dos/das professores/as.

Ghiggi (2017) faz um amplo estudo sobre a formação continuada de professores abarcando mais de uma década de estudos, apontando os avanços na formação, bem como os entraves para a inserção da temática da diversidade e sua possível resignificação; identifica as resistências dos professores para mudar a prática pedagógica eurocêntrica e evidencia em seu trabalho a continuidade de discursos sustentados no mito da democracia racial, a formação escolar e universitária baseada em uma história única e a negação da cultura negra e indígena no ambiente escolar.

A pesquisa de Silva (2018) intitulada: *Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: análise sobre o Facebook como uma fonte de informação étnico-racial* teve como objetivo investigar como os NEABs catarinenses ALTERITAS, NEAB-FURB, NEAB-UDESC, NEABI-UFFS, NEAB-UNIVILLE, NUVIC, NEABUNESC, NEAB-UNIPLAC, NEABI-IFSC GASPAR e NEAB Estácio de Sá utilizam o Facebook como ferramenta de comunicação e disseminação de conhecimentos. Como metodologia, a pesquisadora utilizou o trabalho de Corrêa e Silva (2017) que apresenta, categoriza e discute as postagens presentes no Facebook.

O estudo foi fundamentado nas teorias pós-coloniais e nas abordagens dos intelectuais Oliveira e Lins (2014) e Bhambra (2014). A autora analisou uma quantidade considerável de postagens dos NEABs no Facebook que foram organizadas em categorias e evidenciaram a utilização dessa plataforma para disseminação de conteúdo étnico-racial, numa perspectiva de descolonização do conhecimento.

A pesquisa apurou que o Facebook foi a plataforma mais utilizada para comunicação de atividade de ensino, pesquisa e extensão desses órgãos, tendo em vista disseminação de conhecimentos decoloniais.

A investigação de Lima (2016) com o título: *Cabeçalhos de assunto para estudos africanos e afro-brasileiros*, trata-se de pesquisa do Mestrado Profissional em Gestão de Unidade de Informação (PPGInfo), da Universidade de Santa Catarina, e teve como objetivo construir um Cabeçalho de Assuntos para o Campo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros para o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), para indexar as aquisições da Biblioteca, além de organizar as publicações do próprio Núcleo, tendo em vista a organização dos conhecimentos produzidos sobre essa temática. O arcabouço teórico metodológico conta com autores como Pinheiro (1997) e Le Coadic (2004) que produzem sobre ciência da informação. A pesquisa é de natureza aplicada, sendo que a mesma surge de uma necessidade observada pela pesquisadora e tem o propósito de “gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos; tem abordagem qualitativa e quantitativa e utiliza-se de material bibliográfico como objeto de análise”. A pesquisadora aponta que uma Lista de Cabeçalhos pode auxiliar na representação e organização do campo das relações étnicas, todavia, ainda é necessário um estudo Especializado no Campo dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros.

A pesquisa de Alves (2017) intitulada: *A Instituição de Educação Superior como agente de política de promoção da igualdade racial: Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS* teve como objetivo analisar as atribuições do NEAB/UFRGS, imposta pela legislação educacional vigente, enquanto instância político-institucional de promoção da igualdade racial para o povo afro-brasileiro, tendo como método o estudo de caso. O estudo mostra que há avanços em relação no debate acerca das questões étnico-raciais, principalmente através da extensão universitária e que novas propostas na área de ensino e pesquisa estão sendo pensadas implementadas pelo NEAB, mostrando o compromisso, o esforço e a dedicação dos membros do NEAB para alcançar os objetivos legais do núcleo.

Por outro lado, a autora conclui que há uma variedade de obstáculos que precisam ser superados no processo de implementação das atribuições previstas na legislação educacional para o NEAB. Esses obstáculos caracterizam os limites institucionais atuais no contexto do NEAB e da UFRGS e precisam ser entendidos na relação com o racismo que caracteriza a sociedade brasileira.

Peixoto (2017) com a pesquisa *A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFOP*, teve como objetivo identificar e analisar as possibilidades e limites da Educação a distância - EAD na formação continuada, tendo como foco o curso de especialização da Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

A pesquisa apresenta como centro de interesse investigativo o contexto de surgimento da Lei 10.639/2003, o Programa UNIAFRO e a institucionalização e contribuições dos NEABs para a formação continuada de professores. Conforme Peixoto,

Especificamente com relação ao processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista do aluno, apesar das dificuldades encontradas, principalmente no tocante à interação, à comunicação, à organização para o estudo e o processo de elaboração do TCC, entre outros, a formação oferecida pelo Curso Uniafro criou condições para a reflexão crítica sobre a temática, a ter acesso a materiais, a aquisição do conhecimento sobre a história e cultura africana e indígena e, ainda, sobre as relações étnico-raciais. Enfim, criou condições para que o aluno pudesse rever conceitos e a reorganizar as práticas e concepções. (PEIXOTO, 2017, p. 210).

Contudo, conforme a autora, se ficou evidenciado que a EAD pode contribuir para a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais, a preocupação com a formação deverá “[...] incidir na qualidade da proposta pedagógica, com a capacidade da instituição para a oferta, com a qualificação da equipe e com o uso adequado das TICs.” (PEIXOTO, 2017, p. 211). Foram identificados os limites da EAD para a formação continuada dos alunos, como as dificuldades de organização para o estudo, de comunicação e interação por meio do AVA - plataforma Moodle, e no processo de elaboração do TCC. Como aspectos positivos foram localizadas a flexibilidade, a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, de conhecer novos materiais e práticas

educativas aliadas às TICs, além de ter contribuído para pensar a reorganização de práticas educacionais.

Silva (2018) com a pesquisa *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: uma experiência em uma escola da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro* teve como objetivo analisar a trajetória histórica, política e pedagógica que marca a criação do NEAB dentro de uma escola de ensino fundamental. O lócus da pesquisa é um NEAB criado na Escola Municipal Clementino Fraga, no Rio de Janeiro, buscando refletir acerca das ações que impactam no cotidiano dos alunos, professores e comunidade do entorno, visando uma formação antirracista. Do ponto de vista metodológico, o autor utiliza-se das narrativas dos sujeitos envolvidos com o NEAB, em seus diferentes papéis – professores, direção e alunos para pensar a formação dos professores e das práticas pedagógicas em consonância com as demandas de uma educação antirracista.

Os achados da pesquisa indicam que o NEAB tem atuado de forma contínua na formação de professores e funcionários, pensando uma educação para relações étnico-raciais, elaborando propostas de intervenção, socializadas no ambiente escolar e para além dos muros da escola. O Núcleo tem sido vinculado às políticas de igualdade racial junto aos órgãos públicos e privados; sinaliza também a fragilidade da formação de professores no que tange ao tratamento da educação para as relações étnicas, destacando a importância da reflexão sobre temas como racismo, preconceito, discriminação, que tem impactado a vida escolar e o desempenho de estudantes negros.

A investigação de Silva (2015), *Jovens Negros no colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial* objetivou analisar as significações que os professores e gestores do Colégio Pedro II atribuem às políticas de recortes raciais implementadas na instituição, a partir da obrigatoriedade estabelecida pela lei 12.711/12, a lei de Cotas, investigando também como os professores identificam os estudantes negros deste estabelecimento de ensino.

A pesquisadora realiza um vasto estudo sobre a implantação da lei de cotas no Brasil, trazendo elementos históricos e sociais que sustentam a necessidade dessa medida, especialmente quando se considera o contexto do racismo estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. O estudo concluiu que a política de cotas impactou o contexto escolar da instituição, bem como, a percepção da gestão e profissionais a respeito da política de cotas. Com a análise das entrevistas, foi possível concluir que a maioria dos professores da instituição são favoráveis ao sistema de cotas, todavia, observa-se algumas objeções a cotas raciais.

A pesquisa apontou alguns sinais de mudanças da instituição, produzidas pelo conjunto de ações referente à política de cotas, sendo o NEAB vinculado ao Colégio um dos responsáveis pela realização de ações que favoreceram discussões sobre a temática racial e, conseqüente, mudanças nas mentalidades dos profissionais dessa instituição.

Em *Políticas de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior: um estudo de caso na UFRPE*, Santana (2019) investiga o processo de institucionalização do debate a respeito da educação das relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com levantamento bibliográfico sobre o tema, entrevistas com professoras (es)

ministrantes da disciplina “Educação das Relações Étnico-raciais” e com representantes do NEAB, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PREG e do Fórum das Licenciaturas.

Diante dos resultados obtidos, compreendemos que a implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais na UFRPE imprime à dinâmica político pedagógica da UFRPE iniciativas como articulação da PREG com o fórum de licenciaturas e o NEAB, refletindo em sistematização de iniciativas administrativas e pedagógicas, diante de debates e elaboração de documentos que norteiam ações da gestão superior no tocante a implementação da disciplina e modificações nos projetos pedagógicos das licenciaturas, provocando assim, a redefinição dos currículos dos cursos e a reflexão sobre a produção do conhecimento na universidade, todavia, identificamos também resistências nesse processo. Nesse sentido, observamos a necessidade de continuidade no debate a nível das políticas institucionais e práticas educativas, mobilizando a constante atualização de planejamento estratégico que contemple na formação de professoras/es a questão da educação para as relações étnico-raciais. (SANTANA, 2019, p. 114-115).

Ademais, o estudo sinalizou a importância dos NEABIs como órgão fundamental para a articulação e desenvolvimento de discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos espaços acadêmicos, em parceria com os movimentos sociais e com a sociedade, legitimando esses espaços como instâncias capazes de construir e efetivar políticas públicas no que se refere à questão da etnicidade no ensino superior.

Ribeiro (2017), em sua pesquisa *O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD* teve como objetivo identificar as possibilidades dos acadêmicos negros, ingressantes pelas cotas raciais nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, fortalecerem a identidade, no contexto da educação superior, considerando-se que o espaço acadêmico e a cultura universitária estão marcados pelo eurocentrismo, pelos estereótipos e pelo preconceito. Trata-se de um estudo com abordagem metodológica qualitativa, usando a pesquisa bibliográfica, análise documental e teve como sujeitos da pesquisa seis acadêmicos negros cotistas de diferentes cursos ingressantes no período de 2013 a 2016.

Através das entrevistas com estudantes cotistas e demais instrumentos de investigação, o estudo apurou que o racismo institucional estrutura as relações pessoais e a produção do conhecimento, tendo em vista que as políticas de ações afirmativas não se constituem como pautas de estudos na instituição. No campo individual, observa-se a discriminação racial e o preconceito como elementos que dificultam a permanência do estudante na universidade. Além disso,

As falas dos sujeitos mostraram que a maioria não participa do Programa de Assistência Estudantil, e relataram certa dificuldade para o acesso, talvez pela burocracia citada, ou por optarem pelo salário, visto que a maioria é estudante trabalhador. Assim, enfatizamos que os ingressantes pelas cotas raciais necessitam de um acompanhamento específico na

instituição. Averiguamos, nos depoimentos, que os acadêmicos que participaram dos eventos promovidos pelo NEAB encontraram elementos que contribuíram para o seu fortalecimento identitário. Também notou-se que muitos dos sujeitos participantes da pesquisa não se envolvem porque não conhecem as ações do núcleo. (RIBEIRO, 2017, 136).

A dificuldade de acesso aos docentes negros que discutem e pesquisam as políticas afirmativas e as relações étnico-raciais na universidade inibe ainda mais o fortalecimento da identidade desses acadêmicos. Em outra dimensão, o estudo apontou que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados contribuíram para o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes.

Pereira (2013), com a pesquisa *Neabs, Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Continuada de Professores* teve por objetivo estudar as ações desenvolvidas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro/UFRRJ) e na Universidade Federal Fluminense – UFF, pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), integrantes do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros CONNEABS, a partir da produção de conhecimento sobre as ações e práticas pedagógicas de alguns egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” e “Raça, Etnias e Educação no Brasil”, desenvolvidos, respectivamente, pelo Leafro e pelo Penesb, com o apoio do Programa Uniafro. O foco foi investigar a rotina dos egressos dos cursos citados para mensurar o impacto dessa formação na prática pedagógica desses profissionais, levando em conta a redução das práticas discriminatórias. Os estudos apontaram a efetividade dos cursos realizados na promoção da igualdade racial e respectiva elevação da garantia de direitos da população afro brasileira.

Os cursos oferecidos pelos Neabs estão concentrados na modalidade de extensão e especialização. Eles contribuíram para qualificar a práxis docente de seus egressos e isso aparece nas “falas” dos entrevistados ao relatarem o momento em que se defrontam com situações de preconceito racial na escola. Na realidade, eles promovem uma revisão de conceitos atitudes e valores aos cursistas e isto de certa forma provoca reflexões sobre as ações e atitudes dos profissionais, no campo profissional e também no que se refere à vida pessoal. Além disso, o curso ofereceu subsídios para a identificação das demais formas de racismo presente no cotidiano escolar, professor em relação ao aluno – que relacionam as dificuldades de aprendizagem às origens étnico-raciais dos estudantes; neste caso, o sucesso dos alunos também está relacionado ao pertencimento étnico-racial, ao fenótipo; professor em relação à temática história de África – onde ocorre a recusa em reconhecer a importância do continente africano para a formação do aluno; aluno em relação a aluno – nos momentos de conflitos, disputa por territórios, poder. (SILVA, 2013, p. 81).

Os resultados obtidos com a pesquisa indicaram, ainda, que além de políticas de acesso à educação para a população negra, é necessário que a Universidade desenvolva políticas de permanência, tendo em vista elementos materiais e simbólicos que valorizem a história e cultura dos afrodescendentes, como já em operação no NEAB dessas instituições, restando apenas que essa ação se fortaleça e amplie a sua atuação no interior da Universidade e fora dela.

Através deste levantamento sobre os NEABIs, observamos que o tema mais recorrente das pesquisas que envolvem estes Núcleos volta-se à implantação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 que trata da inserção dos estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares em todos os níveis de ensino; investiga como a intervenção dos NEABIs garante a formação continuada de profissionais da educação no sentido de transformar suas práticas pedagógicas e de inserir em suas práticas uma pedagogia antirracista.

Compreendemos que os NEABIs estão em processo de construção de outras epistemologias, reconhecimento e valorização da cultura, da história e saberes dos povos negros e indígenas, o que significa um rompimento com o cânone científico eurocêntrico colonial; ficou evidente, a partir desse levantamento, que a educação é um lugar de possibilidade de rompimento com a “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019), no entanto, é também o campo que na lógica capitalista configura-se como espaço de reprodução dos padrões racistas e de exclusão.

Durante o processo de levantamento bibliográfico sobre os NEABs foi possível compreender o papel que tem sido desempenhado por esse órgão no que se refere à descolonização do pensamento, às tensões que sua existência institucional produz no interior da academia, tal qual os debates que ele suscita; foi possível perceber a importância histórica desse órgão e sua dimensão para a implementação de uma transformação na mentalidade do conjunto da sociedade brasileira, tendo em vista o seu caráter formativo através dos processos de educação, tanto formal quanto informal.

Conforme Gomes (2019, p. 224), intelectuais e coletivos negros, desde a década de 1990 “[...] indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico.”, um processo que chamamos de descolonização do conhecimento que vem sendo desenvolvido de forma sistemática pelo NEABIs, conforme os estudos apresentados acima.

Os NEABIs, a despeito de pertencer hierarquicamente à estrutura das Universidades ocidentalizadas (GROSFOGUEL, 2016), se constituíram como espaço de descolonização do pensamento e de produção de identidades descolonizadas, na medida em que se organizam sob parâmetros antirracistas que buscam desenvolver políticas públicas de ações afirmativas no interior das universidades de tradição eurocêntrica.

Concluindo esse levantamento, destacamos algumas questões comuns ao conjunto de estudos aqui apresentados:

- A criação dos NEABIs, nas Universidades, esteve atravessada por tensões e conflitos institucionais.

- A iniciativa de criação dos NEABIs geralmente parte de estudiosos das questões étnico-raciais, que também são ativistas sociais nestas temáticas.
- Os estudiosos, em sua maioria, foram impactados em suas vidas pessoais ou profissionais pelo fenômeno do racismo, mas acreditam no poder transformador da educação para alterar as mentalidades colonizadas.
- As publicações analisadas nesse levantamento, não mobilizaram os referenciais teóricos do campo da decolonialidade, exceto uma pesquisa.³

Pensar a intervenção dos NEABIs, conhecer as dinâmicas e tensões que cercam essa instituição é, de certa maneira, revisitar a História do Brasil com todas as suas nuances, tendo em vista fenômenos e elementos que suscitaram a criação de um órgão, que nasce da resistência e para resistência, para fazer falar vozes silenciadas e emancipar sujeitos colocados em posição de subalternidade.

Referências

ALVES, M. M. **A instituição de educação superior como agente de política de promoção da igualdade racial: estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BHAMBRA, G. K. As possibilidades quanto a sociologia global: uma perspectiva pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado.** Brasília, v. 29, n. 1, p. 131-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5869/5312> Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto.** Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GHIGGI, G. **Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

³A pesquisa de Silva (2018) intitulada *Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: Análise sobre o Facebook como uma fonte de informação étnico-racial.*

- GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MADONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso: 09 jan. 2020.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2020.
- LE COADIC, Y. F. **A Ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- LIMA, G. dos S. **Cabeçalhos de assunto para estudos africanos e afro-brasileiros**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MADONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NOGUEIRA, R. **O ensino de Filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- OLIVEIRA, L. F.; LINS, M. R. F. Por uma desobediência epistêmica: sobre lutas e diretrizes curriculares antirracistas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 365- 385, março-junho, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/167/164>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- PEIXOTO, S. V. **A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFOP**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.
- PEREIRA, A. E. da S. **Neabs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Programa de Pós-Graduação em Educação,

Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

PINHEIRO, L. V. R. **A ciência da informação entre luz e sombra: domínio epistemológico e campo interdisciplinar.** 1997. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

RIBEIRO, M. A. P. dos S. **O fortalecimento da identidade negra no contexto da educação superior: um olhar sobre os negros ingressantes pelo sistema de cotas raciais nos cursos de graduação da UFGD.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.

SANTANA, E. R. S. de. **Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. S. da. **Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: análise sobre o facebook como uma fonte de informação étnico-racial.** 2018. (Mestrado em Ciências da Informação) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SILVA, G. P. A. da. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, V. de S. **Jovens negros no Colégio Pedro II: ações afirmativas e identificação racial.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, E. G. de. **Educação, militância decolonial e antirracismo: um estudo sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB.** 2021. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-BA, 2021.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

XI

A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS CULTURAIS: ENTRE A HOMOGENEIZAÇÃO, O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE*

*Carlos Geilson Souza Santos
José Valdir Jesus de Santana
Viviane da Silva Araújo Vitor*

Interculturalidade e educação: aproximações introdutórias

Num movimento de construção de novos caminhos epistêmicos para uma educação que dê conta das pluralidades étnico-racial e cultural que constituem as sociedades contemporâneas e, por consequência, o contexto escolar, questões como multiculturalismo, interculturalidade, diferença cultural têm ganhado espaço nas agendas dos movimentos sociais e do Estado, que se traduzem na formulação de suas diferentes políticas, inclusive as educacionais. Trata-se, portanto, de um movimento de caráter internacional que, desde as últimas décadas do século passado, tem não só elaborado uma crítica ao modelo de educação monocultural, monorracial, assimilacionista, colonizador e eurocentrado, mas também perspectivado novas formas de fazer-pensar a educação. Se são diversas as perspectivas, no campo da educação, que se apresentam como multiculturais ou interculturais, nem todas elas nos interessam e precisamos ficar atentos(as) sobre suas formulações. Como adverte Walsh (2009, p. 14),

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença fruto e resultado das lutas e movimentos sociais ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado.

Stuar Hall (2009, p. 49) afirma que o “[...] multicultural tornou-se um significante oscilante.” e, nesse sentido, é preciso, segundo ele, distinguir o “multicultural” do “multiculturalismo”, posto que

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.169-187

uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. (HALL, 2009, p. 50).

A distinção estabelecida por Hall (2009, p. 50) é importante uma vez que nos possibilita compreender as diferentes estratégias e políticas de controle adotadas pelo Estado para “[...] administrar os problemas da diversidade.”. Da mesma forma, segundo Candau (2010, p. 18), o continente americano se constituiu com uma base multicultural muito forte, “[...] onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.”.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado ante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2010, p. 17).

A polissemia do termo multiculturalismo integra a grande dificuldade de compreendermos a sua problemática, pois admite uma pluralidade de significados quando recorreremos às produções sobre o tema. Porém, Candau (2012a) nos alerta que é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que a autora denomina como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. O multiculturalismo interativo tem sido reformulado pela autora e se aproximado do que ela tem definido, atualmente, como interculturalidade crítica.

A abordagem assimilacionista supõe a integração de todos os sujeitos em uma sociedade por meio da incorporação de uma cultura homogênea, não alterando nem se contrapondo à cultura dominante. Para Candau (2012a), a política assimilacionista procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos sociais da cultura hegemônica. Já no processo educativo, tal abordagem intenta a universalização da escolarização e todos são chamados a fazer parte do sistema escolar, porém sem questionar o caráter monocultural das relações desenvolvidas no âmbito da escola e até mesmo do currículo, onde prevalece os valores eurocêntricos. Já o multiculturalismo diferencialista, “[...] ou segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural, parte da afirmação de que quando se

ênfata a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la.” (CANDAU, 2012a, p. 244); dessa forma, propõe-se que seja dada ênfase à diferença, demarcando o espaço para que as identidades culturais possam se manifestar e, assim, preservar as matrizes sociais. Dessa forma as comunidades culturais homogêneas poderão manter suas matrizes e organizações segregadas.

A terceira vertente abordada por Candau (2012a), diz respeito ao multiculturalismo aberto e interativo, o qual se acentua com a perspectiva da interculturalidade. A autora considera que essa seja a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que promovam políticas de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural que fazem parte dos grupos sociais.

Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e que são capazes de construir novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (CANDAU, 2012a, p. 244).

Em relação à perspectiva intercultural, Walsh destaca que

A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem a construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação de poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão do Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização da sociedade, educação e governo na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva (WALSH, 2019, p. 18).

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistêmica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos “[...] que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimentos.” (WALSH, 2009, p. 25). Nesse sentido, a autora sai em defesa de uma interculturalidade crítica, compreendida

[...] como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade,

dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, reatircular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo da pedagogia decolonial. (WALSH, 2009, p. 25).

Fleuri (2012) ressalta que a conceituação de interculturalidade e multiculturalismo têm contribuído, de forma significativa, para a implementação de políticas educacionais e orientado o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores.

Entretanto, a perspectiva conceitual em torno da qual se situa as questões e reflexões que emergem nesse campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital de conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. (FLEURI, 2012, p. 9).

É preciso refletir como esse debate sobre multiculturalismo e interculturalidade tem reverberado no campo educacional no Brasil, onde as diferenças e relações entre as culturas tendem a reestruturar o papel da educação diante da construção crítica e política que a diversidade cultural exige.

De acordo com Vera Candau (2009) a interculturalidade crítica, na educação, precisa assumir uma dimensão teórica, prática e política e buscar questionar a problemática das relações que emergem no âmbito da escola, incitar uma prática que viabilize a construção de um diálogo entre todas as culturas, e ainda, possibilitar a participação democrática de todos os sujeitos com “ideias forças”, para repensar o caráter monocultural impregnado nos discursos educativo sobre igualdade e diferença. Nesse sentido,

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

Ademais, conforme Candau (2011), na perspectiva da interculturalidade,

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos

sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253).

Para tal perspectiva dialógica que encontra seu viés na interculturalidade crítica, Araújo (2016) aborda a educação intercultural como sendo um espaço de traduções dos saberes. Fazendo relação com o conceito de tradução de Boaventura de Sousa Santos (2006), a autora defende que a composição de diálogos interculturais é recorrente do trabalho de tradução, que se difundem nas zonas de contatos interculturais.

E nesse exercício de contato e do confronto - entendidos como possibilidade de estar à frente e não necessariamente em oposição - do que na ideia de síntese ou consenso que pode advir do trabalho de tradução. Estar frente a frente é ser visto com iguais condições de concorrer ao status de existência, de realidade ou de verdade. [...] É nesse sentido que acredito que o saber histórico e escolar pode se tornar um espaço de diálogos interculturais que, por meio do contato e do confronto, sejam capazes de favorecer a expressão de múltiplos significados e promover a reflexão sobre os fluxos a partir dos desvelamentos das assimetrias que geram inexistências e desestimulam emergências. Para reconhecer esse espaço de diálogos interculturais possíveis, é preciso explicitar as características do saber histórico escolar, tanto no que se refere a sua dimensão escolar quanto histórica. (ARAÚJO, 2016, p. 131-134).

Reinaldo Matias Fleuri (2012) reuniu no dossiê intitulado *Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, ser e viver*, um conjunto de trabalhos de pesquisa publicados na Revista Visão Global, no intuito de identificar, analisar e comparar as pesquisas que contribuem para a decolonização do saber, do poder, do ser e do viver nas práticas educacionais e populares. Dentre as várias análises apresentadas pelos autores que compuseram o referido dossiê, o autor nos chama a atenção para considerar os seguintes aspectos sobre o ponto de vista crítico da interculturalidade:

Em suma, considerar o ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia-se a necessidade de se desenvolver nos processos e nos contextos educacionais novas perspectivas de poder, que visem à construção de relações democráticas e participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade - não funcionais à lógica do mercado e da hegemonia capitalista. Isso implica uma concepção do saber que atenda a complexidade dos processos de construção do conhecimento. A interação intercultural - no sentido lógico e dialógico, crítico e problematizador - requer uma constante atitude de escuta do outro, da autocrítica e de reconfiguração epistemológica do olhar e entender a alteridade. (FLEURI, 2012, p. 16).

Oliveira (2016) nos faz pensar sobre a importância da resistência e afirmação existencial negra-africana, ao propormos uma interculturalidade crítica na educação brasileira. Para o autor,

A interculturalidade crítica requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos de grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação e do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2016, p. 185-186).

Candau (2016) parte do pressuposto de reconhecimento da escola como um local privilegiado para a reflexão e intervenção em uma prática pedagógica concreta e, nesse sentido, as experiências pedagógicas devem favorecer a construção de práticas que promovam as diferenças culturais, consideradas por ela como portadoras de grande riqueza. A autora faz uma análise do trabalho de formação desenvolvido com um grupo de professores no desenvolvimento da disciplina intitulada “Educação Intercultural e práticas Pedagógicas”, em que os participantes eram docentes que atuavam na escola básica e sua metodologia teve como inspiração a pesquisa-ação.

Certamente a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos contextos educativos. No entanto, os desafios para desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas são muitos, especialmente se assumirmos a perspectiva da interculturalidade crítica e quisermos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar o tema, reduzindo à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar. (CANDAU, 2016, p. 355-356).

Sobre a experiência vivida com o grupo, a autora conclui que os educadores e educadoras convivem com uma pressão homogeneizadora e com poucos espaços para trabalhar outros temas devido aos testes locais e nacionais. Porém, Candau considera que a formação continuada de educadores tendo como foco a escola revelou-se como essencial para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas escolas.

Walsh (2007) pontua que os sistemas educacionais ainda se mantêm presos às estruturas e padrões coloniais de poder e dominação, muitas das instituições educativas são influenciadas a reproduzir o modelo capitalista em suas maneiras de pensar, agir, de ser e ver o mundo. Com isso, a visão globalizada e universal de mundo organizam a ordem política, econômica e social de acordo com os princípios de mercado neoliberal, que consequentemente ordenam o conhecimento válido para a geopolítica dominante. A autora

ainda afirma que “[...] de fato o conhecimento tem uma relação como parte integrante da construção e organização do sistema-mundo moderno capitalista que é, por sua vez e, todavia, colonial.” (WALSH, 2007, p. 28).

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político, social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. [...] Nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. (WALSH, 2009, p. 26-27).

De fato, um dos grandes desafios da educação, na atual conjuntura, é a construção de diálogos alternativos aos do campo hegemônico, que buscam catalisar todos os sujeitos a uma mesma estrutura. Nesse sentido, a educação intercultural crítica tenciona um projeto destabilizador em termos pedagógicos e políticos, pois constitui-se em uma visão de incompletude.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar. (CANDAUI, 2016, p. 815-816).

Ademais, para Candau (2012b, p. 131), o importante, na perspectiva intercultural crítica, “[...] é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes de conhecimento comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.”, o que implica, conforme a autora, “[...] colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem.” (CANDAUI, 2012b, p. 131-132).

Educação, interculturalidade e relações étnico-raciais: situando a produção acadêmica

Nesta seção do artigo temos por objetivo, mesmo que de forma parcial, apresentar e descrever algumas das produções acadêmicas localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) defendidas nos últimos dez anos, ou seja, entre 2010 a 2020 e que tenham como objeto de análise a educação para as relações étnico-raciais em diálogo com a perspectiva da interculturalidade. Este recorte temporal foi utilizado tendo como “pista” o argumento de Oliveira (2012, 2018) e Oliveira e Candau (2011), quando afirmam que a

discussão sobre educação para as relações étnico-raciais em nosso país, em diálogo com a interculturalidade crítica e, portanto, com as formulações teórico-metodológicas dos estudiosos(as) decoloniais, a exemplo de Catherine Walsh, tem ganhado destaque nos últimos dez anos¹.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores educação, relação étnico-raciais e interculturalidade, em maio de 2021, foram encontradas 13 dissertações. Após a leitura do resumo de cada pesquisa, selecionamos 8 dissertações que dialogam mais diretamente com o nosso objeto de estudo, as quais descreveremos na continuidade deste texto.

O estudo produzido por Michelly dos Santos Gonçalves (2019) teve como objetivo investigar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER em duas escolas públicas por meio da análise das práticas pedagógicas e do currículo. A lei 10.639/2003 é vista como importante instrumento no combate ao racismo e na promoção de transformações nos currículos, uma vez que permite uma maior inserção de temáticas étnico-raciais e confronta o silenciamento imposto pelo eurocentrismo presente nas práticas educativas. Em sua discussão, a autora ressalta a importância da educação para pensar essas relações étnico-raciais atravessadas por intensa desigualdade. Da mesma sorte, as DCNERER permitem superar um modelo monocultural de currículo e pensar a inserção dos saberes africanos e afro-brasileiros. Contrariamente à perspectiva monocultural, é necessário reconhecer as culturas brasileiras como produtos de contribuições de povos indígenas, africanos e europeus e primar pelo multiculturalismo.

A autora traz uma perspectiva de multiculturalismo que não se refere a uma busca pela convivência pacífica entre as diferentes culturas, cuja finalidade é a homogeneização cultural e a manutenção das relações de poder e das desigualdades. Nesse ponto, é possível recuperar o posicionamento de Candau (2009) que compreende a interculturalidade como articulação de direitos da igualdade e da diferença, ou seja, a igualdade não deve ser sempre o alvo, uma vez que a sua busca pode implicar a negação ao direito à diferença. Nos escritos de Fleuri (2012) encontramos um posicionamento semelhante, ao afirmar o potencial educativo dos conflitos e o mútuo crescimento produzido nas relações de trocas entre os grupos.

As reflexões elaboradas no estudo trazem o perspectiva de Candau, para afirmar a origem da interculturalidade no âmbito da educação indígena na América Latina, e de Catherine Walsh (2009), que distingue três perspectivas de interculturalidade: a interculturalidade relacional, referindo-se ao contato entre grupos, sujeitos, culturas e saberes; a interculturalidade funcional, cujo movimento busca incluir, mas sem questionar as estruturas pré-estabelecidas que podem ser a causa das desigualdades; e, por fim, a interculturalidade crítica, que segue um processo diverso, uma vez que reconhece as relações

¹A tese de doutorado de Luiz Fernandes de Oliveira, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sob orientação da Vera Maria Ferrão Candau, é um bom exemplo deste marco e deste diálogo com a crítica epistêmica elaborada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, do qual Catherine Walsh é uma referência importante. A tese de Oliveira foi publicada em 2012, no formato de livro, com o título *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*.

de poder que subjazem as interações sociais e busca transformar esses mecanismos de hierarquização.

Percebe-se aqui a interculturalidade como um projeto decolonial, já que ela objetiva “[...] estabelecer um pensamento não-europeu por meio da reconceituação e refundação de estruturas sociais, epistêmicas e existenciais que põem em jogo e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver.” (GONÇALVES, 2019, p. 43).

O estudo está definido como uma pesquisa qualitativa, que envolveu uma pesquisa bibliográfica, seguida de análise de documentos (legislações e Projeto Político Pedagógico das escolas) e aplicação de um questionário, além da realização de entrevistas estruturadas, em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul. Na primeira, 56 sujeitos participaram: 10 como entrevistados e 46 respondendo o questionário. Na segunda escola, foram 22 participantes: 4 entrevistados e 18 respondendo o questionário.

Os resultados trazem relatos de projetos desenvolvidos, em ambas as escolas, abordando a temática étnico-racial, a diversidade cultural e as identidades negras. Também trabalharam com bonecas negras, danças e jogos, culinária, música e palestras. A maioria dos participantes reconhece a importância de inserir a temática racial nas escolas. Vale ressaltar que, na segunda escola pesquisada, a autora percebeu uma deficiência no trabalho com a temática. Por exemplo, o projeto aludido não era desenvolvido todos os anos. A autora acredita que a observância às DCNERER pode ser impactada por um maior ou menor envolvimento da gestão escolar.

A dissertação de Jussara Alves Silva (2019) trata da inclusão de brincadeiras e canções africanas nas escolas e na formação docente como prática de combate ao racismo e de rompimento com propostas educativas eurocentradas. De modo muito breve, a autora apresenta a interculturalidade como meio de romper com o eurocentrismo na educação e criar espaço para a pluriversalidade.

Silva (2019) apresenta algumas propostas de pedagogias afro-brasileiras que acredita melhor acolher saberes e práticas produzidos segundo uma outra epistemologia e visão de mundo. A primeira é a Pretagogia, que “[...] é uma pedagogia do fazer, da práxis, onde valoriza-se a ancestralidade, tradição oral, corporeidade, religiosidade, território e circularidade como fontes e produtoras de saberes legítimos.” (SILVA, 2019, p. 42). Ela ainda acrescenta que esta é “[...] uma pedagogia de pretos feita para pretos, brancos e índios na perspectiva da descolonização dos saberes e da transformação da sala de aula num lugar onde a negritude seja protagonista e sujeito histórico” (SILVA, 2019, p. 43).

Uma outra proposta apresentada é a Pedagoginga que “[...] condena a burocratização e tecnicidade que acabam por despersonalizar e desvalorizar as memórias simbólicas, o experimental e o encantamento do mundo e do ser.” (SILVA, 2019, p. 45). Seus princípios são “[...] os saberes ancestrais, a interdisciplinaridade, a educação das sensibilidades e principalmente o legado cultural africano.” (SILVA, 2019, p. 46).

Por fim, ela nos apresenta a Pedagogia Griô que “[...] parte do conhecimento de si e da ancestralidade, promovendo o encontro entre o universo das culturas tradicionais e o da cultura escolar e acadêmica.” (SILVA, 2019, p. 46). Trata-se de uma metodologia para inserir a transmissão do conhecimento por meio da tradição oral, em condição de igualdade com a

tradição acadêmica. Também busca evidenciar a dinâmica de roda, a ancestralidade, os mitos e a sabedoria popular por meio da atuação do Mestre Griô.

A metodologia adotada no estudo é de pesquisa crítica colaborativa que, conforme exposto no estudo, caracteriza-se como uma intervenção formativa que articula intervenção e colaboração. A autora discorre sobre a utilização de brincadeiras e canções africanas como forma de disparar o debate sobre as relações étnico-raciais, tanto nos espaços formativos de professores quanto com alunos, famílias e comunidades. Tais canções e jogos são apresentados individual e detalhadamente pela autora, expondo, inclusive, os sentidos subjacentes à sua utilização e a aplicabilidade e origem de cada brincadeira e canção.

O estudo produzido por Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo (2018) teve como objetivos analisar cursos de Pedagogia de seis instituições, da rede pública e privada e verificar ligações dessa formação com a educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um estudo, em certa medida, diferente dos demais aqui analisados, pois volta-se para a formação inicial docente e toma como locais de aplicação instituições de ensino superior.

A discussão teórica sobre multiculturalismo e interculturalidade na educação faz referência a “[...] processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e se interagem”. (RIZZO, 2018, p. 48). Contudo, a autora faz uma distinção entre os dois conceitos:

A proposta intercultural surge após o multiculturalismo, visando a superar a intolerância das diferenças culturais por meio de um processo de interação entre as culturas, de uma forma democrática entre os diferentes grupos culturais. A interculturalidade vai além do multiculturalismo; não se trata apenas de duas ou mais culturas que se mesclam, mas sim de grupos sociais que reconhecem suas diferenças culturais e raciais. (RIZZO, 2018, p. 48).

Dito isto, ela reafirma a importância da formação inicial docente para uma efetiva atuação em contextos pluriculturais e de diversidade. O eurocentrismo presente na educação brasileira permitiu uma idealização da população branca e uma marginalização dos negros e de sua cultura, motivo pelo qual é urgente implementar práticas educacionais decoloniais que confirmem espaços a conhecimentos historicamente subalternizados.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi operacionalizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e análise dos dados coletados. A revisão bibliográfica consistiu em buscar na internet, em portais específicos, publicações sobre a formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais. A análise documental debruçou-se sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia das instituições de ensino superior pesquisadas e legislações (Lei 10.639 e DCNERER) que regulamentam a educação para as relações étnico-raciais.

Com relação aos projetos pedagógicos, o estudo buscou identificar as disciplinas que traziam o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana. “Analisamos a carga horária reservada para cada uma dessas disciplinas, suas ementas e a bibliografia básica e complementar, a fim de identificar o potencial que elas possuem para a formação inicial de professores, na perspectiva da ERER.” (RIZZO, 2018, p. 86). Nos seis cursos foram

identificadas 8 disciplinas sobre o referido tema, 7 obrigatórias e 1 optativa. A maior carga horária identificada era de 102 horas e a menor, de 40 horas.

A autora conclui que os dados apontam “[...] a não transversalidade da temática das relações etnicorraciais nos PPC, ou a simples inclusão de disciplinas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, sem a garantia de que sejam ministradas por professores com formação adequada.” (RIZZO, 2018, p. 119). Ela percebe uma carga horária pequena quando comparada a carga horária total do curso, mas ressalta que é possível reconhecer um cumprimento das DCNERER nos cursos analisados. Ainda que tímidos, foram percebidos avanços na “[...] formação inicial de professores, na perspectiva de garantirem a educação para as relações etnicorraciais e atenderem às normatizações educacionais que disciplinam a temática.” (RIZZO, 2018, p. 120).

A dissertação produzida por Estela Ribeiro (2016) teve como método a história oral e faz uma análise do trabalho desenvolvido por uma escola no âmbito do Projeto Consciência Negra. Por meio de entrevistas com 04 alunos do 3º ano do Ensino Médio buscou-se perceber o que eles apreenderam com o projeto. Também foram analisados documentos como o Projeto Gestão da escola, os escritos do Projeto Consciência Negra, os diários de classe da disciplina de História, as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as DCNERER.

A discussão sobre a educação das relações étnico-raciais apresenta o processo histórico das lutas dos movimentos negros que culminaram na criação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Para situar a perspectiva da interculturalidade a autora dialoga com as ideias de Candau (2009) e afirma:

Dentro dessa perspectiva, assumir as diferenças implica em promover práticas de combate à discriminação e de justiça social. As políticas de igualdade e de direito às diferenças não estão separadas, mas interligadas. Consiste numa postura democrática que reconhece a assimetria de poder e por isso mesmo que privilegia o direito à diferença, mas que as diferenças sejam dialeticamente integradas e que o discurso de poder seja desconstruído. A educação intercultural parte dessa perspectiva, de desconstrução. Entendo que, nos dias de hoje, contemplar as leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 demanda uma perspectiva intercultural por parte da escola que possui neste contexto de inclusão escolar uma heterogeneidade crescente na escola. No caso da educação é desconstruir o monoculturalismo implícito e às vezes explícitos no currículo escolar e questionar alguns conteúdos como universais. Outro desafio se refere a articulação entre igualdade e diferença que compreende em valorizar as diferenças e os diversos saberes. (RIBEIRO, 2016, p. 38).

A autora se reporta a Candau (2009, 2010) para tratar, por exemplo, do daltonismo cultural “[...] que privilegia uma única cultura e possui uma visão unilateral para se refletir sobre situações diversas junto aos alunos.” (RIBEIRO, 2016, p. 60). Também ressalta a importância de não tratar os elementos culturais de grupos minoritários de modo folclorizado ou como elementos exóticos.

O projeto Consciência Negra se volta para as culturas afro e indígena e suscita debates sobre as relações étnico-raciais. Os alunos se envolvem com música, teatro, dança, oficinas e leituras. É importante notar que eles são estimulados a desenvolverem as atividades, participando dos processos decisórios, da arrumação do espaço escolar e montagem das apresentações, com mediação dos professores.

Vale lembrar que, para Candau (2010), o modo como o espaço físico é organizado e quem participa dessa arrumação é um elemento importante a se considerar como indicativo de prática intercultural. Na referida escola, os alunos participavam da organização, montavam cartazes e murais com representações de personalidades negras, pinturas sobre capoeira e máscaras africanas expostas.

A formação docente era também um elemento importante no trabalho desenvolvido pela escola, com participação de convidados do movimento negro. Nos diários de classe percebeu-se um considerável espaço para a temática, no entanto, a autora considera insuficiente para a desconstrução de estereótipos, visto que a Europa continua tendo primazia nas discussões propostas.

A entrevista com os jovens reafirmou a importância do projeto como meio de tencionar o debate e chamar a atenção para temas silenciados. Os jovens percebem o projeto como um espaço para se expressarem e tratarem da temática étnico-racial. Da mesma sorte, acreditam que as atividades contribuíram para a melhoria de sua auto-estima.

A dissertação produzida por Michele Guerreiro Ferreira (2013) teve como objetivo compreender os sentidos da educação para as relações étnico-raciais nas práticas curriculares, tendo como sujeitos de sua pesquisa professores do meio rural. Segundo a autora, as instituições escolares do campo sofrem um duplo silenciamento: por conta do eurocentrismo, que atinge a educação como um todo, e também por conta de um foco nos contextos urbanos, que leva a um esquecimento da educação no meio rural.

A autora inicia o debate sobre a interculturalidade demonstrando como o estabelecimento da modernidade se firmou como um “mito” que reafirma a Europa como padrão de civilização e justifica o colonialismo - tema este tratado a partir da perspectiva de Aníbal Quijano, um intelectual importante do campo dos estudos decoloniais². Para tratar da colonialidade, a autora dialoga com Walter Dignolo e Catherine Walsh, explorando as quatro dimensões da colonialidade: do saber, do poder, do ser e da natureza³. Este último eixo postula a separação entre homem e natureza, posição que se choca com a relação estabelecida pelos povos colonizados, de maior ligação entre essas duas dimensões. As reflexões sobre este eixo também recebem contribuições de Cajigas- Rotundo.

Seguindo o pensamento de Catherine Walsh, Ferreira (2013, p. 48) afirma que a interculturalidade é

[...] estratégia e princípio que orienta a construção do pensamento outro, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do

²Para uma introdução a este campo de estudos e às formulações teórico-epistêmicas do Grupo Modernidade/Colonialidade ver: Lander (2005), Oliveira (2012), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfóguel (2019).

³Para uma compreensão acerca das dimensões da colonialidade ver: Walsh (2009) e Maldonado-Torres (2019).

eurocentrismo. Nesse sentido, a autora associa a Interculturalidade a um projeto social, cultural, educacional, político, ético, estético, epistêmico que conduz à decolonização e à transformação dos padrões estabelecidos pela herança colonial.

A autora estabelece uma diferenciação entre a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica, ressaltando a necessidade de adotar a perspectiva crítica que permitiria não apenas incluir conteúdos, mas questionar e transformar as estruturas de poder a fim de estabelecer uma educação antirracista. Para ela, a Lei 10.639/2003 dá uma grande contribuição para o estabelecimento de uma educação intercultural, pois carrega “[...] elementos que questionam a colonialidade em seus eixos do poder, do saber e do ser. Esses questionamentos apontam para a possibilidade de outras construções teóricas, quem sabe abrindo caminhos para a decolonização dos currículos escolares.” (FERREIRA, 2013, p. 68).

O estudo é de abordagem qualitativa e, segundo a autora, é subsidiado pela Abordagem Teórica dos estudos Pós-Coloniais latino americanos. A pesquisa foi realizada em duas escolas e foram entrevistados 2 professores de História, 2 de Língua Portuguesa e 1 de Artes. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada com os professores, observação e diário etnográfico (embora não se trate de um estudo etnográfico). Os dados foram organizados e analisados tendo como método a Análise de Conteúdo Temática de Bardin.

A autora conclui que as referências dos professores advêm da formação familiar, acadêmica, política e por razões pessoais. Além disso, eles consideravam referência que a autora chama de compulsórias: expressas nas legislações e nas políticas curriculares, como por exemplo, a distribuição de livros didáticos sobre as relações étnico-raciais que pode compelir ao trabalho sobre a temática. Também citam referências pedagógicas: livros didáticos (especificamente o livro “A África está em nós”) e outros materiais como periódicos, paradidáticos, TV e internet. Com relação aos livros didáticos utilizados pela escola, os professores ainda relatam um silenciamento sobre o tema em questão, o que os leva a recorrer a outros materiais, inclusive do acervo pessoal.

A dissertação escrita por Izaú Veras Gomes (2019) apresenta estilo de escrita narrativo e poético, com diversas citações à obra do grupo musical Racionais. O trabalho é o único dentre os constantes nesta análise não produzido por uma mulher e também é o único oriundo de um mestrado profissional.

O objetivo do estudo foi investigar a relação dos alunos e alunas negros e negras com a educação física na escola e sua contribuição para o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho biográfico, cujos dados foram levantados por meio de narrativas autobiográficas do autor e de 05 alunas negras. O autor considera que alunos e alunas negros e negras são frequentemente silenciados e tem muito a dizer. Dez alunos negros foram convidados a participarem de encontros, inspirados na perspectiva de ateliê biográfico de projetos, para discutir a temática, no entanto, 05 estudantes negras tiveram participação efetiva e contínua. Os relatos construídos junto às alunas serviram para a escrita de um livro e o texto da dissertação é um registro do percurso

desde a formulação do projeto e os processos de operacionalização até os encontros com as participantes.

Os relatos de atuação docente do professor Izaú são fortemente marcados por elementos de uma perspectiva de educação intercultural apontados por Candau (2010): flexibilização da rotina rígida dos tempos e espaços; adaptação dos conteúdos, de modo a criar conexão com os saberes e interesses dos alunos; adoção de uma relação mais horizontal entre professor e alunos, inclusive inserindo-os nas decisões sobre didática; questionamento das normas e padrões homogêneos de educação.

O autor discute sobre as perspectivas regulatória e emancipatória da educação e relaciona a passagem da perspectiva regulatória a uma necessidade de abraçar o interculturalismo, ceder espaço para a diversidade e outras expressões culturais.

No capítulo 04 da dissertação, o autor traça um histórico das lutas do Movimento Negro que levaram à criação da Lei 10.639/03, que, segundo ele, desvia o foco do eurocentrismo na educação. Ele destaca que antes da criação da referida lei a luta por educação transitou de uma cobrança por universalidade para um clamor por ações afirmativas.

Os encontros com as alunas incluíram discussões sobre o racismo, a importância da lei 10.639/03, traços físicos dos negros e o preconceito, experiências com a educação física na escola e as especificidades das experiências de escolarização do aluno negro. No terceiro e último encontro propuseram-se a pensar a educação física em diálogo com a educação étnico-racial. Dialogaram sobre representatividade negra no esporte, riqueza da capoeira, as danças no cotidiano e o samba como importante elemento da cultura nacional. O autor apenas cita os temas levantados nos encontros e encerra a dissertação sem maiores discussões sobre os diálogos, indicando que eles estão inseridos no livro escrito a partir do material produzido durante os encontros.

A dissertação defendida por Karyna Barbosa Novais (2019) teve por objetivo colaborar para a educação das relações étnico-raciais por meio das artes visuais. A pesquisa destaca-se por trazer o relato de uma intervenção com alunos do fundamental II de uma escola municipal de Uberlândia, Minas Gerais.

A discussão inicial é relativa à educação para as relações étnico-raciais atrelada à implementação da Lei 10.639/03 e sobre identidade negra. A autora trata brevemente sobre interculturalidade sem, no entanto, fazer menção a autores(as) mais conhecidos, como aqueles do grupo Modernidade/Colonialidade⁴. Ela reflete sobre o problema da representatividade negra nas artes visuais, na mídia e nos livros didáticos, em que o negro muitas vezes é ocultado ou apresentado de modo negativo. A importância de uma representação positiva faz-se necessária pois “[...] a arte pode conferir identidade através de símbolos; sensibilizar para as diferenças; promover o fim ou pelo menos a redução da discriminação étnica e/ou cultural e responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável.” (NOVAIS, 2019, p. 73).

⁴No entanto, a autora utiliza a noção de interculturalidade de Richter (2008) que a utiliza no contexto do ensino de artes visuais.

Em campo, a autora implementou oficinas de artes visuais em cultura afro-brasileira. Por meio da apresentação de imagens, vídeos e obras de artistas das artes visuais, a autora afirma ter suscitado um debate sobre os efeitos da escravização para a população negra e estratégias de enfrentamento dos problemas advindos desse passado, contribuições para a formação da identidade e consciência negra, debates sobre meritocracia e violência policial e contra a mulher, além da “[...] visibilização de atividades pedagógicas que podem servir para o aprofundamento de uma educação antirracista.” (NOVAIS, 2019, p. 141).

Como o trabalho é atravessado por uma perspectiva multicultural e intercultural de educação por meio das artes visuais, a autora conclui:

Os debates desenvolvidos a partir das perspectivas interculturais e multiculturais, também estimularam nesses estudantes o desejo de construir uma relação de respeito entre brancos e negros. De forma geral, infiro que a proposta pedagógica possibilitou, aos estudantes, o ganho de um autoconhecimento, a percepção de sua identidade, da origem ancestral e coletiva do grupo, mas também, possibilitou a introdução do respeito a diversidade, estimulando reflexões sobre os espaços de conflito, afetividade e de receptividade dos/as estudantes. (NOVAIS, 2019, p. 142).

A dissertação de Ângela da Silva Sousa (2016) teve como objetivo compreender práticas pedagógicas baseadas na implementação da Lei 10.639/03 numa escola pública de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. O trabalho de campo ocorreu com observação das práticas pedagógicas, entrevistas com professoras e gestoras e análise do projeto norteador das práticas na referida escola.

A análise do Projeto Político Pedagógico apontou a presença da temática étnico-racial entre os assuntos trabalhados, mas a autora considera que apenas esta constatação não era suficiente para afirmar um trabalho de cumprimento da lei 10.639/03. As entrevistas foram realizadas com as seguintes participantes: 07 professoras, 01 orientadora pedagógica, 01 diretora adjunta e 01 diretora geral.

A discussão teórica feita sobre as relações étnico-raciais e educação considera a implantação de políticas de ações afirmativas, dentre as quais a lei 10.639/03. Uma descolonização curricular é apontada como condição para o cumprimento dos objetivos da referida lei. Com relação ao multiculturalismo, a autora utiliza-se dos escritos de Candau (2006, 2012b) e destaca a vertente interativa do multiculturalismo como aquela que comporta a interculturalidade. Ela ressalta que a origem da perspectiva intercultural se dá com a educação indígena.

A interculturalidade crítica, conforme os escritos de Catarine Walsh (2009), é apontada como a concepção que efetivamente transforma as relações e promove verdadeira igualdade. A autora faz esse destaque e retoma as ideias de Candau (2006) para demonstrar o papel dos movimentos negros no estabelecimento da educação intercultural, por meio das denúncias ao racismo e da luta por ações afirmativas.

As observações e as entrevistas na escola pesquisada demonstraram o uso da literatura para trabalhar a temática étnico-racial. Os textos são utilizados para educar sobre identidade racial positiva, cultura, pertencimento racial, empoderamento e melhora da auto-

estima. Apesar de ser apontado uma escassez de materiais, os entrevistados veem no apoio dado pela gestão um incentivo para o desenvolvimento de um trabalho contínuo e que permite abordar assuntos tão importantes quanto os listados acima.

Além da literatura, a temática étnico-racial é trabalhada através da inserção da capoeira e de danças, a exemplo do jongo. Estas atividades funcionam como uma ponte que interliga os espaços e os sujeitos dentro e fora da sala de aula, ao estimular, por exemplo, a participação de alunos de outras turmas e trazer mestres da comunidade para dirigir os trabalhos.

Um dos limites percebidos pela autora é a escassez de materiais, relatado pelos professores. A religiosidade também se mostra um ponto de tensão, especialmente por conta da preocupação com a reação das famílias à inserção do assunto. O não tratamento da questão é visto como motivo de silenciamento por parte dos alunos pertencentes às religiões de matriz africana, que temem a zombaria e o preconceito religioso. A formação docente, da mesma sorte, mostra-se um desafio: alguns professores não tem formação adequada e os cursos de capacitação não contemplam a todos os docentes.

Considerações finais

Promover a inter-relação entre grupos de culturas diferentes; pensar a cultura como algo em constante transformação e não como algo estático e com uma essência imutável; a noção de que as constantes trocas entre culturas tornam-nas híbridas; a percepção de que as relações entre grupos culturais são atravessadas por disputas e hierarquização e, por fim, o entendimento da diferença e desigualdade como questões inter-relacionadas: estas assertivas indicam o que Candau (2010) considera como características da interculturalidade.

Vale lembrar, ainda, que a adoção da perspectiva da interculturalidade crítica na educação para as relações étnico-raciais não consiste em apenas incluir, de forma pontual, determinados temas relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros ou comemorar datas específicas. Oliveira e Candau (2011) tomam o ponto de vista de Catarine Walsh para tratar deste assunto.

Segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva de transformação estrutural e sócio- histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado- nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p. 93).

A interculturalidade crítica pretende adotar uma pedagogia decolonial que questione a lógica monocultural, a racialização dos povos e a colonialidade do poder, do saber e do ser. Seu objetivo inclui construir um ambiente de diálogo entre as diversas culturas (em condições simétricas), considerando os conhecimentos e as culturas dos povos subalternizados a partir

do seu próprio ponto de vista. É uma proposta educativa que supera o aspecto de denúncia e propõe a criação de novas formas de pensar a cultura, a política, a educação e o próprio pensamento, que precisa ser decolonizado.

Referências

- ARAUJO, C. M. de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p.126-143.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CANDAU, V. M. **Educação Intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-37.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, s/1, v. 11, n. 2, p. 240-255, julho-dezembro, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar.2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade crítica: desafios atuais. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 107-138
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 342-357.
- FERREIRA, M. G. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor(a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

- FLEURI, R. M. Educação intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, janeiro-dezembro, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- GOMES, I. V. **Negro Drama: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- GONÇALVES, M. dos S. **A Implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- HALL, S. A questão multicultural. *In*: SOVIK, L. (Org.). **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall. Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 49-94.
- LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53
- NOVAIS, K. B. **Educação étnico-racial no ensino de artes visuais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual), Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- OLIVEIRA, L. F. de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, L. F. de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 174-187.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Negro, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 79-109.

RIBEIRO, E. **Projeto Consciência Negra: relações e posicionamentos de estudantes de uma escola de Guarulhos: 2009 a 2015.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

RIZZO, J. G. de S. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, J. A. da. **Karingana Wa Karingana: Brincadeiras e canções africanas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOUSA, Â. S. de. **A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Pelotas, v. 05, n. 1, p. 06 -39, janeiro-julho, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 10 mar. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *In: MEMORIAS DEL SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, , 2007, Bogotá. Anais [...].* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 1-29.

XII

REEDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO ANTIRRACISMO*

*Flávia Lopes Silva
José Valdir Jesus de Santana
Benedito Gonçalves Eugênio
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Viviane da Silva Araújo Vitor*

Introdução

As discussões apresentadas neste capítulo compõem um dos capítulos da dissertação intitulada “A produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Baianas no período 2003-2020”, de autoria de Flávia Lopes Silva (2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (CHIZZOTTI, 2008), do tipo estado do conhecimento, que definiu como técnica para a organização a análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (2016).

No presente texto, nosso objetivo é recuperar a trajetória do Movimento Negro Unificado e suas ações político-acadêmica-epistêmica-pedagógica voltadas à construção de uma educação antirracista e, portanto, de um projeto educativo de (re)educação das relações étnico-raciais em nosso país. Pretendemos demonstrar, ademais, como sugere Gomes (2017), como este Movimento tem se constituído com um “educador da sociedade brasileira” e como suas ações têm construído “experiências educativas decoloniais”.

A educação para as relações étnico-raciais e a perspectiva decolonial: breves considerações

Quijano (2005, p. 118), uma das referências mais importantes no campo dos estudos decoloniais, afirma que “[...] na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista.” e, conforme o autor, “[...] raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América.” (QUIJANO, 2005, p. 117). Com este argumento Quijano quer demonstrar que as relações sociais fundadas na ideia de raça, com a dominação do continente americano, no início de século XVI, teria produzido “[...] as primeiras identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europen*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.188-209

também, em relação às novas identidades, uma conotação racial.” (QUIJANO, 2005, p. 117, grifos do autor).

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. [...]Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

Ao afirmar que “[...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.” e, portanto, “[...] no modo básico de classificação social universal da população mundial.” (QUIJANO, 2005, p. 118), o autor demonstra como a “colonialidade do poder” se constituiu através do imaginário racial que resultou na produção das “[...] novas identidades históricas que foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho.” (QUIJANO, 2005, p. 118).

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante - os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) - foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: *amarelos* e *azeitonados* (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. (QUIJANO, 2005, p. 119, grifos do autor).

Os processos de racialização utilizados pelos países do Norte global, assentados no colonialismo clássico, para classificar os povos é, portanto, um efeito da colonialidade do poder, em cenários em que as relações de dominação dos colonizadores europeus, de fenótipo branco, sobre os outros não-europeus colonizados, classificados como “de cor”, criou, de forma perversa, uma gradação ideológica entre grupos/povos superiores e inferiores, utilizando a cor da pele como marcação social mais significativa. Ao estabelecer essas relações de exploração e dominação, o sistema colonial manteve os colonizados em

situação de total dependência e subalternização, produzindo, por fim, formas distintas de opressão como o racismo e sexismo (QUIJANO, 2005). Nesse sentido, conforme Quijano,

[...] a “raça” – uma maneira e um resultado da dominação colonial moderna – permeou todos os âmbitos do poder mundial capitalista. Em outros termos, a colonialidade se constituiu na pedra fundacional do padrão de poder mundial capitalista, colonial/moderno e eurocentrado. Tal colonialidade do poder tem provado ser mais profunda e duradoura que o próprio colonialismo em cujo seio foi engendrada, e que ajudou a ser mundialmente imposto. (QUIJANO, 2013, p. 43).

A crítica ao cânone epistemológico ocidental, feita pelos estudos pós-coloniais¹ a partir da década de 1970 e, mais recentemente, pelas epistemologias decoloniais², tem nos possibilitado outros diálogos epistêmicos com aquilo que Santos (2010) denominou de “Epistemologias do Sul” – visto como um conjunto de intervenções epistemológicas que acabam por denunciar o perverso silenciamento de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações que foram colonizados. Conforme Nunes (2010, p. 280),

O projeto de uma epistemologia do Sul é indissociável de um contexto histórico em que emergem com particular visibilidade e vigor novos atores históricos do Sul global, sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados, vítimas de epistemicídios tantas vezes perpetrados em nome da razão, das luzes e do Progresso.

No âmbito educacional, um grande avanço é observado a partir do momento em que os pesquisadores e profissionais desta área passam a reconhecer a diversidade epistemológica do mundo e que atravessa a escola, mediando saberes interculturais no processo educativo. Ou seja, esse processo de reconhecimento da diversidade epistemológica tem como consequência direta a necessária descolonização do pensamento ocidental, de modo a superar as práticas homogeneizadoras e monoculturais em uma sociedade que naturalmente é tão diversa, principalmente no espaço escolar. Segundo Santos (2021, p. 287), “[...] as monoculturas operam por via da separação, da exclusão, da intolerância ou indiferença ao diferente. São modos de produção de ausências e de não existência.”

O reconhecimento político e epistêmico da decolonialidade, por estudiosos(as) do campo da educação, a exemplo de Oliveira (2012, 2018, 2021a, 2021b, 2021c), Oliveira e Candau (2010), Ferreira (2016), Gomes (2012, 2017, 2019), Oliveira e Lins (2018), Cruz (2021) tem possibilitado a construção de novas reflexões e construtos teórico-metodológicos sobre a educação para as relações étnico-raciais em nosso país, a formação de um

¹Para uma discussão acerca das perspectivas pós-coloniais, consultar Almeida, Miglievich-Ribeiro e Gomes (2019); Mezzada (2020) e Cahen e Braga (2018).

²Para uma introdução às epistemologias decoloniais, consultar Lander (2005). Para uma discussão mais atual, vê Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019).

pensamento crítico e de novas estratégias para a decolonização do conhecimento, de modo a romper com o processo histórico e social de “subordinação estrutural” com bases eurocêntricas/etnocêntricas, resultantes dos fenômenos da modernidade/colonialidade como nos chamam a atenção Mignolo (2005), Dussel (2005), Quijano (2005), Castro-Gómez (2005) e Maldonado-Torres (2019). Conforme Maldonado-Torres,

[...] A colonialidade de mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

No Brasil, essa realidade vem sendo desarticulada graças ao empenho dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro Brasileiro que, deforma insistente e com o auxílio dos debates, pesquisas, projetos de intervenção realizados e criação de documentações legais tentam dar suporte a essa luta pela “[...] descolonização da educação e do currículo.” (GOMES, 2012, p. 102).

Assim, a instituição escolar, que foi afetada diretamente pelos processos de colonização e utilizada como territórios de dominação, invisibilidade e exclusão, pode, através da apropriação de novas epistemologias, contribuir para promover uma educação que vise ao rompimento de ideologias colonialistas e eurocêntricas e atribuir o devido valor à diversidade/diferença existente na sociedade brasileira, de forma a contemplar os diferentes grupos étnico-raciais que a compõe.

No Brasil, o “mito da democracia racial³⁹” gerou consequências alarmantes, tanto no processo de construção das identidades raciais dos sujeitos quanto na superação dos problemas de desigualdade social, uma vez que até hoje muitos brasileiros(as) têm dificuldades em se identificar (autoidentificar) quanto a sua etnia ou raça. Cavalleiro (1998) denominou essa ideologia de “democracia racial de fachada” e considera que os efeitos de sua perversidade são percebidos, principalmente nas escolas. Pesquisas que se debruçaram em compreender, especialmente no contexto escolar, como as crianças e jovens constroem suas identidades étnico-raciais são reveladoras quanto a essa questão e, nesse sentido, podemos citar os trabalhos de Gonçalves (1985), Cavalleiro (1998, 2001), Silva (2010, 2011) e Santiago (2014).

Nas últimas décadas do século XX, teóricos das relações étnico-raciais no Brasil têm lançado mão de debates importantes em suas pesquisas para desmascarar esse “mito da democracia racial”, tendo como exemplo o sociólogo Florestan Fernandes (2007) que em conjunto com os movimentos sociais negros se empenham na luta contra o racismo e em prol de uma sociedade pluriétnica, dando maior visibilidade à temática no âmbito político.

³⁹“Um dos componentes no mito racial, tanto na sua versão forte, a brasileira, como na versão fraca, no resto da América Latina, é a reconstrução idílica do passado escravagista. [...] Outro forte ingrediente desse mito racial é a ênfase na miscigenação, tido como indicadora de tolerância racial, e a apologia da mestiçagem.” (HASENBALG, 1996, p. 237).

Tal articulação fortaleceu o reconhecimento da contribuição dos diferentes povos na formação da nação brasileira, como também revelou a forma negativa como as questões étnico-raciais estavam sendo tratadas no cotidiano da população.

Nesse sentido, os movimentos sociais negros foram os principais protagonistas da luta pela igualdade e pela garantia de direitos do povo negro, contribuindo para ressignificar o conceito de raça no Brasil, de forma que raça passa a ser compreendida como uma construção social (GUIMARÃES, 1999, 2002, 2004; GOMES, 2017). Logo, ao politizar a raça, os envolvidos nas discussões desvelam

A sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 22).

Será também nas últimas décadas do século passado, especialmente a partir da década de 1980, que o campo da pesquisa em educação no Brasil começou a desmascarar o “mito da democracia racial”, desvelando os efeitos do racismo na sala de aula e indicando o “silêncio” como “[...] um ritual pedagógico a favor da discriminação racial.” (GONÇALVES, 1985, p. 28). Moreira e Candau (2003, p. 161) destacam em suas pesquisas a dificuldade da instituição escolar em lidar com as diferenças. Segundo os autores, a escola “[...]tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.”.

Dentre tantos dispositivos legais criados na tentativa de erradicar o racismo no Brasil e reconhecer a diversidade étnico-racial que o país detém, é possível destacar a contribuição da Lei nº 10.639⁴, promulgada em 2003, que deu maior visibilidade a questão étnico-racial no âmbito pedagógico, uma vez que dá suporte à descolonização dos currículos escolares. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tratando da temática étnico-racial nos Art. 26 A.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas

⁴Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 sofreu nova alteração, com a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena, na educação básica, com a lei 11.645/2008.

de educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Após um ano de sancionamento da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 01 de 17 de março de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), um importante instrumento orientador para todas as etapas da educação e para a prática pedagógicas dos(as) docentes no que tange à educação das relações étnico-raciais. Em relação às referidas Diretrizes, Oliveira e Lins (2018, p. 46) afirma que:

Esta demanda destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e produção de conhecimentos que eduquem cidadãos que valorizem seu pertencimento étnico. Alguns pontos são destacados para a efetivação dessas demandas político-pedagógicas, tais como: reparação, reconhecimento e valorização, traduzindo-se em ressarcimento de danos também no âmbito educacional e rompimento da visão liberal do sistema meritocrático.

Assim, a Lei 10.639/2003 e as DCNERER podem também ser consideradas instrumentos importantes para o combate ao racismo epistêmico, uma vez que o conceito de educação para as relações étnico-raciais explícito nelas

[...] implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. [...] requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira. [...] requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade [...]. [...] exige que se questionem relações étnicoraciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes [...]. [...] é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. [...] exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos [...]. (BRASIL/SECAD, 2004, p. 233-234).

Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que

[...] nos debates em torno da Lei 10.639/2003, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência [...] de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.

Visto que os conteúdos propostos pela Lei e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, africanos, indígenas e demais grupos que compõem a nação brasileira possam conduzir a sociedade a uma reeducação das relações étnico-raciais, culminando na formação da identidade dos sujeitos negros e não negros. Ademais, segundo Silva (2011, p. 13),

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Sendo assim, a Lei 10.639/2003 ao objetivar reparar, reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história da população negra nas propostas curriculares de toda a Educação Básica brasileira pode ainda promover transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas capazes de questionar a ideologia colonialista tão impregnada na sociedade, passando a seguir uma nova perspectiva epistêmica plural baseada no antirracismo.

Movimento Negro educador e educação para as relações étnico-raciais: recuperando trajetórias

De acordo com Pereira (2003, 2008), os debates realizados por meio do processo de criação e promulgação da Lei 10.639/2003 não representam uma novidade em termos de discussão no âmbito acadêmico, de reflexão e de preposição dos movimentos sociais negros, uma vez que, historicamente, temas como identidade nacional e necessidades da população negra – direito a educação, saúde, respeito a sua cultura entre outros – que surgiram desde o período pré e pós-abolição no final do século XIX e início do XX já se faziam presentes.

No período pós-abolição é possível destacar a imprensa negra independente que foi uma das primeiras formas organizadas e expressivas dos negros nos anos de 1920, por meio da circulação de jornais da época como o “Alfinete”, o “Kosmos”, “A voz da raça”, o “Clarim d’Alvorada entre outros que já traziam em suas páginas críticas diretas ao racismo da sociedade brasileira e incentivavam a educação para aquisição de conhecimentos visando a emancipação dos negros e negras (GONÇALVES; SILVA, 2000; GOMES, 2017).

Gonçalves e Silva (2000, p. 140) afirmam que

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque aquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.

Em 1931, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que logo se ramificou por diferentes estados do Brasil, veicula-se uma filosofia educacional para os negros com o intuito de auxiliar esses sujeitos a firmar-se na sociedade nas mais diversas áreas da Ciência, Artes e Literatura. Posteriormente, diante da sua organização, o movimento transformou-se em partido político, passou a enfrentar a dissimulação do racismo e primou pela conscientização cultural e política dos negros, tendo seu fim com a ditadura instaurada por Getúlio Vargas em 1937 (GOMES, 2017; FERREIRA, 2019). Segundo Ferreira (2019, p. 89), “[...] a FNB concebeu uma escola primária que buscava responder à tarefa que a escola oficial não conseguia dar conta, que era dar educação às crianças e aos adultos negros.”

Mesmo com a repressão sofrida durante o governo de Getúlio Vargas, Oliveira (2012, p. 111) acredita que a “[...] FNB iniciou uma movimentação de parcelas dos negros brasileiros num nível mais nacional do que regional (Rio de Janeiro e São Paulo).” o que fez surgir nos meados da década de 1940 novas alianças com intelectuais nacionais e estrangeiros que acabaram por ampliar as discussões sobre as temáticas étnico-raciais no país como o Teatro Experimental do Negro (TEN).

O TEN surgiu em 1944 com o objetivo de reivindicar a abertura de espaços das artes cênicas para atores e atrizes negros e políticas públicas de Estado que favorecessem a luta contra o racismo e a discriminação racial, além da defesa pelo direito à Educação, de forma gratuita, para todas as crianças (OLIVEIRA, 2012; GONÇALVES; SILVA, 2000). Conforme Nascimento (2008, p. 122-123),

[...] o TEN identificava na educação a primeira prioridade de ação para o povo negro. As primeiras atividades foram os cursos de alfabetização, em que se inscreviam favelados, operários, empregadas domésticas e outras

pessoas de origem humilde. O processo de alfabetização complementava-se com aulas de cultura geral e palestras de diversos convidados. Identificando o alijamento do sistema de ensino e a inferiorização cultural como elementos essenciais da opressão, o TEN tinha como objetivos a reabilitação e a valorização da herança e da identidade humana do negro.

Vale ressaltar que durante as décadas de 1950 e 1960 se instaurava no cenário social teorias “científicas” que ditavam o mito democracia racial no Brasil e que hegemonizavam o senso comum popular, mesmo com a realização do I Congresso do Negro Brasileiro (1950) que estimulava não somente a remoção das dificuldades que os brasileiros de cor enfrentavam, mas também a formação de institutos e pesquisas que debatessem as temáticas raciais (NASCIMENTO, 2008). Na década de 1970 diversas manifestações culturais se destacaram, consolidando a matriz africana como cultura ‘popular’ brasileira juntamente com o movimento sindical e popular contra a ditadura militar.

Na década de 1970, surgiram inúmeras organizações negras em várias regiões do país, refletindo uma expansão da consciência e da ação da comunidade afro-brasileira. Alguns poucos exemplos são o Grupo Palmares, de Porto Alegre; o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra (IPCN); o Grêmio Recreativo de Arte Negra e a Escola de Samba Quilombo, do Rio de Janeiro; o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan); o Grupo Afro-Latino-Americano do jornal Versus e o Centro de Estudos Afro-Brasileiros, de São Paulo; o Grupo Teatro Evolução, de Campinas; o Grupo Rebu/Congada, de São Carlos; O Grupo Zumbi, de Santos; o Grupo de Teatro e Cultura Palmares e o Grupo dos Malês, da Bahia, onde surgiram também os blocos carnavalescos Ilê-Aiyê, Oludum e Orunmilá. Em 1975 e 1976, foram promovidos três Encontros Interestaduais de Entidades Negras. (NASCIMENTO, 2008, p. 155).

Surge, então, o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, influenciado pelos movimentos de descolonização e libertação de Angola e Moçambique e da luta pelos direitos civis dos afro-americanos nos EUA, com o objetivo de desenvolver instrumentos de luta contra a marginalização da comunidade negra, desmistificando a tal democracia racial brasileira. Nessa perspectiva, os movimentos negros passaram a apoiar ainda mais a educação como a principal forma de superar a problemática que envolve o racismo no Brasil.

De acordo com Domingues (2007), o Movimento Negro pode ser definido, como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Para Gomes (2017, p. 13) o “[...] Movimento Negro é um educador.” que assim atua produzindo saberes emancipatórios importantes para o reconhecimento da questão étnico-racial no Brasil. Saberes esses que ao serem destacados e discutidos como reivindicações acabam por se tornarem políticas de Estado que tanto favoreceram a população negra brasileira nas primeiras décadas do século XXI. Assim, se não fosse o Movimento Negro em sua atuação histórica pressionar o Estado brasileiro quanto às problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais, o país não teria evoluído na construção de políticas públicas de igualdade racial e de superação de racismo nos últimos anos (2003 a 2016), como correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Ao analisarmos a trajetória do Movimento Negro brasileiro é notória a força desse movimento social nas lutas emancipatórias e pela democracia que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo, de forma engajada, com produções político/epistêmicas/acadêmicas por parte da intelectualidade negra. Gomes (2017, p. 17) afirma que para as ciências humanas e sociais os conhecimentos construídos ao longo dos anos sobre as relações étnico-raciais como também a questão da Diáspora Africana, “[...] só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro.”, uma vez que tal movimento social evidenciou a necessidade em se discutir sobre o racismo, discriminação racial, africanidades, desigualdade racial, crítica à democracia racial, ações afirmativas, igualdade racial, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa, antirracismo entre outras temáticas que questionam as produções das teorias raciais do século XIX presentes na sociedade.

Ao discutir sobre esses temas no cenário político e social, o Movimento Negro passa então a ressignificar e politizar a ideia de raça, potencializando o seu caráter emancipatório e não inferiorizante, que auxilia significativamente na construção das identidades étnico-raciais dos sujeitos negros no Brasil. Como também explicita teoricamente a ocorrência do racismo na sociedade brasileira – tanto na estrutura do Estado, quanto na vida cotidiana das próprias vítimas dessa prática criminosa (GOMES, 2017).

Nesse sentido, Gonçalves (1997 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 144) evidenciou que “[...] na medida que o Movimento Negro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo.”. Por meio da mobilização dessas organizações foi possível denunciar não somente o racismo, mas também a ideologia escolar dominante impregnada nos materiais didáticos, currículo e até mesmo nas formações de professores realizadas ao longo do ano nas instituições escolares.

Oliveira (2012) relata como um marco histórico de ação do Movimento Negro e suas relações com a educação a realização do Seminário “O Negro e a Educação” – organizado pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Fundação Carlos Chagas – que muito auxiliou nas denúncias das desigualdades raciais no ambiente escolar que na maioria das vezes utiliza das suas próprias práticas pedagógicas cotidianas para reproduzir o racismo na área educacional, como já demonstrou Silva (2011).

Faz-se necessário então salientar o quanto as reflexões trazidas por esses movimentos – Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro

Unificado – fizeram com que a população negra obtivesse avanços consideráveis na área jurídica, educacional e política justo por incitar nos intelectuais negros, estudantes, profissionais liberais e negros pobres em todo o Brasil da necessidade de conscientização de se autoafirmarem como negros, ao passo que enfraquece o processo de embranquecimento que visa potencializar o “mito da democracia racial”.

Dando um enfoque maior aos avanços que o Movimento Negro possibilitou à educação no Brasil é possível citar inúmeras ações que promoveram a alfabetização de crianças, jovens e adultos negros, que apoiavam o resgate a herança africana na tentativa de possibilitar a apropriação identitária e cultural por parte da população negra, como também incentivavam a reflexão no âmbito político e jurídico com suas reivindicações por uma representatividade maior no ambiente educacional com a criação de leis que garantissem os seus direitos.

Com base nos estudos de Gomes (2017) e Oliveira (2012) é possível elencar algumas das contribuições do Movimento Negro para a educação ao longo da sua trajetória nos Quadros 1 e 2 como representado a seguir.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas pelo Movimento Negro em prol da Educação

MOVIMENTOS SOCIAIS	AÇÕES
<p>Frente Negra Brasileira (1931-1937)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promovia a Educação e o entretenimento dos membros; ✓ Criou escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos; ✓ Apoiava a integração dos negros na vida social, política e cultural; ✓ Transformou-se em partido político, posteriormente extinto.
<p>Teatro Experimental do Negro (1944-1968)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formou atores e dramaturgos; ✓ Resgatou a herança africana; ✓ Alfabetizava operários, empregados domésticos; ✓ Publicou o jornal Quilombo (1948-1950); ✓ Reivindicou o ensino gratuito para crianças brasileiras; ✓ Lutou pela admissão de estudantes negros no ensino secundário; ✓ Combateu o racismo por meio de medidas culturais e de ensino.
<p>Movimento Negro Unificado (1978-ATUAL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destaca a importância da educação e do trabalho na luta contra o racismo; ✓ Responsável pela formação de intelectuais negros na ciência; ✓ Desenvolvimento de pesquisas com análises da condição do negro na sociedade; ✓ Potencializou a discussão sobre ações afirmativas; ✓ Realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” (20 de novembro de 1995); ✓ Criação do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”; ✓ Participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia, e Formas Correlatas de Intolerância” (ONU, 31 de agosto de 2001 – Durban, África do Sul); ✓ Lutou pela criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004; ✓ Possibilitou a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, em 2000; ✓ Realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene); ✓ Luta pela implementação de leis federais e políticas públicas;

Fonte: Gomes (2017); Oliveira (2012), organizado por Silva (2021).

As conquistas mais atuais alcançadas pela população negra, principalmente no âmbito educacional, a exemplo das políticas de ação afirmativa (cotas raciais para o ingresso no ensino superior, as Leis 10.639/2003, 11.645/2008, Lei de Cotas - Lei 12.711/2012) só para citar alguns exemplos), têm como principal responsável a atuação do Movimento Negro nos últimos anos em conjunto com intelectuais que evidenciaram em suas pesquisas as desigualdades sociais dessa parcela da população tão discriminada, bem como alguns governantes mais sensíveis a essas demandas de modo a tentar diminuir e até mesmo erradicar as desigualdades existentes entre pessoas negras e brancas que se baseiam em um sentimento de superioridade hegemônica de um grupo em detrimento dos “outros”.

Quadro 2 - Iniciativas oriundas do Estado com enfoque na Educação influenciadas pelo Movimento Negro

- ❖ Promulgação da Lei 10.639/2003;
- ❖ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), em 2004;
- ❖ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009);
- ❖ Inserção da questão étnico-racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB/2008) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010 e 2014));
- ❖ Inserção da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE);
- ❖ Lei Federal 12.288 de 2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial;
- ❖ Sanção da Lei 12.711 de 2012 – Dispõe de cotas sociais e raciais nas universidades e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio;
- ❖ Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola em 2012;
- ❖ Sanção a Lei 12.990 de 2014 – Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.

Fonte: Gomes (2017); Oliveira (2012) organizado por Silva (2021).

Ademais, nas últimas décadas, os tensionamentos produzidos pelo Movimento Negro têm possibilitado mudanças no campo da educação e tentativas de superação do “paradigma eurocêntrico, do racismo epistêmico” (OLIVEIRA, 2018; GOMES, 2017) e perspectivado a construção de uma pedagogia e educação antirracistas ou, conforme Gomes (2017), uma “pedagogia da diversidade, das ausências e das emergências”.

A pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. Ela tensiona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação. Os saberes emancipatórios construídos pela comunidade negra e organizado pelo Movimento Negro indagam essa pedagogia reguladora e conservadora. [...] A pedagogia das ausências teria como uma de suas funções centrais refletir sobre o lugar dos corpos na pedagogia moderna. É sua tarefa questionar o porquê produzidos como não existentes e problematizar a especificidade dos corpos negros, indígenas e das mulheres nesse contexto. [...]

Reconhecer e tornar cabíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional é tarefa da pedagogia das emergências. [...] Com essas iniciativas e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos que os produzem avançaremos na socialização e visibilidade dos saberes construídos fora do eixo do Norte e fora do cânone. (GOMES, 2017, p.136-139).

De acordo com Gonçalves e Silva (2000, p. 145),

Quanto mais informações reunimos, mais nos convencemos de que, respeitadas as diferenças regionais e até mesmo locais, a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

Segundo Gomes (1997), o olhar dos movimentos sociais para a educação, especialmente do Movimento Negro, tem contribuído, historicamente, para o repensar da escola, nos seguintes aspectos:

A **primeira** contribuição que apontamos refere-se à denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade. [...] A **segunda** contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro refere-se à ênfase no processo de resistência negra. Enquanto a escola brasileira omitir a resistência negra, realizar equívocos e distorções históricas, veicular a falsa imagem do negro amorfo e indolente estará contribuindo para a reprodução do racismo. [...] A **terceira** contribuição refere-se à centralidade da cultura. Não se trata aqui de polemizar a existência de uma cultura negra ou cultura brasileira e nem tão pouco cair na enfadonha discussão sobre relevância ou não de um relativismo cultural. Trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. [...] A consideração de que existem diferentes identidades é a **quarta** contribuição trazida para o campo da educação. Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. [...] A **quinta** contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico/raciais e níveis socioeconômicos. (GOMES, 1997, p. 20-24, grifo nosso).

Nesse sentido, segundo Gomes (1997, p. 24-25), é preciso reconhecer que

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente no nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão.

Lima (2004, 2007, 2009) analisou como o Movimento Negro, entre 1970 a 2000, além de denunciar e combater o racismo e as desigualdades raciais em nossa sociedade, elaborou pedagogias, que poderíamos chamar de pedagogias decoloniais. Dentre essas pedagogias ele faz referência à Pedagogia Interétnica⁵, criado em 1978, no Núcleo Afro-brasileiro em Salvador, que focaliza tanto o indígena quanto o negro.

O sistema de educação interétnica inicialmente pressupõe cinco pontos assim esquematicamente apresentados: 1) aspecto histórico - busca das raízes históricas do preconceito e da discriminação racial contra o negro; 2) aspecto culturológico – estudo do preconceito cultural e do etnocentrismo, e uma análise da linguagem e do discurso racista; 3) aspecto antropobiológico – análise das teorias pseudocientíficas de superioridade racial, desmistificando-as; 4) aspecto sociológico – estudo da situação socioeconômica do negro na sociedade investigando as situações de baixa renda; 5) aspecto psicológico – estudo dos mecanismos de auto-rejeição e os reflexos condicionados objetivando a mudança de comportamento e de atitudes preconceituosas contra o negro. (LIMA, 2004, p. 40-41).

Em 1986, desenvolve-se a Pedagogia Multirracial, criada por Mari José Lopes, no Rio de Janeiro, que tem como referência a Pedagogia Interétnica. Em 1989, a estrutura teórica e política desta proposta é parcialmente apresentada.

Pode-se entender que esta pedagogia tem como foco o combate ao racismo através da elaboração de um projeto político direcionado aos sistemas de ensino, questionando o seu centramento, com base na cultura de matriz eurocêntrica. Ao criticar o modelo eurocêntrico de educação busca utilizar elementos da psicologia para mostrar os danos à auto-estima

⁵O processo de construção da Pedagogia Interétnica se deu a partir dos acúmulos dos vários seminários, cursos, encontros entre outras ações promovidos pelo NCAB- Núcleo de Cultura Afro-brasileiro, e que mudou a proposta inicial chamada de educação interétnica para se afirmar como uma pedagogia. Essa mudança ocorreu pela percepção dos integrantes do NCAB, de que falar em educação seria muito abrangente, e, portanto, falar em pedagogia significaria a possibilidade de melhor sistematizar a proposta pedagógica, a partir de métodos e técnicas que dessem conta de efetivar o que pensavam a respeito da história e cultura dos afro-brasileiros para os sistemas de ensino. (LIMA, 2004, p. 91).

do aluno negro; dos elementos da pedagogia para tratar de uma prática pedagógica que objetive um novo modelo de educação e escola; e dos elementos da história e da cultura negra para apontar a necessidade de uma nova ética na abordagem das desigualdades raciais. (LIMA, 2009, p. 43).

Em 2000, segundo Lima (2009, p. 44), “[...] o Núcleo de Estudos Negros (NEN) a partir de sua ação educativa em Santa Catarina, começa a abrir um espaço para a construção de uma proposta pedagógica, intitulada pedagogia Multirracial e Popular.”.

Percebe-se, que o processo que leva a construção da pedagogia Multirracial e Popular em Florianópolis, difere pelo encaminhamento do que aconteceu no Rio de Janeiro. Em Santa Catarina a elaboração da pedagogia está centrada no processo histórico do NEN e seus debates na área da educação; no exercício interno de debates com a presença de estudiosos negros e não-negros da educação, e da experimentação desta pedagogia nos processos formativos dentro e fora dos sistemas de ensino. Os pontos convergentes destes dois processos, numa análise inicial, foram: a necessidade de uma resposta do movimento negro ao desafio educacional, mesmo em conjunturas diferenciadas; espaços políticos que estimulavam o pensar do movimento social negro sobre a educação, cultura, história e identidade negra como parte do processo de combate ao racismo. (LIMA, 2009, p. 44-45).

Construir pedagogias de combate ao racismo e à discriminação racial com o objetivo de reeducar para as relações étnico-raciais têm sido uma das muitas ações dos movimentos negros ao longo de nossa história. Nesse sentido, segundo Lima (2007, p. 58),

[...] as propostas pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento Negro, no início da retomada dos movimentos populares, na década de 1970, são estratégias de continuidade de uma trajetória de luta e de resistência do povo negro que remonta aos quilombos, nos terreiros, nas irmandades, nos grupos, associações, imprensa negra, até as organizações atuais do Movimento Negro (MN), influenciadas por lutas iniciadas já na década de 1960.

No mesmo sentido, conforme Gomes (2019, p. 241),

Se olharmos de uma perspectiva negra, é possível afirmar que a discussão sobre uma pedagogia decolonial e uma descolonização dos currículos já vinha sendo adotada na postura política e epistemológica do Movimento Negro e de vários pensadores negros no Brasil, no contexto dos estudos decoloniais latino-americanos.

Concordamos com Gomes (2019, p. 245) quando afirma que “[...] a perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários e estético-

corpóreos negros.”. A lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura Afro-brasileira, na Educação Básica, pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, “[...] de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, [...] pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38). Ademais, para Oliveira (2018, p. 53),

Outro aspecto que pode se evidenciar é o fato de se pôr em discussão nos sistemas de ensino e no próprio espaço acadêmico a questão do racismo epistêmico, isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Trata-se, portanto, no contexto atual, de construir epistemologias decolônias e, nesse sentido, na perspectiva de Fleuri (2021, p. 16), “[...] a opção decolonial em educação implica criticidade e militância intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbica e contra todas as formas moderno-coloniais de exploração e opressão.”. No caso do campo da educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, “[...] a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir pedagogias das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos.” (GOMES, 2017, p. 139), a formação de professores, as práticas pedagógicas, a construção das políticas de educação e os seus processos de “implementação”.

Considerações finais

Segundo Cavalleiro (2005, p. 14), “[...] nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial.”, o que tem sido possibilitado com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira ao longo de toda a educação básica, nos sistemas de ensino públicos e privados de todo o Brasil. Esse novo contexto tem demandado dos profissionais da educação e dos sistemas de ensino o repensar sobre práticas pedagógicas, sobre o currículo, a formação de professores, os processos de “implementação” da referida lei, dentre outras questões.

Nesse contexto, pedagogias de caráter emancipatório, decolônias, são vistas como um convite para os educadores reverem suas práticas pedagógicas, erradicando do ambiente escolar o pensamento monocultural que tem contribuído para a perpetuação de ideias discriminatórias e preconceituosas que produzem marginalização e exclusão daquela parcela de sujeitos que não se adequam ao padrão eurocêntrico de conhecimento. Segundo Oliveira (2021a, p. 27), uma pedagogia decolonial deve

Expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracial, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

De acordo com Oliveira (2012, p. 70), nos debates em torno da Lei 10.639/03, é possível observar semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser⁶, bem como a discussão sobre a necessidade de novas construções teóricas para “[...] a emergência da diferença colonial no Brasil, além da possibilidade de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial.”. Nesse sentido,

[...] Pedagogia decolonial é um ato político intercultural, antirracista, antissexista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de lutas, novas ideias para o Bem Viver. É um campo aberto, complexo e que não pode ser entendido como operações didáticas tradicionais, mas que estão em constante construção por parte de sujeitos coletivos. (OLIVEIRA, 2021a, p. 32).

Como vimos, o Movimento Negro Brasileiro tem se constituído como um ator político importante e educador da sociedade brasileira e, nesse sentido, suas “práticas decoloniais” que se traduzem “[...] na luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras.” (GOMES, 2019, p. 226) reverberam em diferentes domínios, a exemplo do campo da educação sendo, portanto, “[...] uma luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, articulada à luta contra as desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de sexualidade.” (GOMES, 2019, p. 226). Ademais, para essa autora, “[...] nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade.” (GOMES, 2019, p. 227).

Referências

ALMEIDA, J.; MIGLIEVICH-RIBEIRO, A.; GOMES, H. T. (Orgs.) **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.

⁶Para uma discussão sobre a *colonialidade do poder, do saber e do ser* consultar Walsh (2009), Oliveira (2012) e Maldonado-Torres (2019).

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia par assuntos jurídicos. **Lei 10.639 de 09 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, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- CAHEN, M.; BRAGA, R. (Orgs.). **Para além do pós(-)colonial**. São Paulo: Alameda, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 80-87.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- CAVALLEIRO, E. dos S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, E. dos S. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CAVALLEIRO, E. dos S. Introdução. *In*: SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRUZ, E. A. de S. e. Pedagogia decolonial antirracista: tecendo o conceito. *In*: COSTA, R. C. R. da *et al.* **Decolonialidade, educação e antirracismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021. p. 105-128.
- DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2020.

- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-32.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2 ed. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, M. G. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professor(es) (as) de escolas localizadas no meio rural.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.
- FERREIRA, V. M. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos.** Rio de Janeiro: Pallas, 2019.
- FLEURI, R. M. Prefácio. *In*: LIMA, A. R. S. de *et. al.* **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, 2021. p. 15-19.
- GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. *In*: SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. de A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro.** São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 17-30.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, s/l, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso: 08 jun. 2020.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 223-246.
- GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série).** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 15, p. 134-158, set./dez., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2020.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação.** São Paulo: Editora 34, 2004.

- HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 235-249.
- LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso Livros, 2005.
- LIMA, I. C. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.
- LIMA, I. C. Universidade, movimentos sociais e relações raciais: educar para novas relações sociais. **Padê**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 52-72, jul./dez. 2007.
- LIMA, I. C. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.
- MEZZADRA, S. **A condição pós-colonial: história e política no presente global**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n. 23, p. 156-168, maio-agosto, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2020.
- NASCIMENTO, E. Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 93-178.
- NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

- OLIVEIRA, L. F. de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Educação e militância decolonial.** Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. **Rememorar, desobedecer e lutar: educação contra o racismo.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.
- OLIVEIRA, L. F. de. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, A. R. S. de *et. al.* **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, 2021a. p. 23-34.
- OLIVEIRA, L. F. de. **Pedagogias decoloniais no Brasil.** Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021b.
- OLIVEIRA, L. F. de. O que são colonialidade e opção decolonial? *In*: COSTA, R. C. R. da *et al.* **Decolonialidade, educação e antirracismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021c. p. 61-104.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abril, 2010.
- PEREIRA, A. M. Guerrilhas na Educação: a ação pedagógica do Movimento Negro na escola pública. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 25, v. 2, n. 46, p. 26-35, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15181>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- PEREIRA, A. M. **Trajetórias e perspectivas do movimento negro brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.
- SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado.”** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Bo. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83
- SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.
- SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

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

SILVA, F. L. **A produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Baianas no período 2003-2020.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Benedito Gonçalves Eugênio

Possui graduação em licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente é professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação-Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, do qual foi Vice-coordenador (2014-2016), Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN- 2018 até o presente). Foi docente do PPG Educação/UESB (2013-2014). Coordena, desde 2011, o curso de Especialização em Educação e Diversidade Étnico-cultural. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo (políticas e práticas pedagógicas para a educação básica), livro didático, educação das relações etnicorraciais, relações de raça e gênero na escola, ensino de língua portuguesa e educação escolar quilombola. E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

Carlos Geilson Souza Santos

Possui bacharelado em Psicologia pela Faculdade Nobre (2015); foi bolsista do PROUNI. Atualmente é Agente Comunitário de Saúde - Secretaria Municipal de Saúde de Anguera-BA. Possui especialização em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2018). Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Tem interesse em pesquisas na área de educação e relações étnico-raciais. E-mail: souzageilson@hotmail.com

Cíntia Maria Seibert Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atualmente é professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Maurício de Nassau –Salvador - BA e Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação - SMED, no Município de Salvador- BA. Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, sob coordenação da Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira, e do Grupo de Pesquisa Formacce, Infância, Linguagens e Eja da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação infantil; educação não-formal; projetos socioeducativos; formação inicial; formação continuada de professor E-mail: cintiaseibert@yahoo.com.br

Danilo Pereira da Silva

Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista (2018). Desenvolveu pesquisa, na modalidade de Mestrado Acadêmico, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (DFCH/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade (GELPOC), do Instituto Federal da Bahia (IFBA), campus de Porto Seguro. Membro do corpo editorial da Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagem. Atualmente atua como Professor/Pedagogo vinculado à Secretaria de Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista-BA. E-mail: danyllosilva9593@gmail.com

Dinalva de Jesus Santana de Macedo

Pós-doutorado pelo Programa do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2015). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia (2000). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1997). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1995). É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia. É professora Permanente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desde 2017. Tem experiência em Educação com ênfase em Currículo, Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica, Metodologia da Alfabetização, Avaliação, Educação e Cultura afro-Brasileira, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Professora Pesquisadora do Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE), vinculada à linha de pesquisa Currículo, Diversidade e Formação Docente. É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade da UNEB/PPGEDUC. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). É parecerista AD hoc do GT21/ANPED, Educação e Relações Étnico-raciais. Discute os seguintes temas: currículo, diversidade cultural, interculturalidade crítica, decolonialidade, ecologia de saberes, diferença, descolonização, quilombos, racismo, identidade étnico-racial, práticas educativas, educação das relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e formação docente. E-mail: dinalvamacedo@gmail.com

Edinaldo Morais Ferreira Junior

Graduado em Direito pela UNIME. Advogado. Pesquisador de Iniciação Científica, integrante do Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação e Núcleo de Pesquisa Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares - NUGEET, UESB, linha de pesquisa Responsabilidade Social, Diversidade, Ética e Direitos Humanos e Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola. Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Faculdade Damásio. Especialista em Direito Ambiental pela Faculdade UNOPAR. E-mail: edinaldo.direito@outlook.com

Elizabete Gonçalves de Souza

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2011), graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB (2011); Especialista em Gestão Estratégica de Políticas Públicas- UNICAMP (2015); Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Regional de Filosofia Ciências e Letras de Candeias (2018). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora efetiva na rede Estadual de Ensino da Secretaria Estadual de Educação -SEC BA. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais. E-mail: liza.iramaia@hotmail.com

Estela Santos de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Relações étnicas e Contemporaneidade – PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB. Foi bolsista de Iniciação Científica - CNPq/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPq/UESB. Possui experiência na área de educação infantil e em pesquisa em educação para relações étnico-raciais. E-mail: estelasoliveira18@gmail.com

Flávia Lopes Silva

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Campus Anísio Teixeira em Vitória da Conquista, Bahia. Licenciada em Biologia pela Faculdade Machadinho D'Oeste (FARMAC). Atua como professora do Ensino Fundamental (Anos Finais) na rede privada de ensino de Vitória da Conquista-BA. Desenvolve estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais na Educação Básica. E-mail: flaviaalsmsc@gmail.com

Helenice Bastos Batista Rocha

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Educacionais FACE (2004) e em Gestão Educacional pela Faculdade Hélio Rocha (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade

do Estado da Bahia - UNEB (2001) e em Geografia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC (2011). Atualmente exerce a função de professora no Ensino Fundamental I (5º Ano) na Escola O Sonho de Talita e na Educação de Jovens e Adultos - EJA II no Colégio Municipal Selma Nunes, localizados no município de Macaúbas-BA. É colaboradora no projeto de pesquisa "Violências na escola: relações de gênero, raça, etnicidades e escolarização no Ensino Fundamental no Sudoeste da Bahia", projeto vinculado à Rede de Pesquisa "Discursos, Representação e Violência na Escola (FAPESB/UESB) e Núcleo de Pesquisa Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEEET), e pesquisadora da área de ensino, com os seguintes temas: violência simbólica, violência na escola, relações étnicas e diversidades, ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas. E-mail: helenice.bastosh@gmail.com

José Jackson Reis dos Santos

Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo - USP. Professor Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Educação pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Membro da Academia de Letras do Vale do Itapicuru (ALVI), Estado da Bahia, Brasil. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn/Uesb - Mestrado e Doutorado Acadêmicos) e do Doutorado em Educação de Jovens e Adultos, da Universidad Nacional de Chilecito (Argentina). Desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de Gestão da Educação Básica, Pensamento de Paulo Freire e na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Coordenou, em parceria com a Universidade de Passo Fundo e com o Programa Alfabetização Solidária, a experiência de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, premiada pela UNESCO, por meio do Núcleo de Políticas Públicas da Unicamp, no ano de 2004, no município de Tucano, Bahia. Desenvolveu projeto de pesquisa sobre abordagens colaborativas de investigação científica, com a Universidade Autônoma de Madri (Espanha), Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) e a Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Foi diretor do Departamento de Filosofia e de Ciências Humanas (DFCH) e do Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: jackson.santos@uesb.edu.br

José Valdir Jesus de Santana

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Pós-Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professor Titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (mestrado acadêmico), Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado acadêmico) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em ENSINO da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN). Coordenador do Grupo de Pesquisa em

Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPQ/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia - CNPQ/UESB. Tem experiência na área de Etnologia indígena, educação escolar indígena, antropologia e educação, antropologia da criança, sociologia da infância, relações étnicas, educação e relações étnico-raciais, sociologia das relações raciais, decolonialidade e educação. E-mail: jsantana@uesb.edu.br

Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores; Práticas Sociais e Processos Educativos; Educação do Campo; Currículos; Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: kmateus@uesb.edu.br

Ludimila Souza Almeida Freire

Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié (2014). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié (2010). Atuou como Coordenadora Pedagógica do PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, na Prefeitura Municipal de Jequié-BA (2009 a 2012). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Professora Faraildes Santos, pela Secretaria do Estado da Bahia. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre trabalho infantil, relações étnicas e educação. E-mail: ludimillamenezes@hotmail.com

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Pós-Doutorado em Antropologia Social e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); foi professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), Campus de Itapetinga, BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente, é Professora Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), Campus de Jequié- BA, Mestrado em Ensino (PPGEN), Campus de Vitória da Conquista-BA, Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado em ENSINO da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), no curso de Pedagogia, Campus de Itapetinga -BA, da UESB. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (UESB/CNPq) e Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola (FAPESB/UESB). Linhas de atuação em pesquisa: diversidade, Ética e Direitos Humanos; responsabilidade social; diversidade e Meio Ambiente; violência na escola; ensino, linguagens e diversidades; etnicidade, memória e representação; estudos nas temáticas:

relações étnico-raciais; gênero e meio ambiente; responsabilidade social e violência na escola e social (urbana), Etnicidade, (Contra)mestiçagem e Relações afroindígenas. E-mail: mferreira@uesb.edu.br

Rosa de Lourdes Aguilar Verástegui

Possui graduação em Filosofia - Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1990), mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/UEL). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: educação crítica e democrática, educação em direitos humanos, educação gênero e violência. E-mail: rosaguilar@uel.br

Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Graduação em História pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Especialização em História Social, pela Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB e Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Vasco da Gama. Atualmente professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia e Professora da Rede Estadual de Ensino, no Centro Territorial de Educação Profissional. Atuou como Secretária Municipal de Educação no Município de Caetitê (2009-2016), Diretora do Território do Sertão Produtivo - UNDIME-BA (2015-2017), Coordenação do Colegiado de História da Universidade do Estado da Bahia (2006-2008) e Coordenação Pedagógica do Programa Universidade para Todos - UPT/UNEB (2019). Militante do Movimento Negro no Sertão. Faz parte do Grupo de Trabalho de Elaboração do Plano Museológico e de Implantação do Museu do Alto Sertão. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem -GPCSL/ CNPq, do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire NEPE/CNPQ e do Núcleo de Estudos Anísio Teixeira. Membro da Comissão de elaboração dos Cadernos das Trilhas para Educação Escolar Quilombola 2021-SEC/BA e membro da Comissão de Validação do Sistema de Cotas da UNEB/VI. Experiência na área Educação; Gestão Educacional; e História, com ênfase em História Medieval e Social do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, sertão, racismo, identidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. E-mail: rosejua3@yahoo.com.br

Rubia Cristina Lima Nobrega Rocha

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2001) e Licenciatura em Matemática pela Universidade Salvador- UNIFACS (2010). Especialização em Gestão e Planejamento Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2004) e Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual da Bahia (2005). Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2021). Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB. Atualmente é professora da Educação Básica do Colégio

Estadual Gilda Ramos dos Santos. Tem experiência na área de Matemática, Coordenação Pedagógica, com ênfase em Educação. E-mail: rubiacrisnobrega@hotmail.com

Viviane da Silva Araújo Vitor

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia –UNEB. Pós-Graduação em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva; Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Tem experiência na área de Educação e Atendimento Educacional Especializado-AEE, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia. Atua principalmente nos seguintes temas: Coordenador Pedagógico e desafios e contribuições para a Educação Básica, Psicopedagogia, Desenvolvimento Infantil, direitos da criança e do adolescente, Educação Especial e Educação Inclusiva, Educação para Diversidade, Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola. E-mail: viviaraujo_gbi@hotmail.com

O objetivo do livro *Etnicidades, relações étnico-raciais e educação: perspectivas plurais* é apresentar ao leitor diferentes perspectivas acerca do campo das relações étnico-raciais em diálogo com a educação, tendo como núcleo central de discussão os modos e as formas como o racismo e as colonialidades se reproduzem em diferentes contextos, com destaque para pesquisas realizadas no Estado da Bahia, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino, todos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Os(as) autores(as) dos capítulos que compõem esta obra dialogam com as perspectivas Decoloniais, com as Epistemologias do Sul e Negras e, nesse sentido, do ponto de vista ético, político e acadêmico, estão implicados com a produção de conhecimento, de relações, afetos e diálogos voltados ao combate às opressões, em suas diferentes formas, e das desigualdades que se reproduzem em nossa sociedade e, por consequência, no contexto da educação, estruturadas pelo racismo. Este livro resulta, ademais, de um exercício de militância decolonial, anticolonial e de resistência e, por isso, agradecemos, com muito afeto, aos autores e autoras que tornaram possível sua construção, contribuindo com seus textos e reflexões.



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia