

**VOLUME 1**

**(Re)existência Intelectual  
Negra e Ancestral**

**Luciane Ribeiro Dias Gonçalves  
Benjamin Xavier de Paula  
Anna Canavarro Benite  
ORGs**

**2021**

Coleções Especiais do X Copene: (Re) Existência Intelectual Negra e Ancestral: 18 Anos de Enfrentamento

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - Gestão 2016-2018: Profa. Dra. Anna Benite- Presidenta; Profa. Dra. Nicea Amauro-Secretária Executiva; Profa. Dra. Fernanda Bairos- Diretora de Relações Institucionais; Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes- Diretora de Relações Internacionais; Profa. Dra. Raquel Amorim- Diretora de Áreas

Coordenadores(as): Profa. Dra. Luciane Dias Gonçalves (UFU); Prof. Dr Benjamin Xavier de Paula (UFU/UFVJM)

Conselho Editorial: Acácio Sidinei Almeida Santos - UFSBA; Alessandra Pio Silva - UFRJ; Altair dos Santos Lira IHAC- Inst. Hum. Milton Santos; Anna M. Canavaro Benite - UFG/ABPN; Anny Ocoro Loango - UNTREF; Benjamin Xavier de Paula - UFVJM/UFU; Carlos Alberto Ivanir dos Santos - UFRJ; Carmelia Aparecida Silva Miranda - UNEB; Carolina Rocha Silva - IESP/UERJ; Célia Regina Cristo de Oliveira - PMDC/SME; Cintia Maria de Camargo Viana - UFU; Deborah Silva Santos - UnB; Deivison Moacir Cezar de Campos - ULBRA; Delton Aparecido Felipe - UEM; Denilson Lessa dos Santos - UNEB; Diogo Marçal Cirqueira - UFF; Edna Maria de Araújo - UEFS; Eduardo David de Oliveira - UFBA; Elizabeth Larkin Nascimento - IPEAFRO; Fabiana de Lima Peixoto - UFSB; Geny Ferreira Guimarães - UFRRJ; Giane Vargas Escobar - Unipampa - Campus Jaguarão; Iris Maria da Costa Amancio - UFF; Isis Aparecida Conceição - UNILAB; Jefferson Olivatto da Silva - UNICENTRO; Kátia Evangelista Regis - UFMA; Leonor Franco de Araújo - NEAB/UFES; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - UFU; Maria Anória de Jesus Oliveira - UNEB; Maria Clareth Gonçalves Reis - NEABI/PPGSP/Uenf; Maria José de Jesus Alves Cordeiro - UFMS; Nicéa Quintino Amauro - UFU/ABPN; Otair Fernandes Oliveira - UFRRJ; Patrícia Maria de Souza Santana - PM/BH; Paulo Vinicius Baptista da Silva - UFPR; Pedro Barbosa - UFG/Jataí; Renato Nogueira - UFRRJ; Renato Palumbo Dória - UFU; Rosa Margarida de Carvalho Rocha - UEMG; Rosalia de Oliveira Lemos - IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS; Sátira Pereira Machado - UNIPAMPA; Shirley Aparecida de Miranda - UFMG; Wilson Roberto de Mattos - UNEB; Zeliná Santos Barros - UFRB

Conselho Científico: Carlos Eduardo Moreira de Araújo - UFU (Coordenação); Wilson Roberto de Mattos - Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Coordenação); Wilma Nazaré Baía Coelho - UFPA (Coordenação); Abrahão de Oliveira Santos - IPSI-UFF; Acácio Sidinei Almeida Santos - UFSBA; Adécio de Sousa Cruz - UFV/NEIA-UFMG; Adelmir Fiabani - UFFS; Adevanir Aparecida Pinheiro - Unisinos / São Leopoldo; Adilbênia Freire Machado - UFC; Adilson Pereira dos Santos - UFOP; Ahyas Siss - UFRRJ; Alessandra Pio Silva - CP II/UFRJ; Alessandro Pereira dos Santos - Centro Universitário Newton; Alexandre do Nascimento - FAETEC/NEAB ONDJANGO; Ana Beatriz Sousa Gomes - UFPI; Ana Cristina Conceição Santos - UFAL; Ana Lucia Silva Souza - UFBA; Ana Paula Procopio da Silva - UERJ; Análise de Jesus da Silva - UFMG; Anderson Ribeiro Oliva - Universidade de Brasília - UNB (Brasil); André Marques Santos - UFMG; Angela Maria de Souza - UNILA; Anna M. Canavaro Benite - ABPN/UFG; Anna Maria Canavaro Benite - UFG; Anny Ocoro Loango - UNTREF (Argentina); Bárbara Carine Soares Pinheiro - UFBA; Benjamin Xavier de Paula - UFVJM/UFU; Cândida Andrade de Moraes - UFBA; Carlos Alberto Ivanir dos Santos - UFRJ; Carlos Alexandre Barboza Plínio dos Santos - UnB; Carlos Benedito Rodrigues da Silva - NEAB/UFMA; Carmélia Aparecida Silva Miranda - UNEB; Carolina Rocha Silva - IESP/UERJ; Célia Regina Cristo de Oliveira - SME-DUQUE DE CAXIAS/RJ; Cláudio Roberto dos Santos Almeida - UNIVASF; Cleber Santos Vieira - UNIFESP; Clézio Roberto Gonçalves - NEABI/UFOP; Cristiane Coppe de Oliveira - UFU/FEUSP; Cristina Teodoro - UNILAB-MALÊS; Débora Cristina de Araújo - UFES; Deivison Moacir Cezar de Campos - ULBRA; Delton Aparecido Felipe - UEM/PR; Diogo Marçal Cirqueira - IEAR-UFF; Diogo Pereira Matos - IFSUDESTEMG; Edilza Correia Sotero - UFBA; Eliane Cavaleiro - USP/UNB; Eliane dos Santos Cavaleiro - Sem vínculo; Elisabeth Santos Natel - Unisinos; Fabiana de Lima Peixoto - UFSB; Fábio Macedo Velame - UFBA; Flávia de Jesus Damião - UFBA/CRECHE; Geny Ferreira Guimarães - CTUR/UFRRJ; Georgina Helena Lima Nunes - UFPel; Giane Vargas Escobar Unipampa - Campus Jaguarão; Giselle Cristina dos Anjos Santos USP - CEERT; Glenda Cristina Valim de Melo - UNIRIO; Hedio Silva Junior - Advogado das Religiões afro-brasileiras; Henrique Antunes Cunha Junior - UFC; Henrique Restier da Costa Souza - IESP/UERJ; Ineildes Calheiro dos Santos - UFBA/Rede de Africanidades; Ione da Silva Jovino - UEPEG; Jacimara Souza Santana - UNEB; Janaina Barros Silva Viana - USP; Janaina Pereira de Oliveira - IFRJ / FICINE; João Batista de Jesus Felix - UFT; João Gabriel do Nascimento Nganga - NEAB-UFU; Joel Zito de Araújo - ECA/USP; Jorge Augusto de Jesus Silva - IFMA; José Antonio Novas da Silva - NEABI/UFPB; José Bento Rosa da Silva - UFPE; José Castiano - UP (Moçambique); Joselina da Silva - UFRRJ; Josiane Cristina Climaco - UFBA/ FAMAM; Luciene Silva de Sousa Nascimento - UNEB; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - UFU; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto - PBH; Kabenguê Munanga - USP/UFRRB; Karina Klinke - UFU; Kassandra da Silva Muniz - NEABI/UFOP; Kátia Evangelista Regis - UFMA; Lorena Francisco de Souza - UEG; Luciane Ribeiro Dias Gonçalves - UFU; Luis Thiago Freire Dantas - IFES; Luis Tomás Domingos - UNILAB-CE; Luiza Rodrigues de Oliveira - UFF; Magali da Silva Almeida - UFBA; Marcos Antônio Alexandre - UFMG; Marcos Antonio Batista da Silva - CES (Portugal); Marcos de Jesus Oliveira - UNILA; Maria Anória de Jesus Oliveira - UNEB; Maria de Fátima Lima Santos - UFRJ; Maria Dolores Sosin Rodriguez - UFBA; Maria Fernanda Novo dos Santos - UNICAMP; Maria Paula Menezes - CES/UC (Portugal); Maria Simone Euclides - UFPI; Marília Giselda Rodrigues - UNIVERSIDADE DE FRANCA; Marina Pereira de Almeida Mello - UNIFESP; Marluce de Lima Macêdo - UNEB; Mighian Danae Ferreira Nunes - Prefeitura Municipal de São Francisco; Natalino Neves da Silva - Unifal-MG; Nelma Cristina Silva Barbosa de Mattos - IF Baiano; Nilma Lino Gomes - UFMG; Osmundo Santos de Araujo Pinho - UFRB; Otair Fernandes Oliveira - LEAFRO/UFRRJ; Patrícia Gomes Rufino Andrade - NEAB-UFES; Patrícia Maria de Souza Santana - Ações Afirmativas na UFMG; Paulo Vinicius Baptista da Silva - NEAB-UFPR; Pedro Barbosa - PPGAS/UFG; Petronilha Beatriz Gonçalves - UFSCAR (Brasil); Raquel Amorim dos Santos - UFPA; Renato Nogueira - UFRRJ; Ricardo Matheus Benedito - UNILAB; Roberto Carlos da Silva Borges - CEFET/RJ; Rolf Malungo de Souza - Universidade Federal Fluminens; Rosalia de Oliveira Lemos - IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS; Samuel Silva Rodrigues de Oliveira - CEFET-RJ; Sandra Maria Cerqueira da Silva - UEFS / FAT; Shirley Aparecida de Miranda - UFMG; Silvana Carvalho da Fonseca - UFBA; Silvani dos Santos Valentim - CEFET-MG; Stéphanie Caroline Nasuti - Universidade de Brasília; Valquíria Pereira Tenório - IFSP - Matajô; Valtér Roberto Silvério - UFSCAR; Vanisio Luiz da Silva - UFMT-CUA; Wagner Leite Viana - UFMG; Wanderson Flor do Nascimento - Universidade de Brasília; Wilson Queiroz - CONEPPA; Yone Maria Gonzaga - UFMG/SEDPAC; Zélia Amador de Deus - UFPA

**VOLUME 1**

**(Re)existência Intelectual  
Negra e Ancestral**

**Luciane Ribeiro Dias Gonçalves  
Benjamin Xavier de Paula  
Anna Canavarro Benite  
ORGs**

**2021**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias, Benjamin Xavier de Paula, Anna Canavarro Benite, ORGs

(Re)existência Intelectual Negra e Ancestral / Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Benjamin Xavier de Paula, Anna Canavarro Benite, ORGs: Ribeirão Gráfica e Editora, 2021

104p

ISBN 978-65-89271-06-2

1.Pesquisa Científica	CDD 001.42
2.Ciências Sociais	CDD 301
3.Educação - Ciência da Educação	CDD 370
4.Educação Superior	CDD 378

© 2021 by Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN

Todos os direitos reservados.

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>A ESCOLA E A DIMENSÃO EPISTÊMICA DO RACISMO: ALGUMAS ARTICULAÇÕES</b> .....	<b>11</b>
<b>AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: CONFLITO E INOVAÇÃO NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO RACISMO PELO ESTADO BRASILEIRO COMO OBJETO DE DESIGUALDADE SOCIAL NO PAÍS</b> .....	<b>39</b>
<b>PARA PENSAR A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ÉTNICO-RACIAL: EU RACISTA, EU ANCESTRALIDADE, EU FORMAÇÃO</b> .....	<b>59</b>
<b>MULHERES QUE EDUCAM: MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS – “O SIM-LUGAR”: RELIGAÇÃO, DECOLONIALIDADE E CONSTRUÇÃO DE CONTRA-PODERES</b> .....	<b>71</b>
<b>PARA ALÉM DO BLACK-POWER: ESTÉTICAS DAS PRÁTICAS E ESCRITAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO POR UMA AFRO-(RE)EXISTÊNCIA</b> .....	<b>89</b>
<b>A PEDAGOGIA DOS CORPOS E CULTURAS NO TERREIRO DE CANDOMBLÉ CAXUTÉ, VALENÇA-BA: TRÂNSITOS, ANCESTRALIDADES, VALORIZAÇÃO DE PATRIMÔNIO E IDENTIDADES</b> .....	<b>103</b>



# APRESENTAÇÃO

O racismo anti-negro se reinventa no processo histórico brasileiro tecendo, sistematicamente, atitudes e ideologias nem sempre explícitas, mas que em todo caso, atacam a população negra cerceando direitos e a participação deste segmento nos processos de tomada de decisão, assim como, culminando em violências simbólicas e físicas que podem ser expressas em produções epistêmicas, no currículo que se materializa nas escolas e até no genocídio da juventude negra (Gozáles e Hasenbalg, 1982; Werneck, 2013; Cunha Jr., 2015)<sup>1</sup>.

Em contrapartida, a agenda antirracista engendrada pelo movimento negro brasileiro existe e resiste apesar de nossas pautas terem sofrido graves ataques em decorrência da atual conjuntura política. No campo científico, o X Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as reuniu em Uberlândia-MG docentes, discentes e outras representações em torno da temática “(Re)-existência Intelectual Negra e Ancestral”. O evento que reuniu cerca de 3.000 pessoas de diferentes unidades da federação e contou com 38 sessões temáticas, 23 minicursos e oficinas aprovados em diferentes áreas do conhecimento propiciando momentos de trocas e debates entre pesquisadores/as negros/as fortalecendo a luta antirracista e de resistência negra nestes mais de 18 anos da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (abpn).

Apresentamos agora, como fruto desse importante congresso da intelectualidade negra brasileira, algumas comunicações que foram apresentadas e escolhidas para publicação. São produções textuais de diferentes áreas do conhecimento, mas que convergem por terem como foco o combate ao racismo e a colonialidade e, também, outros inconvenientes como o machismo que, na intersecção com o racismo, aloca as mulheres negras na base da estrutura social.

Abrimos esta publicação especial com o texto “A escola e a dimensão epistêmica do racismo: algumas articulações” com autoria do doutorando em Química Marysson Jonas Rodrigues e Camargo e da Dra. Anna Canavarro Benite em versam sobre o racismo estrutural, especialmente em relação a sua dimensão epistêmica no que tange o trabalho docente no ensino de ciências (química, física, matemática). O texto é um breve estado da arte sobre o tema e se encerra com uma proposta: é preciso denegrir o ensino de ciências.

---

<sup>1</sup> CUNHA JR., H.A. Revista Espaço Acadêmico nº 166, pg. 104-111, março/2015.

GONZÁLES, L. e HASENBALG, C. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, (Coleção 2 Pontos, v:3), 1982.  
WERNECK, Jurema. Racismo Institucional: Uma abordagem conceitual. Geledés – Instituto da Mulher Negra, Fundo Para Igualdade de Gênero da ONU Mulheres. Trama Design, Rio de Janeiro, 2013.

O segundo texto deste número de publicações especiais é de autoria da doutora e mestra em Psicologia Social Maria Palmira da Silva intitulado “As Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: Conflito e Inovação no Processo de Reconhecimento do Racismo pelo Estado Brasileiro como Objeto de Desigualdade Social no País”. A autora reflete sobre gestão transversal no contexto de implementação das ações afirmativas apontando, primeiramente, fontes cognitivas que segundo a autora - valendo-se de autores como Frantz Fanon e Pettigrew & Meertens - por intermédio do racismo do tempo presente que se camufla e opera de formas cada vez mais complexas influenciando na rejeição de políticas públicas de discriminação positiva. Em contraponto a gestão clássica que negligencia a implementação de políticas públicas para categorias sociais específicas, a autora sugere que a gestão transversal oferece caminhos para real operacionalização de políticas de ações afirmativas.

O texto seguinte é de autoria do geógrafo, mestre em Desenho, Cultura e Interatividade e doutorando em Educação Eduardo Oliveira Miranda com a comunicação “Para Pensar a Educação Geográfica Étnico-Racial: Eu Racista, Eu Ancestralidade, Eu Formação”. O texto também versa sobre a implementação de políticas de ação afirmativa: a lei 10.639/2003 e a educação para as relações étnico-raciais no ensino de geografia. O artigo é fruto de experiências profissionais do autor na formação de professores/as de geografia na Universidade Federal da Bahia mediante o design, planejamento e desenvolvimento do Projeto Atiba-Geo no componente curricular de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia. O autor discute, introdutoriamente, sobre a interessante tríade cíclica eu racista, eu ancestralidade e eu formação que, segundo o autor se correlaciona a processos de construção identitária.

O quarto texto aprovado para esta publicação é “Mulheres que Educam: Movimento de Mulheres Negras – “O Sim-Lugar”: Religião, Decolonialidade e Construção de Contra-Poderes” com autoria da mestra em Educação Ana Cristina da Costa Gomes e da doutoranda em Educação Luciana Ribeiro de Oliveira. A produção textual das referidas autoras versa sobre uma notícia publicada no Jornal O Estado de São Paulo em que é feita uma análise sobre o baixo desempenho de meninas negras no Exame Nacional do Ensino Médio. No texto, que é aberto com um trecho do histórico discurso de Sojourner Truth de 1851, as autoras elaboram um contraponto entre a citada notícia e as contribuições de Azoilda Trindade com as categorias epistemológicas engendradas pelos valores civilizatórios afro-brasileiros, o conceito de bem viver oriundo da Marcha de Mulheres Negras de 2015 e, ainda, contrapondo o Sistema de Colonialidade de Gênero e Silenciamentos.

O texto que se segue nomeado “Para Além do Black-Power: Estéticas das Práticas e Escritas de Mulheres Negras da Educação por uma Afro-

(Re)Existência” foi escrito por Célia Regina Cristo de Oliveira – professora da educação básica de Duque de Caxias – e Carla Aparecida da Silva – mestranda em Educação. As autoras, em perspectiva semelhante ao do texto anterior, discutem sobre as consequências do colonialismo e do racismo no processo de subalternização e objetificação do corpo da mulher negra e, apresentam também, processos de resistência que visam apresentar as mulheres negras como sujeito e produtoras de epistemes contra-hegemônicas.

O sexto e último texto desta coletânea, versa sobre corporeidade e religiosidade, é de Anália de Jesus Moreira, Maria Cecília de Paula Silva, Heráclito dos Santos Barbosa, Maria Balbina dos Santos e Rita de Cássia Dias Pereira Alves intitulado “A Pedagogia dos Corpos e Culturas no Terreiro de Candomblé Caxuté, Valença-BA: Trânsitos, Ancestralidades, Valorização de Patrimônio e Identidades”. A produção textual apresenta, de forma preliminar, o processo de coleta de dados para uma pesquisa de pós-doutorado que objetiva compreender a pedagogia do corpo, visto que o corpo é mediador de aprendizagens, no Terreiro de Candomblé Caxuté. O trabalho terá em seu arcabouço teórico contribuições de nomes como Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Maria Cecília de Paula Silva, Stela Caputo, Marco Aurélio Luz, Stuart Hall, Homi Bhabha dentre outros.

Por fim, apresentadas resumidamente cada comunicação que o leitor e a leitora encontrarão nesta publicação especial, gostaríamos de terminar afirmando que processos de (re)existência intelectual negra e ancestral perpassam a construção de uma episteme contra-hegemônica e decolonial e, acreditamos nós, que essa episteme esteja contemplada nos textos que compuseram as publicações especiais do X Copene. Fica o convite para que as/os leitoras/es unam-se aos tantos e tantas autores e autoras que por aqui passaram e multipliquem os esforços em prol da construção de uma ciência que não seja apenas branca, homogênea e masculina. Boa leitura!

**Dos Organizadores!**

**Anna Canavarro Benite,  
Benjamin Xavier,  
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves.**



# A ESCOLA E A DIMENSÃO EPISTÊMICA DO RACISMO: ALGUMAS ARTICULAÇÕES<sup>1</sup>

Marysson Jonas Rodrigues Camargo<sup>2</sup>  
Anna Canavarro Benite<sup>3</sup>

*Palavras-chave: racismo, epistemologia, Fanon, pluriversalidade, ciências.*

**Resumo:** Este texto versa sobre a escola e as epistemologias racistas que nela influem determinando processos de subjetivação dos/das discentes. O currículo é eurocêntrico, assim como, é expressão do colonialismo e da colonialidade que constituem o processo histórico de nossa sociedade, conseqüentemente, nele e por meio dele o racismo epistêmico silencia, desqualifica e/ou exclui a cultura e história negras impactando a formação de todo o alunado – negros e não negros. Essa renovação deve ser possibilitada, em oposição à dimensão epistêmica do racismo e seus efeitos na escola, a partir de novos paradigmas epistemológicos que reconfigurem o currículo em ação, reconhecendo a diversidade presente na escola. Uma proposta que possa fazer jus a essa possibilidade é denegrir a educação que perpassa o paradigma da pluriversalidade exposto por Nogueira (2012). Assim, finalizamos o texto inferindo que é preciso denegrir o ensino de ciências.

Nós, *Homo sapiens sapiens*, somos uma dentre as inúmeras contingências criadas pela trama do processo evolutivo. Nesse processo, como um todo e, especialmente na evolução humana, os fenótipos tiveram e ainda tem um importante papel. Em termos biológicos, “formam parte de uma plêiade de mecanismos atitudinais instintivos de natureza especificamente evolucionária” (Wedderburn, 2008, p. 4). Porém, constata-se que diferenças fenotípicas, inegavelmente existentes entre nós humanos, são a base concreta que criou a construção social que denominamos por raça que se fundamenta, de igual modo, em tempos mais vicinais, em contornos mais profundos como as diferenças culturais.

---

<sup>1</sup> Este texto integra a pesquisa de doutorado de Marysson Jonas Rodrigues Camargo, orientada pela Dra. Anna Canavarro Benite com previsão de defesa em 2022.

<sup>2</sup> Doutorando, Mestre e licenciado em Química pela Universidade Federal de Goiás, integrante do Coletivo Ciata do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão desde 2013.

<sup>3</sup> Doutora e Mestre em Ciências e Licenciada em Química (UFRJ/2005). Professora Associada e Coordenadora do PIBID QUÍMICA da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão- LPEQI da UFG (2006) onde instituiu em 2009 o Coletivo CIATA- Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências.

Tais diferenças são fruto desta diversidade inata mediada pela relação em que as dissimilaridades são reconhecidas e ressignificadas, estabelecendo ordens que definem o que é interessante e o que o não é, o que é bom e o que é ruim, o que é melhor e o que é inferior. Esta trama de ressignificações no processo histórico da humanidade despontou em uma autoconsciência de grupo de natureza racial (Wedderburn, 2008).

O racismo, nesse sentido, se constituiu como uma disposição sistematizada de hierarquização entre grupos raciais, de raízes profundas na história, de abrangência territorial e cultural em que três domínios societários se entrecruzam, sejam eles: a conjuntura política, econômica e jurídica que governam a sociedade; o ideário social total que abrange a sociedade governando-a; e as normas e princípios de atitudes que configuram relações pessoais que constituem o tecido social (Wedderburn, 2008).

Nesse contexto, as desigualdades sociais se desdobram em iniquidades raciais, e estas últimas reforçam as primeiras. E em todos os casos, tratando-se da sociedade hierarquicamente racializada, é o fenótipo que regula o estatuto individual ou coletivo das pessoas. Até hoje, nenhuma sociedade multirracial tem escapado a esse intrincado racializado sistema de lógicas de dominação/subordinação. O racismo teria emergido não como fenômeno ideológico responsivo às desigualdades sociais recentes, mas sim como uma consciência grupal totalizante enraizada na antiguidade (Wedderburn, 2008, p.12).

Por isso, em um país multirracial como o Brasil, são constantes as situações ora sutis, ora explícitas que denotam a existência de um racismo estrutural anti-negro que, de diferentes formas e em diferentes níveis da vida social, subjuga, inferioriza, desqualifica a população negra e sua cultura e, em última instância, ataca até mesmo o direito à vida a pessoas negras.

À guisa de exemplo, citamos a notícia que relata o homicídio cometido pelo Exército Brasileiro contra o cidadão, pai de família e músico Evaldo dos Santos Rosa, 51 anos. O músico dirigia o carro da família com destino a um chá de bebê. Na altura da Estrada de Camboatá no bairro de Guadalupe – região oeste do Rio de Janeiro – o carro da família foi alvejado por mais de 80 tiros disparados pelos militares que justificaram legítima defesa (G1 SP, 2019). O caso gerou ampla repercussão na sociedade civil e provocou manifestações e protestos até em outros estados, como noticiado pelo Portal G1 de Notícias da Rede Globo (Figura 1).

**Figura 1:** Notícia publicada no Portal G1 de Notícias sobre protesto ocorrido em São Paulo em decorrência da morte do músico Evaldo dos Santos Rosa, 51 anos no Rio de Janeiro

## **Manifestantes fazem ato em SP contra morte de músico baleado pelo Exército no Rio: “80 tiros em uma família negra”**

Faixa com a frase: parem de atirar em nós marcou ato em frente ao Masp, na Paulista. Músico negro foi morto após o Exército disparar 80 vezes contra o carro em que estava com sua família

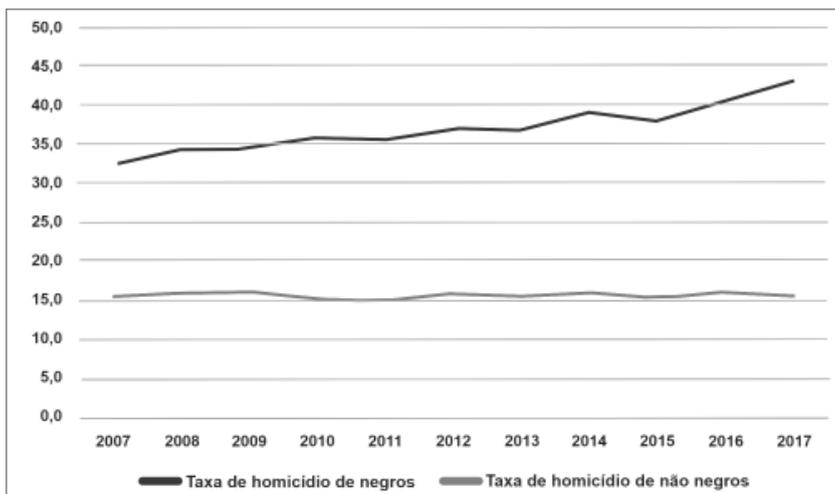


Fonte: Portal G1 de Notícias, 14/04/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/14/manifestantes-fazem-ato-em-sp-contramorte-de-musico-baleado-pelo-exercito-no-rio-80-tiros-em-uma-familia-negra.ghtml>

Esse não é um fato isolado. O Atlas da Violência de 2019 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) que contabiliza homicídios a partir dos dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) da Coordenação-Geral de Informações e Análises Epidemiológicas (CGIAE) do Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde, da Secretaria de Vigilância da Saúde do Ministério da Saúde (DANTPS/SVS/MS) corrobora essa assertiva. De acordo com o Atlas 2019, observa-se no Brasil um aprofundamento das desigualdades raciais no que se refere a letalidade violenta. Em 2017, 75,5% dos homicídios foram de vítimas negras (pretos e pardos) (Ipea, 2019).

Em 2017, a taxa de homicídios para cada 100 mil negros foi de 43,1, enquanto que para indivíduos não negros a taxa foi de 16,0. Isso quer dizer que, para cada pessoa não negra assassinada, 2,7 cidadãos negros são mortos violentamente. Comparando os dados de 2007 a 2017, a diferença na taxa de homicídios de pessoas negras (33,1%) é mais de 10 vezes maior do que entre não negros (3,3%) como observa-se no gráfico da Figura 2 (Ipea, 2019).

**Figura 2** Gráfico que apresenta a taxa de variação de homicídios para cada 100 mil habitantes entre negros e não negros entre os anos de 2007 e 2017.



Fonte: Atlas da Violência 2019 (Ipea, 2019, p.49)

Esse quadro denota que não vivemos no paraíso tropical das raças e que, em oposição a esse mito de democracia racial amplamente difundido no Brasil, vivemos ainda sob o sustentáculo de uma sociedade racista e perigosa para a sobrevivência de nós, indivíduos negros e negras. E esse mesmo quadro, pintado com sangue negro, pode também expressar o racismo estrutural no Brasil quando dirigimos o nosso olhar para a escola, espaço onde o racismo opera em termos simbólicos e sobre isso dissertaremos ao longo deste capítulo.

A escola é o espaço para a educação institucionalizada, para o ensino e aprendizagem do saber sistematizado historicamente construído. De acordo com Gellner (2011) *apud* Beserra e Lavergne (2018), a escola possibilita diversos tipos de participação social, que engloba não apenas o acesso a um ofício remunerado, mas ao próprio exercício da cidadania.

Neste sentido, mais que a inserção social e cultural no estado-nação<sup>4</sup>, a escola trouxe consigo a promessa de ascensão socioeconômica às classes trabalhadoras o que a tornou um modelo para a escola a ser inventada no território das nações que outrora foram colônias exploradas por outros países industrialmente mais avançados (Beserra e Lavergne, 2018).

Porém, a construção do “cidadão periférico”, para usar a expressão de Jessé Souza (2011), impõe ainda mais desafios do que a dos seus congêneres das nações industrialmente avançadas. Um dos mais importantes, e difíceis de superar, é a ideologia colonial na qual se constituem os colonizados como indivíduos. Tal ideologia se baseia na crença de que os colonizados precisavam dos colonizadores para salvarem as suas almas, no caso da expansão pós-descoberta, no século XVI, ou para se civilizarem, superarem a selvageria etc, no caso da expansão dos nacionalismos imperialistas europeus que concluíram o trabalho da divisão e colonização do mundo, no século XIX. É essa crença que justificará a exportação para o mundo “ainda não civilizado” dos padrões administrativos, educativos, linguísticos e de produção que longos séculos de “civilização” tinham permitido aos colonizadores do Norte construir. (Beserra e Lavergne, 2018, p. 76 e 77).

Portanto, sendo a escola um espaço de integração social e cultural, diferentes forças nela atuam para nela materializar um currículo – conteúdos da cultura, objetivos e estratégias de ensino que perpassam toda experiência escolar, sejam eles explícitos ou ocultos. Assim, como defendemos em Camargo e Benite (2019), a escola não é um sistema isolado, antes, nela influem inconvenientes sociais que estão presente em suas vizinhanças que configuram atitudes e comportamentos dos atores sociais que a ela constitui.

Destes inconvenientes sociais – que poderíamos citar o machismo, a homofobia, a xenofobia, os diversos preconceitos e discriminações sociais e raciais<sup>5</sup> – é inegável que o racismo seja um destes fenômenos que está presente no espaço escolar contemporâneo brasileiro. Um exemplo marcante deste cenário são os dados apresentados pela GloboNews em que, por meio da Lei de Acesso a Informação, acessou dados da Secretaria de Segurança Pública do estado de São Paulo e contabilizou as denúncias por injúria racial. Segundo o levantamento houveram 2.873 boletins de ocorrência dessa natureza, entre 2016 e 2017, dos quais 142 diziam respeito ao ambiente escolar, ou seja, 1 caso de denúncia por injúria racial a cada 5 dias, apenas

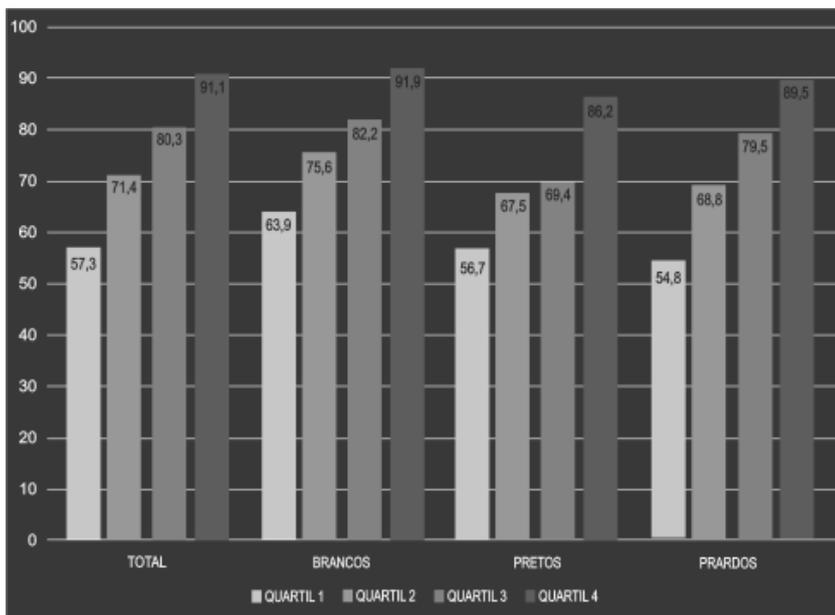
<sup>4</sup> Também denominado por país, o estado-nação é tipo de sociedade que abarca política e território de forma soberana, é constituído por uma nação (culturas, identidade), um Estado (organização, leis) e o território (Bresser-Pereira, 2017).

<sup>5</sup> Compreendemos que tais inconvenientes podem convergir e atuar em desfavor de um mesmo sujeito como apontam estudos de Crenshaw (2002), hooks (2015), Oliveira (2017) dentre outros, que abarcam o conceito de interseccionalidades considerando categorias como raça, classe, gênero, orientação sexual etc. Neste trabalho, no entanto, optamos por considerar apenas a categoria raça e compreendemos que tal opção pode ser reducionista.

nas escolas paulistas (Arcoverde e Fiúza, 2018).

Outro dado que reflete como o racismo pode estar no ambiente escolar refere-se à distorção série/idade que atinge proporcionalmente mais a juventude negra do que a mesma faixa etária não negra. De acordo com dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 76% dos jovens brancos estão matriculados em idade regular no Ensino Médio, entre os jovens negros essa percentagem cai para 62% (Kesley, 2018). O mesmo estudo revela que as desigualdades raciais persistem independente da faixa de renda. O estudo organizou os dados em quartis, nos quais o quartil 4 representa os mais ricos, o quartil 1 os mais pobres, e os quartis 2 e 3 faixas de renda intermediárias aos dois extremos. Organizamos os dados no gráfico abaixo (figura 3).

**Figura 3** Taxa líquida de matrícula de jovens entre 15 e 18 anos – Raça/cor por quartil de renda



Fonte: Kesley (2018).

Esses dados reiteram que não apenas a estratificação social em decorrência das desigualdades sociais impacta a permanência ou não de jovens negros na escola, mas, a categoria raça também funciona como fator social determinante do acesso e permanência. Isso ocorre, pois, o racismo

na escola manifesta-se não apenas em condutas e práticas ativas ou explícitas que poderiam ser enquadradas, sem muito esforço, como crime no código penal brasileiro no que se refere a Lei 7.716 de 1989 que tipifica e estabelece penas para o crime de racismo (Carreira, 2011; Brasil, 1989). Por sua vez, é na escola, que o racismo pode produzir e reproduzir comportamentos, atitudes e ideologias de professores/as, coordenadores/as, diretores/as, pais e alunos/as por vezes sutis e de difícil constatação e, para compreendermos minimamente a presença do racismo na escola, é preciso que façamos uma breve reflexão sobre as origens e bases epistemológicas que sustentam essa escola no cenário brasileiro.

Esta escola, como a conhecemos hoje, tem seu início no Estado Novo – ditadura varguista – em que se inicia o projeto de massificação da escolarização devido a um intenso, mas não homogêneo processo de industrialização no Brasil. No entanto, seria improvável compreender tal processo, que passou por uma série de reformas até os nossos dias, sem que olhemos para o nosso passado como colônia europeia que se deu no início dos tempos da chamada Modernidade (Beserra e Lavergne, 2017).

Modernidade é um termo que traduz atitudes, valores, conformações sociais, formas de produzir e validar o conhecimento – logo, epistemologias – que tem seu nascedouro na Europa ocidental e que, em seguida, foi se espalhando mundo a fora. A produção de conhecimento e as instituições sociais como um todo, a partir do final do século XV, ganham novos rumos quando o sistema mercantilista se consolida em detrimento do sistema feudal, a burguesia se torna uma força política expressiva e decisiva nos Estados Nacionais, ocorre a Expansão Marítima, a colonização do Novo Mundo, e a Reforma Protestante questiona a hegemonia da Igreja Católica. Tais fatos históricos associados a tantos outros – como o Renascimento Europeu e o Iluminismo, por exemplo – abrem espaço para as doutrinas liberais e ao modo de produção capitalista que se estabeleceu na Era Moderna europeia (Fernandes e Orso, 2013).

Nisto, importa dizer que quando nos referimos a Modernidade, não estamos fazendo menção direta ao que costumeiramente nomeamos por Idade Moderna, porém que:

Modernidade é uma visão de mundo, um ideário ligado ao projeto de um mundo moderno. A modernidade tem seu berço na Idade Moderna, porém, não se confunde plenamente com ela. O ideário da modernidade traz implicações importantes no campo das ciências e da vida social e está posto sobre uma epistemologia que lhe dá fundamentação (Rocha, 2010, p.36).

Preliminarmente, salientamos que o termo epistemologia é de origem grega e diz respeito ao estudo (*logos*) do conhecimento (*episteme*), porém não se refere, conforme essa perspectiva, ao conhecimento *doxa* (opinião, conhecimento de senso comum), ou ao conhecimento *sofia* (conhecimento acumulado pela experiência, sabedoria) ou ainda ao conhecimento *gnosis* (conhecimento de forma geral). A epistemologia, nesse entendimento, teoriza e reflete sobre o conhecimento sistemático cunhado metodicamente na tentativa do ser humano de perscrutar o real, portanto, diz respeito aos fundamentos, limites, validação e condições do que foi e do que é chamado de conhecimento científico (Saviani, 2007).

A epistemologia, conforme essa concepção, promove debates e reflexões críticas acerca da ciência ao longo da história e é indubitável que, desde os mais remotos tempos em diferentes culturas e sociedades, é permanente a demanda por conhecimento. Por isso, “as crenças, métodos, modelos de referências e visões de mundo, nessa empreitada perene, exercem consequências diretas em relação ao pensar, teorizar, sistematizar e fazer educação” (Oliveira, 2016 apud Ferreira, 2016, p. 199).

De acordo com Batista, Gouveia e Carmo (2016):

Especificamente relacionado à ciência da educação, o questionamento epistemológico se refere ao que fica pressuposto nas práticas pedagógicas, ao que não é dito pelo professor em suas atividades, mas que está efetivamente atuante e patente a sua prática educativa. Desse modo, a epistemologia da prática profissional docente visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente. São esses os saberes profissionais já interiorizados nos conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o “saber-fazer”, o “saber-ser” e o “saber-trabalhar em grupo” conduzem o “saber-relacionar-se com os alunos” e o “saber-verificar” seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (p. 52).

Conforme Oliveira (2016), desde os tempos mais arcaicos a atividade educativa<sup>6</sup> acontece associada a um debate epistemológico afim e, por essa razão, defendemos que não podemos suprimir as epistemologias africanas e da diáspora africana que foram sistematicamente depreciadas e menosprezadas em decorrência do eurocentrismo e do racismo epistêmico (Oliveira e Nascimento, 2016) – conceitos que discorreremos mais adiante.

Ou seja, embora o relato etimológico em torno do termo “episteme” ou “epistemologia”, como apontado anteriormente, ser de origem grega, defendemos que a epistemologia enquanto condição do pensamento – portanto,

---

<sup>6</sup> Entendemos a atividade educativa como um processo de humanização manifesto em estratégias e ações que entrelaçam os objetivos da educação ao seu alvo, ou seja, trata-se de um meio pelo qual educadores e educandos superam ou fortalecem suas especificidades a partir da apropriação da produção cultural historicamente construída (Saviani e Duarte, 2010 apud Bernardes, 2011).

geradora de significados e imprescindível para afirmar ou negar a cultura de um povo e sua dignidade – vai além de teorizar sobre o conhecimento elaborado na Grécia ou na Europa (Oliveira, 2009). Concordamos que da epistemologia procedem signos e significados atrelados à produções de cada cultura<sup>7</sup>, destarte, não existe uma *episteme* ou uma ciência universal, mesmo que uma *episteme* elaborada em uma cultura possa influenciar a configuração de outra (Oliveira, 2009). Mas esta não é uma unanimidade ainda mais quando se considera a produção de conhecimento a partir da Modernidade.

Duas vertentes poderiam exemplificar epistemologia que foi erigida na Modernidade: o racionalismo cartesiano e o empirismo britânico. De acordo com Gauer (2007), o racionalismo inaugurado por René Descartes (1596 – 1650) é dedutivo, portanto há a primazia da razão, enquanto que no indutivismo/empirismo de Francis Bacon (1561 – 1626) e John Locke (1632 – 1704) defende-se o método indutivo, ou seja, que das especificidades chegasse às generalizações tendo por base a experiência sensível. Assim, é nesse momento histórico de triunfo burguês que a filosofia grega clássica – a saber Platão e Aristóteles – é revisitada e valorizada e, no contexto antropocêntrico, busca-se um ideal de homem cujo espírito seja livre e que busca explicações não sobrenaturais ou mitológicas para a realidade.

Em outras palavras, a Modernidade pode ser percebida como um movimento em que tradições são preteridas em prol de que tudo seja minuciosamente analisado e experimentado a luz da razão (Araújo, 2007). Contudo, é salutar dizer que estas mesmas tradições ainda tinham lugar no tecido social, porém em outros espaços e não ocupando mais função legitimadora do conhecimento, como, por exemplo, foi o caso da Igreja católica em tempos pré-modernos. Deste modo,

Modernidade é sinônimo de sociedade moderna ou civilização industrial e está associada a um conjunto de atitudes perante o mundo, como a ideia de que o mundo é passível de transformação pela intervenção humana; um complexo de instituições econômicas, em especial a produção industrial e a economia de mercado; toda uma gama de instituições políticas, como o Estado nacional e a democracia de massa; a primazia e a centralidade do indivíduo e não, do grupo como sujeito de direitos e de decisões; o primado da subjetividade; o pluralismo e a ideologia; a concepção linear de história; a realimentação mútua entre ciência e tecnologia, com a hegemonia de sua racionalidade própria; o predomínio cada vez maior do simbolismo formal de cunho numérico-matemático

---

<sup>7</sup> Cultura: segundo Oliveira (2009), em poucas palavras, cultura “é o relacionamento das singularidades no plano de imanência concomitante os valores produzidos no plano de transcendência” (p. 3). O plano de imanência refere-se à ação humana sobre o real, o plano de transcendência faz referência aos conceitos que são criados pela ação de um povo. Portanto entendemos por cultura, em uma perspectiva antropológica, toda produção desenvolvida pelo intelecto humano ou atividade exercida por esses que possuam algum sentido: a história, a escrita, a ou as ciências, a religião, o folclore, as tradições, os usos e costumes etc.

(informática); a pesquisa e industrialização em níveis diversos de qualidade técnica (transformadora, inovadora, criadora); a burocratização e a organização política da sociedade (Araújo, 2007, p.27).

A ciência e a tecnologia passaram por abruptos avanços e ocuparam espaço bastante privilegiado neste cenário. Copérnico, Galilei Galileu, Giordano Bruno, Kepler e mais a frente Isaac Newton dentre outros consolidaram a matemática como a linguagem e a experimentação como método em que se poderia denotar todos aspectos da natureza. Tal perspectiva se expande também às ciências sociais, e a corrente epistemológica positivista explicitada por Auguste Comte passa a exercer ampla influência no mundo moderno (Araújo, 2007). Assim, convém dizer que:

O Positivismo é a concepção de ciência que se fundamenta na análise dos fenômenos partindo das leis da natureza, físicas. Parte do particular, da matéria entendida como algo dado. A concepção positivista de ciência advoga a necessidade da neutralidade, da busca da verdade a partir da experiência. A verdade está na natureza e cabe ao homem conhecer as leis desta para poder intervir. Segundo esse paradigma, é com esses mesmos princípios que se deve estudar a sociedade. Na relação sujeito objeto, ou cognoscente cognoscível, há a determinação do objeto. O conhecimento é a expressão racional e neutra daquilo que o objeto representa (Dalarosa, 2008, p. 345).

Nessa perspectiva, conseqüentemente, seria considerado conhecimento científico o que é liberto de ideologias ou juízos de valor, o que pode ser reduzido a expressões matemáticas e provado experimentalmente e, portanto, a teoria advém da prática (observação) as quais estariam em domínios diferentes, ou seja, há uma dicotomia entre teoria e prática. Para Comte o que seria possível conhecer dos fenômenos seria não as causas e efeitos, porém as leis que os produziam e a fonte desse conhecimento seria apenas a observação, qualquer coisa fora disso seria irrelevante (Oliveira, 2010).

Esta Ciência Positiva seria imprescindível para que a humanidade se adequasse ao progresso e a industrialização destes tempos modernos. Neste sentido, seriam amplamente difundidos na escola moderna metodologias e pedagogias positivistas acordados as mudanças que foram ocorrendo na modernidade. Se nos atentarmos no caso brasileiro, por exemplo, poderíamos citar diferentes modos de pensar e fazer educação que, em maior ou menor escala, foram conformados pelo viés positivista.

No Brasil, mais especificamente a partir de 1549, os jesuítas foram responsáveis por instituir um primeiro modelo de educação institucional nos tempos coloniais: a catequização ancorada na epistemologia essencialista em que a educação deve moldar o homem a sua essência ideal e universal e, importa dizer, que se entenda por universal o homem branco europeu e

cristão (Beserra e Lavergne, 2018). De acordo com Baldan e Arce (2008), este modelo se caracteriza pela noção de homem acabado/perfeito em contraste à criança imperfeita e ingênua que evoluiria por intermédio da educação – Pedagogia da Essência – o que coloca o/a professor/a como centro da atividade educativa.

“A educação jesuítica estava a serviço da missão de catequização e não da formação de indivíduos para uma nação (cuja ideia moderna sequer se cogitava) ou mesmo para o serviço ao colonialismo português” (Beserra e Lavergne, 2018, p. 81). Lopes (2017) acresce que:

No Brasil, os povos indígenas [...] viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião, cultura. [...] no Rio Grande do Sul as primeiras escolas públicas, eram destinadas à crianças guaranis, que ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se assim, que esquecessem sua cultura, a fim de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos costumes, arquitetura de seus povos; passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado” (sem paginação).

Depois da expulsão dos jesuítas com a reforma imposta pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, Primeiro Ministro de Portugal de 1750-1777), e mesmo com a vinda da Corte Portuguesa em 1808 e da Independência em 1822, nenhuma outra reforma educacional modificou fortemente a educação brasileira até as primeiras décadas do século XX. Beserra e Lavergne (2018) destacam que quando a Corte chega ao Brasil em 1808, a reforma pombalina ainda não havia se efetivado em todo território da colônia, mesmo tendo se passado quase cinquenta anos de seu início em Portugal.

É salutar que façamos aqui uma colocação: a escolarização da pessoa negra foi quase inexistente até o final do século XIX:

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes era permitido, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele tratava-se também de lugar a ser ocupador na sociedade e de poder (Lopes, 2017, sem paginação).

A educação formal era um privilégio de poucos. Porém, Dalarosa (2008) acresce que inspirada no ideal positivista, a educação passa a ser concebida como uma salvadora que possibilitaria a superação total do feudalismo e a ascensão da burguesia – consolidação do capitalismo industrial. No Brasil ocorre a Abolição da escravidão em 1888 que engrossou o enorme

contingente de pessoas analfabetas livres que necessitariam de um nível mínimo de instrução para serem integradas na sociedade. Este mesmo período marca o fim do período imperial brasileiro e o início do período republicano (1889) (Camargo, 2018).

Neste contexto, nos Estados Unidos e Europa, a Pedagogia Nova surge no final do século XIX e início do século XX embasada na cosmovisão positivista, no entanto, marcando a inversão da burguesia revolucionária para a burguesia conservadora, o *slogan* agora é “*Ordem e progresso!*” (Dalarosa, 2008).

Isso se traduz em outra inversão no campo educacional, o centro agora não é mais o docente, mas o discente. A tarefa da educação é desenvolver características inatas do alunado, marca-se com essa perspectiva a orientação de que o conhecimento é uma construção, o professor é o mediador e o aluno não mais o receptor de conhecimentos, mas alguém que na sua construção é peça ativa. Ou seja, a pedagogia nova considera as idiossincrasias dos discentes, mas é conservadora por não questionar as desigualdades (Dalarosa, 2008).

No Brasil, a Escola Nova é representada a partir de 1930 – época da ditadura do Estado Novo, mas também do lançamento do histórico Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>8</sup> - porém, o que de fato foi incorporado ao Estado do ideário escolanovista foi a tendência em universalizar o ensino para as massas afim de se garantir mão de obra ao desenvolvimento industrial. É importante observamos que essa massificação e mudanças de concepções e metodologias ocorreu lenta e heterogeneamente no vasto território brasileiro que, por seguidas décadas do século XX, amargou altos índices de analfabetismo não apenas entre os estratos sociais menos privilegiados (Ferraro e Kreidlow, 2004).

A Pedagogia Tecnicista, por sua vez, também é expressão do positivismo e vinculada ao *status quo* burguês. De acordo com Dalarosa (2008):

No Brasil, desenvolve-se nos anos de 1970, respaldada pelo convênio MEC/USAID e pela Lei 5.692/71. Tal concepção, também fundada na epistemologia positivista e alimentada pelo pragmatismo e pelo empirismo, atribui à educação um viés utilitarista e imediatista. É a concepção que, respaldada pela lei acima citada, sacramenta a dualidade do ensino, a antiga cisão entre o pensar e o fazer. A escola do conhecimento, do pensar para as elites e a escola do fazer para as classes populares. Esta cisão, própria de uma sociedade de classes, serviu para manter e reproduzir esta mesma sociedade e não para superá-la. Para essa concepção, o excluído, o marginalizado não é mais o ignorante nem o diferente. É aquele que não domina a tecnologia, os instrumentos. O centro da atividade

---

<sup>8</sup> “Este se tornou um documento histórico escrito por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, que veio suprir as necessidades políticas e sociais da época, com o intuito de minimizar os fracassos existentes naquele momento, enaltecendo o exercício dos direitos da população brasileira, principalmente na educação, para que todos tivessem oportunidade de uma escola de qualidade, obrigatoriedade e de gratuidade” (Rosa e Silva, 2016, p.6).

pedagógica não está mais no professor nem no aluno. Ambos, professor e aluno, estão subordinados à técnica e à racionalização do trabalho pedagógico (p. 348).

A escola, nesse sentido, forma para o mercado e responsabiliza ao alunado a tarefa de romper as desigualdades sociais que sofre, como se a ascensão socioeconômica não dependesse de outros fatores como a injustiça social, o racismo e machismo estruturais etc. Mas é mister que façamos menção que, primeiro, é preciso que tenhamos a ideia de que essas categorias articuladas por Dalarosa (2008) não referem-se a fases fechadas, mas que se deram na dialética do processo histórico e; segundo, nem todos os modos de fazer e pensar educação no que foi definido como Modernidade esteve atrelado a corrente epistemológica do positivismo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, foi cunhada na perspectiva revolucionária do materialismo histórico dialético<sup>9</sup> em contraste ao positivismo da burguesia conservadora articulando, por conseguinte, anseios da classe trabalhadora no que tange a educação. Assim, de acordo com Saviani (2012):

Nessa perspectiva seus métodos [da Pedagogia Histórico-Crítica] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani 2007 *apud* Saviani 2012, p.9).

A Pedagogia Histórico-Crítica concebe a atividade educativa como uma prática transformadora da sociedade e por ela determinada, e não conservadoras em favor dos detentores dos meios de produção tais como as pedagogias que discutimos anteriormente. Entretanto a escolarização, como vimos, foi um privilégio de poucos e, mesmo quando passou a ser acessível a diferentes segmentos sociais parece ter servido a estratégias de dominação.

Esta afirmação decorre de que ao verbete Modernidade estão inevitavelmente atrelados outros como o colonialismo e o neocolonialismo<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> De acordo com Chauí (2003), Marx e Engels, em seus estudos de macroeconomia política, notaram que nossa consciência é moldada de acordo com cada modo de produção que se instaura, daí concluíram que, diferente do que defendia Hegel, não são as ideias ou razão em si mesmas que faziam a história, mas as condições materiais de produção. Estas relações de produção econômica que determinariam o que somos e o que pensamos são também históricas e dialéticas, ou seja, “surtem da ação concreta dos seres humanos no tempo” e tal processo histórico “é movido por contradições sociais” – por exemplo a luta de classes (Chauí, 2003, p. 386). Logo, tais relações de produção econômica influenciariam todas as atividades humanas, até mesmo a educação.

<sup>10</sup> Nesta comunicação, tomaremos colonialismo e neocolonialismo como processos de dominação política análogos, pois ambos traduzem práticas imperialistas, no entanto, em períodos distintos da História e, portanto, operando por mecanismo correlatos ao contexto histórico social em que se deram. O colonialismo a partir do século XVI nas Américas, e o neocolonialismo a partir do século XIX na África e Ásia.

(Cesaire, 1978; Willians, 1975; Rodney, 1982; Fanon, 2005; Fanon, 2008;) e, mais recentemente, à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2007; Quijano, 2010; Mignolo, 2011; Mignolo, 2017) que traduzem uma série de violências materiais e simbólicas perpetradas pela Europa ocidental – e na história recente acrescenta-se Estados Unidos e Japão – contra a África, a Ásia e as Américas desde os primórdios da Idade Moderna.

Fanon (2005) nos ensina que o colonialismo abarca um processo deliberado por parte do colonizador de dominação que parte do convencimento do colonizado que o colonialismo poderia “arrancá-los à noite que viviam” (p. 244). Assim,

O resultado, conscientemente perseguido pelo colonialismo, era pôr na cabeça dos indígenas que a partida do colono significaria para eles a volta à barbárie, a degradação, a animalização. No plano do inconsciente, o colonialismo não procurava, pois, ser percebido pelo indígena como uma mãe gentil e benevolente, que protege a criança contra um ambiente hostil, mas sob a forma de uma mãe que, continuamente, impede o filho fundamentalmente perverso de suicidar-se, de dar livre curso aos seus instintos maléficos. A mãe colonial defende o filho contra ele mesmo, contra o seu ego, contra a sua fisiologia, sua biologia, sua infelicidade ontológica (Fanon, 2005, p. 244).

Fanon (2005) demonstra ainda – referindo-se à situação do continente africano em processo de descolonização no século XX – que o mundo produzido pela colonização é um mundo compartimentado, dividido em dois (Figura 4). Igualmente às dicotomias que se percebe entre os bairros nobres e as favelas, o mundo colonizado é separado entre a zona do colono – munida de recursos humanos e materiais necessários para segurança e bem-estar de seus habitantes – e a zona do colonizado – em radical oposição, não possui recursos de qualquer natureza necessários, “morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa”. “A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros” (Fanon, 2005, p. 55), em contrapartida, a cidade dos colonizados é composta por pessoas negras<sup>11</sup>.

Segundo Fanon (2005), essa compartimentação é possibilitada por interlocutores institucionalizados. A força policial, sempre presente na zona colonial, com uso da violência, não raras as vezes até de forma letal, estabelece os limites e reprime quaisquer insurgências por parte do colonizado, principalmente na zona do colono. Mas há outras forças – em países capitalistas – como a educação (religiosa, laica, familiar etc.), as relações paternalistas, o ideal de honestidade e fidelidade entre o trabalhador e o

<sup>11</sup> Na concepção fanoniana, a qual nos alinhamos, há uma sinergia entre o racismo e o colonialismo, assim, o racismo é fenômeno estrutural que permeia de forma sistêmica a sociedade com implicações sociais, culturais, econômicas e psicológicas em favor da supremacia do colonizador (Sapede, 2011).

empregador e “outras formas estéticas do respeito à ordem estabelecida” que “criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e de inibição” mitigando possibilidades de levantes do colonizado e, desse modo, facilitam o trabalho das forças de ordem (polícia) (Fanon, 2005, p. 54)

**Figura 4** Esta imagem representa o compartimentação do mundo colonizado descrita por Fanon: a zona do colonizado refletida na vidraça da cidade do colono. A imagem intitulada “A favela refletida na prepotência do capital - Prédio da Região Portuária / Morro da Gamboa” registrada no Rio de Janeiro, pertence a intelectual negra Marize Conceição e ao poeta Éle Semog.



Fonte: Marize Conceição e Éle Semog, 2019 (Arquivo pessoal de Marize Conceição, que nos autorizou a publicação).

O colonialismo, portanto, é também produto e produtor do que denominamos, nesta comunicação, por racismo epistêmico ou ainda por dimensão epistêmica do racismo que se refere à dominação, inferiorização, desconsideração, desqualificação, apropriação e/ou aniquilação (epistemicídio) das produções socioculturais construídas em bases epistemológicas não europeias. Para Gilroy (2001) *apud* Martins e Moita (2018), “o racismo epistêmico é o que faz com que o conhecimento acadêmico seja dominado por uma razão branco-ocidental e marcada por um conhecimento “universal” oriundo das particularidades branco-europeias que toma o local como global” (p. 7).

Em outras palavras, o racismo epistêmico retroalimentado pelo colonialismo é eurocêntrico. E este eurocentrismo não pode ser confundido

como tão somente um etnocentrismo, pois, como pontua Cunha (2005), há diversos grupos étnicos na Europa; o eurocentrismo articula em uma só cosmovisão atributos afins de grupos étnicos diferentes por intermédio de suas bases históricas clássicas, a saber Grécia e Roma; e, por fim, o eurocentrismo origina todo tipo de inverdades e falsificações históricas para impor a presunção universalidade e superioridade do homem branco europeu.

Para Cunha (2005), e com ele concordamos, para afirmar a superioridade europeia em detrimento de outros povos africanos, o eurocentrismo produziu teorias pseudocientíficas que atestavam a inferioridade dos povos negros e, com base nela, legitimou políticas racistas. No entanto,

O movimento de revisão e contestação científica dessa “suposta história oficial da humanidade” deve tributos a cientistas e historiadores como Cheick Anta Diop, Theophile Obenga, Molefi K. Asante, Ivan Van Sertima, George G.M. James, Kabengele Munanga, Elisa Larkin Nascimento, Carlos Comitini, Helena Teodoro Lopes, Sueli Carneiro, Nei Lopes e outros. O mérito reside justamente no fato de terem desafiado acadêmicos eurocêtricos (historiadores que têm como referência o tradicional modo europeu de observar a história) a uma reflexão a respeito de a quem se deve realmente creditar a primazia do nascimento da humanidade e do processo civilizatório, além de questionar os parâmetros preconceituosos de análise histórica, ainda vigentes no meio acadêmico em relação aos povos africanos e da diáspora (Cunha, 2005, p. 5).

O Antigo Egito destaca-se, nos estudos desse movimento revisionista, pois afirmar que ele está localizado no norte da África não significa apenas uma indicação física de sua geografia. O Egito Antigo era constituído, majoritariamente, por pessoas negras autóctones geradoras do que foi um dos maiores impérios da Antiguidade, assim como assinalado em Diop (2010). Para Asante (2014),

A filosofia começa 2800 anos a.C. com pessoas de pele negra do Vale do Nilo, ou seja, 2200 anos antes do aparecimento de Tales de Mileto, considerado o primeiro filósofo ocidental. Nossos ancestrais 30.000 anos atrás separavam ocre vermelho de ferro em uma caverna da Suazilândia. Eles deveriam ter alguma ideia sobre aquilo que estavam fazendo. Devia haver alguma reflexão, algum processo pelo qual os anciões determinavam o que era para ser utilizado, para o que e em qual ocasião. Dessa forma, antes mesmo da escrita, temos evidências de que os africanos estavam engajados em discussões significativas sobre a natureza de seu ambiente (p. 120).

Logo, se havia uma filosofia ou uma ciência – mesmo que não elaboradas nos moldes atuais – havia um regime de pensamento, ou seja,

havia uma epistemologia que as determinavam. De acordo com James (1992), um dos mais antigos sistemas de formação humana surge no Antigo Egito conhecido como Sistema de Mistérios Egípcio o qual se propunha a ensinar a alma do homem, representando, assim, um processo de deificação para que num plano posterior o homem pudesse plenamente comungar com deuses.

Mas a educação nesse sistema objetivava mais que o aprendizado de virtudes para que se pudesse gozar de uma vida eterna e feliz. Por anos, os aprendizes eram submetidos a rigorosos exercícios disciplinares, autocontrole do corpo em função dos ensinamentos e postos a testes periódicos que aprovavam ou não os discentes para que progredissem para os níveis superiores ou os chamados “Grandes Mistérios”. Segundo James (1992), análogo a universidade atual, o Sistema de Mistérios Egípcio era o espaço formal para apropriação da cultura antiga. E mais:

Gramática, Retórica, e Lógica eram disciplinas de natureza moral por meio das quais as tendências irracionais do ser humano eram purgadas, e ele era treinado para se tornar uma testemunha viva do Logos Divino. Geometria e aritmética eram ciências do espaço transcendental e numeração, a compreensão das quais fornecia a chave não só para os problemas do nosso ser; mas também para aqueles físicos, que são tão desconcertantes hoje, devido à nossa utilização dos métodos indutivos. Astronomia lidava com o conhecimento e distribuição de forças latentes no homem, e o destino de indivíduos, laços e nações. Música (ou Harmonia) significava a prática viva da filosofia, ou seja, o ajuste da vida humana em harmonia com Deus, até que a alma pessoal se tornasse identificada com Deus, quando iria ouvir e participar da música das esferas. Era terapêutica, e foi usada pelos Sacerdotes Egípcios na cura de doenças. Esta era a teoria Egípcia da salvação, através da qual o indivíduo era treinado para se tornar semelhante a deus [godlike], enquanto na terra, e ao mesmo tempo se qualificava para a felicidade eterna. Isto era conseguido através dos esforços do indivíduo, através do cultivo das Artes e Ciências, por um lado, e uma vida de virtude, por outro. Não havia mediador entre o homem e sua salvação, como nós encontramos na teoria Cristã (James, sem data, p.50).

Ou seja, a formação egípcia integral englobava mais que a apropriação de liturgias ou a aprendizagem de qualidades sacras, mas, da mesma forma, conhecimentos correlatos a vida material daquele tempo. Poucos trabalhos, no Brasil, versam sobre a atividade educativa no Egito Antigo, dentre os quais destacamos o trabalho de Bakos (2000) que investigou as origens do ensino no Egito no que tange a formação dos escribas<sup>12</sup>. Segundo a autora, até o período conhecido como Reino Antigo<sup>13</sup> não parece haver um local

---

<sup>12</sup> Escribas: segmento do Antigo Egito que dominava a escrita.

<sup>13</sup> Reino Antigo ou Império Antigo diz respeito ao espaço de tempo de 3200 a.C a 2100 a.C. O Médio Império é a época concernente a 2100 a.C a 1580 a.C. O Novo Império é o tempo relativo a 1580 a.C a 715 a.C.

formal, além da corte, voltado para o ensino. A atividade educativa formal fora da corte no Antigo Egito encontra seus primeiros registros em hieróglifos do período posterior denominado Médio Império em que, na referida escrita, surge a expressão “Casa de Instrução” que era um espaço dedicado a formação de escribas. A metodologia de ensino egípcia para a formação desse profissional era caracterizada pela memorização, repetição e até mesmo utilização de castigos físicos a fim de que os aprendizes se apropriassem das diferentes modalidades de escrita<sup>14</sup>.

Mas os norte-africanos, além do domínio da escrita, eram exímios transformadores da matéria. Segundo Gadalla (2018), eram notáveis os conhecimentos em Química dos egípcios. De acordo com o autor, tal conhecimento se manifestava, para além dos processos de mumificação, na produção de vidros e porcelanas constituídos por óxidos. Havia também a produção de uma variedade de cores o que demanda um amplo conhecimento sobre os metais. Gadalla (2018) destaca ainda que esse conhecimento egípcio é comprovado pelos inúmeros achados – vasos, espelhos, vidros e utilitários de bronze – em Luxor (Tebas) e em outras localidades do Alto e do Baixo Egito.

Na matemática também não é diferente. Segundo Cunha Júnior (2016), a matemática desenvolvida em terras africanas promoveu diversas outras áreas afins: astronomia, hidrologia, arquitetura, engenharia e a manufatura de precisos instrumentos de uso médico. Há quem descredita a matemática egípcia adjetivando-a como experimental e não dedutiva. Para Cunha Júnior (2016) de fato era uma matemática experimental, entretanto, ainda assim, resolvia os problemas daquele povo naquela época e, concordamos com Cunha Júnior (2016), que isto na verdade é o que interessa.

Então cabe aqui afirmarmos que matemática experimental tem a mesma importância, para engenharia que a matemática dedutiva. Assim podemos valorizar os feitos a matemática africana e não desprezá-los principalmente pensando de maneira errada que a matemática é uma criação europeia. Isto não dito desta forma nos livros, mas é ensinado de forma que esta é a conclusão errada que forma as mentalidades na sociedade brasileira. Sempre saímos a formação educacionais com a impressão falsa que os africanos não foram populações voltadas para o desenvolvimento da matemática (Cunha Júnior, 2016, p. 1 e 2).

Dito isto, não é de se espantar a admiração grega com relação os conhecimentos forjados no Antigo Egito a ponto de levar alguns de seus mais conhecidos filósofos a buscarem conhecimentos em terras keméticas<sup>15</sup>. Segundo Asante (2014), podemos citar o poeta Homero, o filósofo Platão, o

---

<sup>14</sup> Escrita: a escrita antiga não é apenas fonética como a alfabética que conhecemos, mas a escrita poderia ocorrer por pictogramas e ideogramas como era o caso do Egito.

<sup>15</sup> Keméticas: egípcias.

matemático Pitágoras de Samos, Demócrito de Abdera – o qual muitos consideram como criador do primeiro modelo filosófico atômico da matéria – dentre outros que, reconhecedores dos avanços científico e tecnológico egípcios, foram em busca da filosofia, arte e ciências que esse povo legava.

Portanto, entendemos que o Antigo Egito – situado no nordeste africano, constituído por povos pretos – exerceu influência sobre o que veio a ser o universo greco-romano subsequente o qual parte da comunidade científica ainda defende ser o berço da civilização ocidental (Asante, 2014; Obenga, 2004). É ainda bastante comum que livros e produções acadêmicas sobre epistemologia e educação na maioria das vezes se iniciam pelo chamado *milagre grego* que, para nós, é uma demonstração de como a dimensão epistêmica do racismo procura apagar as contribuições africanas nas ciências e tecnologias e revela, ao mesmo tempo, um lado obscuro da Modernidade, a saber: a colonialidade. Essa é tese defendida pelos estudos decoloniais.

Neste sentido, no início dos anos 2000, intelectuais, em sua maioria latino-americanos, constituíram o grupo Modernidade/Colonialidade que também se volta a criticar o eurocentrismo, principalmente, no campo das ciências sociais (Leda, 2015). Reunindo pesquisadores como o peruano Aníbal Quijano, os argentinos Enrique Dussel e Walter Dignolo, o estadunidense Immanuel Wallerstein e outros, defende o grupo que modernidade e colonialidade não podem coexistir separadamente. Assim, as colônias exploradas pelo Velho Mundo não foram apenas incluídas na economia de capital mundial, mas, inversamente, a economia capitalista mundial não poderia ter existido sem a exploração dessas colônias. O grupo Modernidade/Colonialidade concebe que:

A expansão colonial iniciada no século XVI, com as grandes navegações e o “descobrimento” das Américas – posteriormente incrementada com o neocolonialismo do final do século XIX, que promoveu a repartição da África e Ásia –, é vista, nessa abordagem, como condição *sine qua non* para a existência e a manutenção do capitalismo industrial. Por outro lado, a extinção do colonialismo histórico-político nas Américas, com a construção de nações independentes no século XIX, bem como na África e Ásia, por intermédio da descolonização em meados do século XX, não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos (Assis, 2014, p. 613).

Assim, nessa perspectiva, a descolonização que é entendida apenas como independência política – ou seja, a não presença direta do colonizador na liderança das instituições do Estado – não supera a colonialidade que, por sua vez, transcende o colonialismo histórico e se expressa no poder, no saber e no ser como defendido por Quijano (2007). Importa definir que, de acordo com Maldonado-Torres (2007) apud Assis (2014):

... a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial. A colonialidade do saber se relaciona com a epistemologia e suas formas de reprodução de regimes de pensamento, enquanto a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na visão de mundo dos povos colonizados (p. 615).

Assim sendo, a decolonialidade<sup>16</sup> propõe-se como alternativa para superar a colonialidade. Objetiva-se assim questionar hegemonia epistemológica eurocêntrica e propor projetos de emancipação que articulem forma interdisciplinar “cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (Reis e Andrade, 2018, p. 3). Descolonização e decolonialidade, na perspectiva do grupo Modernidade/Colonialidade são conceitos diversos.

Importa dizer, contudo, que, neste artigo, não utilizamos o termo decolonialidade e optaremos apenas pelo termo *descolonização*, porém este último com a mesmo sentido do primeiro. Assim, igualmente a Resende (2014) fazendo referência ao movimento indígena, não faremos distinção entre os dois termos por considerar que no bojo da luta antirracista do movimento negro<sup>17</sup>, descolonização é o termo mais utilizado.

Feita essas colocações, podemos agora ponderar: como que a dimensão epistêmica do racismo atinge a escola e como podemos, em oposição, descolonizar a educação?

Anteriormente apresentamos dados que representam o quanto a escola pode ser um ambiente em cujos espaços o racismo epistêmico se estende. Na escola ele se materializa de forma explícita, e/ou também oculto na atividade educativa, mais objetivamente, no currículo que ela materializa. De acordo com Sacristán (2013), o currículo que diz respeito aos conhecimentos socializados na escola é fruto de uma seleção que reflete as assimetrias do poder.

Ou seja, os conteúdos que se ensina e as metodologias que são propostas para ensiná-los, no âmbito da escola, representam, principalmente, a cultura hegemônica (Backes e Santos, 2016). E,

Além de circular conhecimentos o currículo produz sujeitos, produz identidades e diferenças. Mas essa produção não se dá fora das relações de poder, sem

---

<sup>16</sup> Decolonial e descolonial são conceitos diferentes na perspectiva do Grupo Modernidade/Colonialidade. Descolonial refere-se aos processos de descolonização dos países africanos e sul asiáticos depois da Guerra Fria, faz referência também aos estudos pós-coloniais. Decolonial é um conceito criado no arcabouço teórico do Grupo Modernidade/Colonialidade em contraponto a colonialidade; designa o pensamento decolonial que propõe a ruptura epistemológica com o eurocentrismo e o racismo epistêmico (Reis e Andrade, 2018).

<sup>17</sup> Estamos nos referindo ao movimento negro como um todo. Em nossa dissertação de mestrado o leitor poderá encontrar um resumo mais completo da história do movimento negro (Camargo, 2018).

assimetrias, sem disputas. Ele não representa da mesma forma todos os grupos sociais e culturais. O currículo representa os “[...] grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas” (Silva, 2009, p. 195 *apud* Backes e Santos, 2016, p. 10.510-10.511).

O currículo, portanto, considerando o que dissertamos anteriormente, é eurocêntrico, assim como, é expressão do colonialismo e da colonialidade que constituem o processo histórico de nossa sociedade, conseqüentemente, nele e por meio dele o racismo epistêmico silencia, desqualifica e/ou exclui a cultura e história negras impactando a formação de todo o alunado – negros e não negros. Cientes disso, o movimento negro se organizou, pressionou o Congresso Brasileiro e em janeiro de 2003 logrou êxito na sanção, por parte do ex-Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, da Lei 10.639 que tornou obrigatório a inclusão do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira<sup>18</sup> (Brasil, 2003).

Concordamos com Gomes (2012) que êxitos como Lei 10.639/2003 e demais dispositivos que referendam a educação para as relações étnico-raciais mostram que processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e os conflitos políticos oriundos do conhecimento e suas conseqüências no tecido social e no meio ambiente instauram uma nova conformação sociocultural que requer que conhecimento, diversidade cultural e as desigualdades se relacionem em novas bases. Indivíduos e movimentos sociais estão construindo redes de solidariedade em contraposição a globalização que está a serviço do atual estágio do sistema do capital (Santos, 2006; Gomes, 2012).

Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. (Gomes, 2012, p. 103).

Essa renovação deve ser possibilitada, em oposição a dimensão epistêmica do racismo e seus efeitos na escola, a partir de novos paradigmas epistemológicos que reconfigurem o currículo em ação reconhecendo a diversidade presente na escola. Uma proposta que possa fazer jus a essa

---

<sup>18</sup> Alterada pela Lei 11.645 de 2008 que acresce o Ensino de História e Cultura Indígena (Brasil, 2008).

possibilidade, e com ela concordamos, é denegrir a educação que perpassa o paradigma da pluriversalidade como exposto por Nogueira (2012). Pluriversalidade pode ser compreendida como uma cosmovisão epistêmica oposta a universalidade, encontrando sua base teórica na filosofia africana representada por Obenga (2004) e Ramose (2011) que, bem como James (1992) e Asante (2014), questionam a origem grega da filosofia.

A universalidade, como paradigma da ciência moderna, concebe-se como uma cosmovisão totalizante, monorracional, etnocêntrica – ou melhor, eurocêntrica – e homogeneizante. A pluriversalidade, por sua vez, ressalta o particular, respeita o diferente, é polirracional e policêntrica, reconhece a pluralidade cultural e a multiplicidade de visões de mundo (Nogueira, 2012).

Nogueira (2012) defende ainda que, a luz do paradigma da pluriversalidade, a filosofia é, na verdade, um conjunto de filosofias específicas o que, conseqüentemente vincula-se “a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades” (p. 65). E que a noção de filosofia universal se correlaciona a perspectiva centro-periférica de educação, ou seja, uma educação que toma como total os modelos e particularidades de um grupo hegemônico (Nogueira, 2012).

A filosofia afroperspectivista, por sua vez, é uma das múltiplas filosofias que constituem a perspectiva plural de filosofia e, de acordo com Nogueira (2012), faz referência às produções filosóficas africanas e afrodiaspóricas que se ocupam por desconstruir/eliminar a dimensão epistêmica do racismo.

Alicerçado nesta filosofia afroperspectivista, Nogueira (2012), nos apresenta o conceito filosófico denegrir – tornar negro, enegrecer. A reflexão filosófica é ancorada na mitologia egípcia<sup>19</sup> e em contribuições de Bernal (1988) e Ford (1999) em que autor ressignifica a palavra denegrir para: ato ou efeito de revitalizar, renovar a existência. O impacto dessa mudança de sentido é de ordem epistêmica. Vimos que o colonialismo e a colonialidade estabelecem perspectivas e paradigmas totalizantes de subalternização com base em sistemas de classificação (raça, etnia, gênero etc.). Portanto, segundo Nogueira (2012), estas reflexões filosóficas somam esforços no combate ao racismo epistêmico que influencia os processos de subjetivação mediados pelos conhecimentos que transitam na sociedade. Desse modo,

Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos

---

<sup>19</sup> Mais especificamente a deusa do céu Nut e deus da terra Geb. Nogueira (2012) explica que não é novo o uso da mitologia como interlocutora da filosofia ou em outras áreas do conhecimento, no ensaio, ele dá alguns exemplos desse uso como Freud que fez uso da mitologia grega (Édipo) em suas reflexões psicanalíticas.

cos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes (Nogueira, 2012, p. 69).

Destarte, como pontua Nogueira (2012), denegrir a educação não se trata apenas de reconhecer as particularidades ou, em outros termos, somente assumir a diversidade da escola, denegrir a educação instaura efetivas mudanças como: pluralizar os cânones, incluir conteúdos antes suprimidos, estabelecer novos parâmetros de avaliação e transpor, para sala de aula, um leque de aprendizados mais amplo que desfaça as fronteiras entre a mente – o que é ordem cognitiva – e o corpo – o que é de ordem psicomotora – não centrados apenas na matriz europeia marcada pelo racionalismo cartesiano<sup>20</sup>.

Denegrir a educação é introduzir e consolidar uma pedagogia da pluriversalidade, e é nesta seara que se colocam as Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 e os documentos e pareceres oficiais que as regulamentaram, destinando-se a todos e todas que compõem a escola e não apenas aos segmentos raciais que subjazem esses dispositivos legais.

A revitalização da educação, na perspectiva pluriversal, pode incluir a etnomatemática<sup>21</sup> e opções congêneres, que não se visam como totais, em áreas de conhecimento diversas (Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Física, Química etc.) que edificam o currículo escolar. A partir deste texto, que comporá uma tese de doutorado em andamento, defendemos que é preciso denegrir o ensino de ciências, o que implicaria em um deslocamento epistemológico do currículo para que, de fato, o currículo materializado na escola atenda a diversidade do público que nela circulam, sejam negros ou não negros.

---

<sup>20</sup> Inclui métodos e reflexões que consideram mente e corpo domínios independentes. Na concepção de Descartes, o corpo é fonte de ilusões, assim, apenas a razão dissociada de qualquer interferência pode fornecer a verdade.

<sup>21</sup> Refere-se a abordagem histórico-cultural da matemática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, J. W. C. de. *A noção de consciência moral em Bernhard Häring e sua contribuição à atual crise de valores*. Tese (Doutorado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- ASSIS, W. F. T. *Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo*. Caderno CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.
- ARCOVERDE, L.; e FIÚZA, R. *Escolas e universidades de SP têm um caso de injúria racial a cada cinco dias*. Portal G1 de Notícias, 2018. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/escolas-e-universidades-de-sp-tem-um-caso-de-injuria-racial-a-cada-cinco-dias.ghtml> > acesso em 03 de ago. de 2019.
- ASANTE, M.K. *Uma origem africana da filosofia*. mito ou realidade? Capoeira Revista de Humanidades e Letras, tradução, vol. 1, nº. 1, p. 116 -121, 2014.
- BALDAN, M. e ARCE, A. *A Representação da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova Segundo a Propaganda e a Produção Teórica dos Personagens do Movimento Renovador Brasileiro*. Um Estudo da Coleção “Escola Nova Brasileira” de José Scaramelli (1931). In: Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, Campinas, 2009.
- BATISTA, G.S; GOUEIA, R.A. e CARMO, R.O.S. *A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais*. Revista Ensino em Re-Vista v. 23, n.1, p.49-69, 2016.
- BACKES, J. L.; e SANTOS, S. F. S. dos. *Relações Étnico-Raciais e os Alunos Negros no Currículo das Escolas Básicas*. In: Anais do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Cuiabá: 2016. Disponível em: < [https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233\\_10085\\_36242.pdf](https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10085_36242.pdf) > acesso em 03 de ago. 2019.
- BAKOS, M.M. *A formação do escriba no antigo Egito*. In: *Origens do ensino / Margaret Marchiori Bakos, Ieda Bandeira Castro e Letícia de Andrade Pires (Orgs.)* – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- BERNAL, M. *Black Athena: the Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. V. I. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988.
- BERNARDES, M.E.M. *Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 15, n. 2, p. 323-332, 2011.
- BESERRA, B. L. R.; e LAVERGNE, R. F. *Racismo e Educação no Brasil*. Recife: Ed. UFPE, 2018.
- BRASIL. *Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 101, 06 de janeiro de 1989.
- BRASIL. *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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 115, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 120, 10 de março de 2008.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. *Estado, Estado-Nação e Formas de Intermediação Política*. Lua Nova, São Paulo, 100: 155-185, 2017.
- CAMARGO, M. J. R. *Estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química: A Experiência do Coletivo Ciata*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto De Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia, 2018.
- CAMARGO, M. J. R.; e BENITE, A. M. C. *Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química*. Sobre a Lei 10.639/2003 no Ensino Superior. Química Nova, vol. 42, No. 6, 2019.
- CARREIRA, D. *Informa Brasil – Gênero e Educação / Ação Educativa* (coord); Denise Carreira (coord); Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011.
- CESAIRE, Aimé, (1978). *Discurso sobre o colonialismo*. 1ª Ed. Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa.
- CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2003.
- CRENSHAW, K. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171- 188, jan. 2002.
- CUNHA, L. R. P. *Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal*. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005 (Texto para capacitação de professores da rede

- Municipal de Salvador). Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf> > acesso em 03 de ago. 2019.
- CUNHA JÚNIOR, H. *Afro Matemática e Filosofia em Quatro Exercícios na Sala de Aula*. Anais do VIII Fórum Internacional de Pedagogia, v.1, Imperatriz, 2016.
- DALAROSA, A.A. *Epistemologia e educação: articulações conceituais*. Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, v.16, n.2, p. 343-350, 2008.
- DIOP, C. A. *A origem dos antigos egípcios*. In: MOKHTAR, G. (Org.). *História Geral da África: a África antiga*. Brasília: Unesco, 2010.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, H. C. e ORSO, P. J. *O Trabalho Docente Na Idade Moderna*. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascael, PR. A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, v. 1. p. 1-23, 2013.
- FERRARO, A. R.; e KREIDLLOW, D. *Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades raciais*. Revista Educação e Realidade, (29)2, 179-200, jul/dez, 2004.
- FERREIRA, V. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades*. Rev. Cienc. Educ., Americana, ano 18, n 35, p. 197-204, 2016.
- FORD, C. *O herói com rosto africano: mitos da África*. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.
- GADALLA, M. *A cultura do Antigo Egito Revelada*. Tradutor: Giro de Parole. 2ª Edição. Greensboro, Tehuti Research Foundation, 2018.
- GAUER, G. *Debates Epistemológicos entre Empiristas e Racionalistas – II*. In: Gomes, W. B., Gauer, G. e Souza, M. L. *História da psicologia*. (Manuscrito em preparação), 2007. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/cogvila/dischistoria/gauer1.pdf>> acesso em 17/03/2019.
- GELLNER, E. *Nations et nationalismes*. Paris: Payot, 1989.
- GILROY, P. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GOMES, N. L. *Relações Étnico Raciais, Educação e Descolonização de Currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- HOOKS, B. *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*. Rev. Bras. Ciênc. Polít., n. 16, p. 193-210, abr. 2015.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da violência 2019*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Orgs.). Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.
- JAMES, G. G. M. *Legado Roubado: Filosofia grega é filosofia egípcia roubada*. Tradução. SEM DATA. Disponível em <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-legado-roubado-george-g-m-james.pdf>> acesso em 09/02/2019.
- JAMES, G. G. M. *Stolen Legacy: Greek philosophy is stolen Egyptian philosophy*. 1ª edição africana, Trenton: Africa World Press, Inc, 1992.
- KESLEY, P. *Obstáculos no Caminho: Desigualdade Racial na Educação Brasileira. Todos pela Educação*, 2018. Disponível em: < <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira> > acesso em 03 de ago. 2019.
- LEDA, M. C. *Teorias Pós-Coloniais e Decoloniais: para repensar a Sociologia da Modernidade*. Temáticas, Campinas, 23, (45/46): 101-126, 2015.
- LOPES, M. A. O. *Uma leitura sobre a descolonização do saber na educação brasileira*. Revue D'études Décoloniales, 2017. Disponível em: < <http://reseaudecolonial.org/2017/10/01/uma-leitura-sobre-a-descolonizacao-do-saber-na-educacao-brasileira/> > acesso em 03 de ago. 2019.
- MALDONADO-TORRES, N. *Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GOSFROGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.
- G1, PORTAL DE NOTÍCIAS. *Manifestantes fazem ato em SP contra morte de músico baleado pelo Exército no Rio: '80 tiros em uma família negra'*. Portal G1 de Notícias, 2019. Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/14/manifestantes-fazem-ato-em-sp-contra-morte-de-musico-baleado-pelo-exercito-no-rio-80-tiros-em-uma-familia-negra.ghtml> > acesso em 03 de ago. de 2019.
- MARTINS, M. S.; e MOITA, J. F. G. S. *Formas de Silenciamento do Colonialismo e epistemológico*. apontamentos para

- o debate. In: Anais da VI Semana de História do Pontal e do V Encontro de Ensino de História, Ituiutaba, 2018. Disponível em: < [http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireilo\\_silva\\_martins.pdf](http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mireilo_silva_martins.pdf) > acesso em 03 de ago. de 2019.
- MIGNOLO, W. *Colonialidade*. O lado mais escuro da modernidade. RBCS Vol. 32 n° 94, p. 1-18, 2017.
- MIGNOLO, W. *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.
- NOGUERA, R. *Denegando a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. N. 18, 2012, p.62-73.
- OBENGA, T. *Egypt: Ancient History of African Philosophy*. In: *A Companion to African Philosophy*. WIREDU, K. (editor). Cornwall, Blackwell Publishing: 2004.
- OLIVEIRA, C. G. *A Matriz Positivista na Educação Brasileira*. Uma análise das portas de entrada no período Republicano. Diálogos acadêmicos: Revista Eletrônica da Faculdade de Semar/Unicastelo, Publicação Quadrimestral, v. 1, n. 1, 2010.
- OLIVEIRA, E. *Epistemologia da Ancestralidade*. Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1, p. 1-10, 2009.
- OLIVEIRA, I. A. *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, J. M.; e NASCIMENTO, S.L. *A Construção do Legado: a negação de uma epistemologia filosófica africana*. Revista da ABPN, v. 8, n. 19, p.177-194, 2016.
- OLIVEIRA, M. R. G. de. *O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- QUIJANO, A. “*Coloniality and modernity/rationality*”. Cultural Studies, 21 (2-3): 22-32.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs). Epistemologias do Sul. Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes São Paulo: Cortez Editora, 2010, p.84-130.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SAVIANI, D. *Epistemologia e teorias da educação no Brasil*. Revista Pro-Posições, v.18, n.1, p.15-27, 2007.
- RAMOSE, M. *Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana*. Tradução Dirce Eleonora Nigo Solis, Rafael Medina Lopes e Roberta Ribeiro Cassiano. Ensaios Filosóficos, vol. 4, 2011.
- REIS, M. N.; e ANDRADE, M. F. F. *O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas*. Revista Espaço Acadêmico, v. 17, n. 202, p. 1-11, 2018.
- RESENDE, A. C. Z. de. *Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2010): uma análise histórica a luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas - Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2014.
- ROCHA, A. R. *Experiência e discernimento: recepção da palavra em uma cultura pós-moderna*. Tese (Doutorado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Teologia, 2010.
- RODNEY, W. *De como Europa Subdesarrolou a África*. México, Siglo XXI Editores, 1982.
- ROSA, C. P.; e SILVA, E. E. *A Escola Nova e suas Influências na Educação*. Breve Balanço Bibliográfico. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Maringá, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. *O que significa o currículo?* In: SACRISTÁN, J. G. (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.
- SAVIANI, D. *Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica*. 2012. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf)> acesso em 17/03/2019.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 39ª ed., Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D.; e DUARTE, N. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. Revista Brasileira de Educação, a. 15, n.45, p. 422- 433, 2010.
- SILVA, T. T. da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 185-202.
- WEDDERBURN, C. M. *O Racismo Através da História: da Antiguidade à Modernidade*. Copyright – Carlos Moore Wedderburn – 2008. Disponível em: <http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf> acesso em 14/03/17.
- WILLIAMS, E. *Capitalismo e Escravidão*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1975.

# AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: CONFLITO E INOVAÇÃO NO PROCESSO DE RECONHECIMENTO DO RACISMO PELO ESTADO BRASILEIRO COMO OBJETO DE DESIGUALDADE SOCIAL NO PAÍS

Maria Palmira da Silva<sup>23</sup>

*Palavras-Chave: Racismo; privação relativa; movimentos sociais; gestão transversal; serviço social.*

**Resumo:** Nas páginas que se seguem procuramos dar uma contribuição para o debate que vem se desenvolvendo em áreas diversificadas dos serviços sociais a propósito da eficácia da gestão transversal das políticas públicas no enfrentamento das desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade brasileira. Nelas serão esboçadas certas considerações sobre o emprego, muito frequente, do conceito de política de promoção da igualdade racial, na perspectiva de demonstrar que o processo de mobilização política do movimento negro foi determinante para o Estado brasileiro adotar medidas de enfrentamento do racismo seja por meio da criação de leis, como foi o caso da Constituição de 1988, seja por políticas de ações afirmativas implementadas na conjuntura dos últimos governos eleitos democraticamente no país. Buscaremos ainda resgatar o processo histórico de implantação das políticas de ações afirmativas nos serviços da administração pública sejam eles de responsabilidade do governo federal, estadual ou municipal. Desse modo, o interesse é revelar quais estratégias de redução das desigualdades sociais dialogam com as medidas de superação das desigualdades raciais no país. O presente estudo está organizado em três tópicos que se entrelaçam e se complementam: Inicialmente, discutiremos as fontes cognitivas das visões e dos comportamentos racistas. Partimos do entendimento que essas fontes cognitivas do racismo vêm fomentando, principalmente pelos segmentos racistas, a rejeição das políticas sociais de redução das desigualdades sociais entre negros e brancos em nossa sociedade.

---

<sup>23</sup> Doutora e Mestre em Psicologia Social pela PUC/SP; Professora do Curso de Serviço Social da UNINOVE; Assistente Social Aposentada da Secretaria Municipal de Saúde da PMSP; Foi Diretora de Programas da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais da SEPPPIR, segundo mandato do Governo do Presidente Lula, período de 2006 a 2009.

Num segundo momento, na seção proposta, apresentaremos um breve resumo dos resultados da agenda unificada do movimento negro que vem sendo esboçada desde os anos 1970. Posteriormente, destacaremos os marcos históricos e legais que contribuíram para a incorporação da transversalidade, seja como conceito, seja como um instrumento de gestão e intervenção da área social, revelando como as políticas públicas de promoção da igualdade racial efetivadas, no âmbito do governo federal no início dos anos 2000, produziram inovações nos serviços sociais, levando equidade e justiça social à população, objeto de sua intervenção. As considerações finais não têm a pretensão de esgotar o tema, mas sim suscitar novas questões para outros estudos.

## Introdução

Nas páginas que se seguem procuramos dar uma contribuição para o debate que vem se desenvolvendo em áreas diversificadas dos serviços sociais a propósito da eficácia da gestão transversal das políticas públicas no enfrentamento das desigualdades sociais entre negros e brancos na sociedade brasileira. Nelas se esboçam certas considerações sobre o emprego, muito frequente, do conceito de política de promoção da igualdade racial, na perspectiva de demonstrar que o processo de mobilização política do movimento negro foi determinante para o Estado brasileiro adotar medidas de enfrentamento do racismo seja por meio da criação de leis, como foi o caso da Constituição Federal de 1988, seja por políticas de ações afirmativas induzidas nos quatro mandatos dos últimos governos eleitos democraticamente no país.

Neste trabalho, propomos a discussão também das conexões que o projeto ético-político do serviço social vem estabelecendo com as demandas delineadas pelos movimentos sociais que lutam pela superação do racismo e superação da desigualdade social em nossa sociedade desde os anos 1980. Buscaremos ainda resgatar o processo histórico de implantação das políticas de ações afirmativas nos serviços da administração pública sejam eles de responsabilidade do governo federal, estadual ou municipal. Desse modo, o interesse é revelar quais estratégias de redução das desigualdades sociais dialogam com as medidas de superação das desigualdades raciais no país.

Em decorrência da insuficiência de políticas sociais clássicas, mais precisamente nas áreas da saúde, educação, justiça, assistência social, habitação, etc., para dar respostas satisfatórias às necessidades específicas da população negra, visando à superação do racismo em nossa sociedade, se tornaram evidentes, desde a década de 1980, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as pressões para que o Estado brasileiro se antecipsse no sentido de adotar medidas de caráter protetivo que pudessem

debelar o efeito do racismo sobre a população negra no país.

É a partir desse período, no contexto do aprofundamento das desigualdades sociais e com o fortalecimento das pressões políticas do movimento negro sobre as instituições do Estado brasileiro que se vê o serviço social incluir em seu projeto ético- político a defesa dos direitos humanos, assim como a rejeição ao preconceito e todas as formas de discriminação como uma estratégia de inovação à dimensão teórico- metodológica a qual fundamenta o exercício da prática profissional do assistente social. À despeito de incluir a luta antirracismo e todas as formas de expressão da discriminação e do preconceito raciais como um princípio basilar do código de ética da profissão a fim de que, no cotidiano do exercício profissional, o assistente social encontre uma maior sustentação para agir e executar suas ações de modo a contribuir para a “eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (CEFESS, 2011:23). Malgrado esse posicionamento, ainda são poucas as campanhas temáticas sobre o combate ao racismo propostas pelos órgãos da categoria, quer seja o Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, quer seja o Conselho Regional de Serviço Social - CRESS. Por certo, tais sujeitos coletivos, que estão empenhados na construção do projeto profissional, possuem ideias heterogêneas.

Ressaltando-se ainda que o instrumento normativo, que oferece sustentação legal para o exercício da profissão aos quais trabalham nos espaços sócio ocupacionais da profissão, guarda outro princípio essencial quando enfatiza que é direito do(a) assistente social:

O exercício do Serviço Social sem ser discriminado(a), nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física” (CEFESS, 2011:24).

Todavia, a categoria profissional, não conseguiu aprofundar o debate sobre as violações dos direitos da população negra decorrentes do racismo ou de outras expressões do preconceito de cor e de discriminação no país.

Curiosamente, em 1993, ano de aprovação do projeto ético-político do serviço social, o racismo já havia sido criminalizado pela nossa Constituição Federal desde 1988. Em um momento histórico, no qual outros setores sociais se engajavam politicamente, visando à ampliação das lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania, também os protagonistas do movimento negro produziam inovações na agenda da esquerda brasileira desafiando assim gestores, gerentes e executores das políticas sociais efetivadas pelo Estado brasileiro levando-os a reconhecerem o racismo como mecanismo que concorre para o aprofundamento das desigualdades sociais.

A partir de tais questões preliminares, organizamos o presente estudo em três itens que estão entrelaçadas e no desenrolar das discussões vão se complementando:

1. Inicialmente, a discussão das fontes cognitivas das visões e dos comportamentos racistas. Partindo-se do entendimento que essas fontes cognitivas do racismo vêm fomentando, principalmente pelos segmentos racistas, a rejeição das políticas sociais de redução das desigualdades sociais entre negros e brancos em nossa sociedade.
2. Num segundo momento, na seção proposta, é apresentado um breve resumo dos resultados da agenda unificada do movimento negro que vem sendo esboçada desde os anos 1970.
3. Posteriormente, são destacados os marcos históricos e legais que contribuíram para a incorporação da transversalidade, seja como conceito ou como um instrumento de gestão e intervenção da área social, revelando de que maneira as políticas públicas de promoção da igualdade racial implementadas no âmbito do governo federal no início dos anos 2000, produziram inovação nos serviços sociais, levando equidade e justiça social para a população objeto de sua intervenção.
4. As considerações finais não têm a pretensão de esgotar o tema, mas sim suscitar o surgimento de novas questões para outros estudos.

Concluídas essas breves considerações, faremos, a seguir, a discussão sobre as fontes cognitivas que fomentam a rejeição entre os setores racistas das políticas sociais de redução das desigualdades sociais entre negros e brancos em nossa sociedade. Na sequência, abordaremos os aspectos cognitivos que determinam a rejeição das políticas sociais de combate ao racismo em nossa sociedade, empreendidas pelos movimentos negros.

### **1. As fontes cognitivas do racismo que determinam a rejeição das políticas públicas de ações afirmativas**

No Brasil, uma dificuldade que o gestor público enfrenta para implementar medidas capazes de eliminar o racismo e superar a discriminação racial e o preconceito de cor, no âmbito das diversas áreas das políticas sociais, decorre das limitações que se tem para enfrentar as expressões do racismo na agenda governamental. À tal questão soma-se também a complexa propriedade que o racismo vem assumindo ao longo das últimas décadas. As visões sobre o racismo se adéquam, se ajustam e se reciclam. Isso significa dizer que, ao longo do século XX, ele foi se metamorfoseando. Para Taguieff,

(1997) aquela ideia do racismo científico que vigorou, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, está desaparecendo.

O racismo definido como uma teoria, agora foi rejeitado como proposição pseudocientífica, estabelecida com base no determinismo biológico de aptidões, atitudes ou disposições características do tipo hereditário de cada raça humana (TAGUIEFF, 1997:30. Tradução Livre de M.P.S.)<sup>24</sup>.

Assim, inicialmente, partiremos do pressuposto de que o racismo pode ser definido como um conjunto de crenças de que diferenças (reais ou imaginárias) orgânicas, geneticamente transmitidas entre grupos humanos, são intrinsecamente associadas à presença ou à ausência de algumas características socialmente significativas, e, portanto, são essas diferenças que constituem uma base legítima de distinções injustas entre grupos socialmente definidos como raças. Mas, o fato é que essas definições clássicas por si sós não são capazes de explicar a complexidade do racismo hoje. A doutrina que admite a existência de raças superiores ou inferiores na espécie humana remonta aos meados do século XIX.

Aquela formulação teórica sobre a supremacia branca se tornou problemática e parece que se foi distanciando das expressões racistas contemporâneas. A admissão, nos últimos debates entre os ativistas do antirracismo, de que as novas formas de discriminação racial são resultantes de um racismo copioso que pode ter sua localização no tempo e no espaço recente nos permite entender este conceito como que se referindo ao “racismo velado”. O termo “racismo velado” é particularmente apropriado para situações como essas, uma vez que serve para designar o ódio latente que habitualmente se manifesta em forma de violência física ou genocídio contra a população negra.

Vários estudos já destacaram que, desde os anos 1970, as expressões do racismo vêm se transformando. Pettigrew & Meertens, ao analisar as manifestações mais contemporâneas do preconceito racial demonstram que ao menos duas formas de racismo se expressam. Em primeiro lugar, se observa a ascensão do “racismo flagrante”, ou seja, aquele que ocorre quando há “ameaça, rejeição e recusa da intimidade”. Não raro, se observa esse racismo se ajustando aos tempos modernos e se manifestando de modo tacanho, violento e direto. De outra perspectiva, vemos evoluir o “racismo velado”, e, como o próprio termo diz, essa expressão do ódio racial surge encoberta. É difícil captá-lo nas sondagens de opinião, mas ele permeia o cotidiano das relações sociais e interpessoais de modo “frio, reservado e indirecto”. Por fim, um dos

---

<sup>24</sup> Le racisme se définit comme une théorie, aujourd’hui récusée comme pseudo-scientifique, établie sur la base du déterminisme biologique des aptitudes, des attitudes ou dispositions, caractéristiques du type héréditaire de chaque race humaine (TAGUIEFF, 1997:30).

aspectos que chama a atenção nas expressões do “racismo velado” é a de que a defesa de valores tradicionais, o exagero das diferenças culturais e a recusa aos sentimentos positivos compõem os diferentes ângulos da inclinação do ódio racial (Pettigrew & Meertens, 1995:112).

Ao se analisar os episódios de racismo no cotidiano, em nossa vida social, descobrimos que durante décadas vêm prevalecendo certas expressões do “racismo velado”. De nosso ponto de vista, essa tipologia do racismo que, durante muito tempo, fomentou a ideologia da democracia racial brasileira é mais difícil de ser combatida e tem se disseminado nos diferentes espaços institucionais de gestão transversal das políticas públicas de promoção da igualdade racial.

A outra forma mais ostensiva e aberta do comportamento racista, que vem se afirmando, é o “racismo flagrante” que começa a ganhar força na sociedade brasileira no exato momento em que as distâncias sociais entre negros e brancos, ainda que de maneira tímida, começam a ser reduzidas. Isso é o que se pôde verificar na pesquisa publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica – IPEA em 2011. O estudo do IPEA informa que as políticas sociais de ações afirmativas que o governo brasileiro adotou a partir do início dos anos 2000, e, que foram aprimoradas por mais de uma década produziram melhorias nas condições de vida da população negra.

Em 1995, a taxa de escolarização líquida no Ensino Superior – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade – era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Nesse mesmo ano, essa taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no Ensino Superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no Ensino Superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%. As políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nessa área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros(as) explicam a discrepância dos dados (IPEA, 2011:21).

Analisando os indicadores sociais, como os da educação, por exemplo, vemos que a redução das desigualdades é lenta e que a reversão deste quadro requisita novas estratégias e novas formas de agir, tanto da parte do Estado brasileiro como da sociedade civil organizada.

Corroborando com os dados dos vinte anos da pesquisa abrangida pelo IPEA, recentemente os dados do Censo Nacional da Educação Superior, relativos ao ano de 2016, publicados em 2017, retrataram o perfil dos cursos, áreas e universidades que têm maior proporção de alunos homens, mulheres, brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos. Esse levantamento também demonstrou que o curso de serviço social é o que tem concentrado o maior

número de alunas. Ou seja, a profissão continua reproduzindo a tradição de ser uma profissão exercida majoritariamente por mulheres.

Quando analisamos os dados sobre raça/cor por tipo de instituição descobrimos que estudantes negros representam mais de 50/% dos(as) alunos(as) que frequentam o curso superior. Portanto, parece mais provável que de fato as políticas públicas transversais têm contribuído para a superação das desigualdades sociais entre negros e brancos em nossa sociedade.

Assim, enquanto a população negra luta por justiça social, e, pouco a pouco, vai alcançando algumas conquistas sociais, entre a população branca, se descobrem pessoas racistas com sinais de elevada frustração entre os seus membros.

Considerando que ainda é tímida a redução da distância social entre brancos e negros na sociedade brasileira cabe a pergunta: “O que justifica a exacerbação do ódio racial em nosso país na última década?” Talvez a teoria da “privação relativa” possa lançar luz à nossa indagação.

Resgatando a noção de “privação relativa” alguns estudos colocam que o termo apareceu “numa célebre investigação, publicada com o título O Soldado Americano conduzida durante a Segunda Guerra Mundial (Monteiro, 1997:322), e, serve para referenciar o sentimento de injustiça quando associado à percepção de falta de algum recurso.

[...] Defini-se como o sentimento de injustiça associado à percepção de ausência de um recurso (poder, prestígio, dinheiro) a que se julga ter direito, por comparação com a posse do mesmo recurso por parte de um “grupo de referência”(MONTEIRO, 1997:322).

Em seguida, Monteiro (1997), lembra que a referida obra ofereceu novas contribuições para o debate sobre a dimensão e a frequência da “privação relativa” quando revelou que a associação do sentimento de injustiça à percepção da escassez de um recurso pode favorecer o surgimento de ondas de distúrbios sociais.

[...] Gurr (1970) reformulou este conceito, chamando a atenção para a importância dessa diferença percebida entre o que se tem e o que se esperaria ter, considera-a um dos mais importantes motores dos sentimentos de injustiça social e do desencadeamento da violência colectiva (MONTEIRO, 1997:322).

Outros estudos no campo da Psicologia Social revelaram que em sociedades caracterizadas por situações de desigualdade social, geralmente, as pessoas que participam de grupos estabelecidos socialmente associam o sentimento de injustiça à percepção de ausência de recurso aos quais elas julgam ter direito por comparação ao que os grupos de pessoas desprotegidas socialmente estão recebendo.

Outros autores identificaram ainda dois outros conceitos “‘privação fraterna’ (quando o grupo de referência normativo é exterior ao próprio grupo) e a ‘privação egoísta’ (quando o próprio grupo de referência normativo é o próprio grupo de pertença)”. Isso é importante para se estudar os conflitos sociais (MONTEIRO, 1997:324). Evidentemente, a noção de “privação fraterna” tanto pode conduzir os processos de superação do racismo e de busca da justiça social como também as mobilizações violentas contrárias aos ganhos obtidos pelos indivíduos pertencentes a esses grupos. Analisando os conteúdos de conotação racista que são endereçados aos estudantes negros, mas também algumas outras que são destinadas aos docentes e funcionários negros das instituições de Ensino Superior tem-se uma certa metamorfose nas expressões do racismo brasileiro, e, também uma interlocução entre as noções de “privação relativa” e “privação fraterna”.

Parece que o sentimento de injustiça acompanha as atitudes e mensagens das pessoas racistas em nosso país, pelo menos, depois que as políticas de ações afirmativas se expandiram: “É injusto!” “Vocês estão recebendo mais do que merecem!” “Vocês não deviam frequentar essa instituição!” “Lugar de negro é na senzala!” “Analisando o que vocês fazem, é injusto!”

Ou seja, o cerne das expressões de ódio racial, em boa medida, é determinado pela “diferença percebida entre o que se tem e o que se esperaria ter” e, portanto, a sua dimensão “e a frequência da privação relativa seriam, conseqüentemente, indicadores da privação sentida e da intensidade do conflito potencial emergente (MONTEIRO, 1997:322).

Feitas essas considerações sobre as fontes cognitivas do racismo, na seção seguinte buscaremos examinar as principais formas de atividade social utilizadas pelo movimento negro que levaram o Estado brasileiro a adotar, desde o início do século XXI, medidas e programas de redução da desigualdade social entre brancos e negros no país.

## **2. As lutas sociais de combate ao racismo empreendidas pelos movimentos sociais negros a partir dos anos 1970**

A década de 1970 representou um momento ímpar no processo de reorganização nacional das lutas sociais de combate ao racismo na sociedade brasileira. Com efeito, o hábito de violar direitos ou cometer injustiças contra a população negra no país é algo que retoma os tempos do Brasil colonial.

Portanto, se faz desnecessário afirmar que a história da população negra na sociedade brasileira é também a história dos processos de mobilização coletiva ou de fluxos incessante que buscam a mudança social, organizando protestos políticos contra todas as formas de opressão social vigentes no país. Por “mobilização coletiva ou fluxos incessantes” entende-se os eventos sócio-políticos

cujos protagonistas têm forte apelo à realização de um projeto de mudança social. Com isso, durante os anos de 1980 vão se avolumando os movimentos sociais que lutam pela conquista dos direitos de cidadania no Brasil.

A noção de movimento social refere-se ao produtor da mudança social. Aqui, partimos do pressuposto de que a mudança social tem mais de um vetor: ela pode vir de “cima”, por meio da iniciativa do poder estabelecido, mais especificamente de governantes, legisladores, dirigentes, administradores entre outros, mas, ela também pode surgir de “baixo” por meio da atividade empreendida pelos grupos organizados (Sztompka, 1998).

Como argumentamos em estudos precedentes (Silva, 2001), a representação de um movimento social sempre evoca um coletivo de pessoas que demanda algum bem material ou simbólico. Se concordarmos com esse ponto de vista, veremos, então, que o coletivo de pessoas formador de um movimento social sempre atua se revelando contra quem luta (princípio de oposição), especificando a quem representa (princípio de identidade) e demonstrando em nome de quais valores sociais o faz (princípio de totalidade) (Wieviorka, 1988).

Assim, não se pode negar que as lutas sociais empreendidas pelos novos movimentos sociais, desde 1980, produziram mudanças nos modelos de gestão das políticas públicas ofertadas pelo Estado brasileiro. Analisando o processo de institucionalização das políticas públicas de promoção da igualdade racial nos diferentes níveis de gestão da administração pública, seja ela federal, estadual ou municipal, vemos que a reorganização nacional dos movimentos sociais de combate ao racismo traz contribuições para o fortalecimento da gestão participativa no processo de definição das medidas capazes de eliminarem o racismo nos diversos espaços da sociedade brasileira. Essa articulação política em prol da conquista dos direitos sociais, e, que a partir da Constituição Federal de 1988, favorece o aprimoramento das políticas sociais no país, inaugura um novo ciclo de exercício da cidadania para a população negra.

Como bem diz Milton Santos (1998), a cidadania é essa noção que surge na Europa, que vem se aperfeiçoando ao longo dos séculos, mas que vem se efetivando com muito vagar em nosso país. “Países como o nosso, o Brasil, jamais, conheceu a figura do cidadão”. Na análise desse autor, as classes médias contribuem muito para que a noção de privilégios venha a substituir a defesa dos direitos de cidadania pela população (SANTOS, 1998:148).

Para neutralizar os efeitos negativos da classe média sobre as lutas pelas conquistas dos direitos de cidadania empreendidas pelos ativistas do movimento negro, desde a década de 1980, é que os órgãos de governo têm sido provocados a atualizar o conceito de políticas públicas. A ideia clássica das políticas públicas de caráter universalista já não é capaz de corrigir as mazelas causadas pelo racismo.

Uma breve análise sobre as conquistas alcançadas pelo movimento negro, desde os anos de 1980, indica que todas as propostas que lograram êxitos, sejam na forma dos direitos constitucionais, sejam na forma dos direitos sociais, foram precedidas por muitas lutas.

O art. 5º, inc. XLII da Constituição Federal de 1988 transformou a prática do racismo em crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão nos termos da lei, após um longo processo de mobilização política e luta do movimento negro. O direito das comunidades quilombolas de obter os respectivos títulos de propriedade definitiva de suas terras só está sendo conquistado com muita luta e mobilização política. O direito da população negra à igual oportunidade de acesso ao Ensino Superior só vem sendo assegurado graças à aprovação da lei que adotou procedimentos para a instituição legal do sistema de cotas raciais e sociais para ingresso nas instituições federais de ensino. Portanto, todos os direitos das populações negras só são conquistados após muita luta. Com efeito, as reformas administrativas, jurídicas e políticas impostas pelos ativistas dos movimentos negros traduzem a estratégia bem-sucedida de participação política não institucionalizada que o antirracismo foi esboçando ao longo dos anos 1970, 1980 e 1990, no país. Todavia, a superação do abismo que separa o discurso oficial das práticas governamentais só começa sua efetivação a partir do início dos anos 2000. A visão panorâmica que será traçada sobre alguns acontecimentos que sedimentam o terreno para a implantação da Política de Promoção da Igualdade Racial nos órgãos do governo federal é útil para a compreensão dos resultados alcançados pelos protagonistas do movimento negro.

### **3. Os resultados da agenda unificada do movimento negro**

A inspiração vanguardista das entidades que compõem o movimento negro brasileiro para recuperar a soberania existencial, o poder de autodeterminar a vida, assim como a capacidade de transformar a prática do racismo em crime inafiançável e imprescritível contribuiu para a superação da ideologia da democracia racial no país.

Considerando as diversas vertentes políticas orientadoras das estratégias do antirracismo, não se pode negar que a atuação conjunta das diferentes entidades dos movimentos sociais de combate ao racismo vem produzindo, desde os anos de 1970, as reformas administrativas, jurídicas e políticas que levaram ao aperfeiçoamento dos direitos sociais e das políticas sociais do Estado brasileiro.

Essas lutas sociais em prol da soberania existencial do poder de autodeterminar a vida e da busca de mecanismo para a superação das desigualdades sociais entre negros e brancos no país desencadearam alguns acontecimentos como a institucionalização da política nacional de promoção

da igualdade racial em nossa sociedade na metade da primeira década dos anos 2000.

Como já antevisto, as bases que edificaram a política de promoção da igualdade racial têm seus fundamentos na década de 1970, no auge do recrudescimento da ditadura militar, quando as manifestações políticas foram proibidas no país. Nesse contexto, os protagonistas do antirracismo organizam, no ano de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, um protesto público contra o racismo que teve repercussão nacional. Além de favorecer a reorganização nacional do movimento negro que desde a Frente Negra Brasileira não conseguia uma articulação nacional, o resultado desse projeto coletivo de enfrentamento do racismo foi a criação de uma entidade de abrangência nacional. O resultado desse processo foi criação do Movimento Negro Unificado – MNU, em 1978, que assumiu a tarefa de realizar atos políticos em locais públicos para denunciar as diversas formas de expressão do racismo em nossa sociedade. Além disso, os órgãos internacionais, como foi o caso da Organização das Nações Unidas – ONU, expressando preocupação com o problema do racismo no mundo, solenemente compromete os países signatários a adotarem medidas que produzam efeitos na eliminação do racismo. Esse mesmo organismo internacional designou três decênios para se adotarem medidas sejam contra o racismo, sejam para oferecer apoio às pessoas que lutam a favor da igualdade racial. Já na primeira década de luta, ocorre a Primeira Conferência Mundial de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, na cidade de Genebra/Suíça, em 1978.

Posteriormente, já na década de 1980, novas conquistas e direitos são alcançados. Em 1984, ocorre a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, que tem por objetivo realizar estudos sobre o quadro econômico, político e social da população negra, além de impedir a violação de seus direitos em outros setores da vida social. No âmbito municipal, em 1987, o Decreto 24.986 cria o Conselho Municipal do Negro. Em 1989, o Decreto 28.074 de 15 de dezembro de 1989, simultaneamente cria a Coordenadoria Especial do Negro – CEN e revoga o Decreto 24.986.

No centenário da Lei Áurea, em 1988, se criou a Fundação Cultural Palmares– FCP, primeiro órgão do governo federal cujo objetivo é a promoção e a preservação dos valores da cultura negra na sociedade brasileira. Não há dúvida de que esse foi um marco importante na trajetória das lutas sociais de combate ao racismo na sociedade brasileira. Efetivamente, inaugurava-se, assim, uma nova etapa na abordagem institucional da questão racial no país.

Na década de 1990, a prefeita Luiza Erundina sancionou a Lei nº 11.321 que criou a Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE, em 22 de dezembro de 1992, com a finalidade e competência para

formular, coordenar, acompanhar e sugerir políticas públicas transversais com foco na população negra. Depois da criação da CONE, outras experiências foram se institucionalizando em diversas prefeituras como na de Araraquara, Osasco, Guarulhos e Santo André, além de municípios dos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Bahia.

Ainda sobre essa breve cronologia é válido destacar a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995. A data refere-se ao ano do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Essa atividade contou com cerca de 20 mil militantes que participaram das atividades públicas na esplanada dos ministérios, em Brasília-DF. Faz-se desnecessário enfatizar que o objetivo desse ato político foi de chamar a atenção das autoridades para o problema do racismo no país. Posteriormente, ao final do ato político, uma comissão formada por integrantes das diversas entidades do movimento negro foi entregar ao Presidente da República uma carta de recomendações para a superação do racismo na sociedade brasileira. Vale lembrar que as recomendações contidas no referido documento contemplavam propostas para a eliminação da discriminação racial nos campos da cultura, educação, trabalho, saúde entre outros.

Verifica-se, assim, que entre as décadas de 1980, 1990 e ano 2000, se inicia a edificação da gestão transversal das políticas sociais de promoção da igualdade racial na administração pública brasileira. Já a efetivação dessa política tem o seu marco regulatório no início do século XXI. É no primeiro mandato do governo do presidente Lula que os ativistas do movimento negro abrem diálogo com os interlocutores da gestão pública, apresentando contribuições para a formulação das políticas públicas necessárias ao enfrentamento do racismo.

Os ativistas das organizações do movimento negro brasileiro lutaram em diferentes áreas para ver o Estado brasileiro implementar a política de promoção da igualdade racial. Hoje essa iniciativa se encontra institucionalizada nos diversos órgãos dos governos federal, estadual e municipal, malgrado os ataques que os setores conservadores realizam contra aqueles que são beneficiados pelas políticas de ações afirmativas.

Feitas essas considerações, na seção seguinte iniciaremos a discussão sobre a noção de transversalidade.

#### **4. O conceito de transversalidade**

A desigualdade entre negros e brancos no país só se transformará com muita luta social e muita inovação no aparato das instituições governamentais. Dessa perspectiva, a gestão transversal das políticas representa uma forma mais flexível para se fazer alteração nas rígidas estruturas verticalizadas e hierarquizadas dos modelos burocráticos da administração pública.

A gestão transversal das políticas públicas tem representado a solução para o preenchimento das lacunas deixadas pela gestão clássica na oferta das políticas públicas. Assim, desde o surgimento, em meados da década de 1990, a noção de transversalidade vem incorporando novos significados; de um lado ela se refere a um conceito, e, de outro, a palavra transversalidade, também significa um instrumento organizativo que tem a função de melhorar a capacidade de trabalho das instituições no tocante aos temas para os quais a gestão clássica vem se mostrando inadequada.

Com efeito, os modelos clássicos de gestão das administrações públicas no Brasil, quaisquer que sejam as esferas de governo (federal, estadual ou municipal), sempre apresentaram uma forma de gerenciamento muito rígida que, por diferentes motivos, sempre negligenciou a incorporação de temas como gênero, raça-etnia, pessoa com deficiência, criança, adolescentes, jovens, idosos e outras minorias discriminadas socialmente. E, nesse sentido, sendo um instrumento de gestão, a transversalidade visa à inovação nos órgãos da administração pública. Segundo Albert Serra a necessidade de se incorporar temas, visões, abordagens, problemas é o principal foco da noção de transversalidade no âmbito da gestão pública (SERRA, 2005).

[...] A transversalidade procura dar respostas organizacionais à necessidade de incorporar temas, visões, abordagens, problemas, públicos, objetivos, etc., às tarefas da organização que não se encaixam em uma única estrutura das organizações verticalizadas. Além disso, ela se esforça para que essas estruturas verticais compartilhem sinergicamente o alcance de um objetivo comum, que não seja específico para cada uma delas (SERRA, 2005, p. 3). (Tradução Livre de M. P. S.)<sup>25</sup>.

Precisamente, a transversalidade evoca também a noção de descentralização; a gestão transversal permite levar ao território novos esquemas de organização do trabalho no sistema da assistência social. Pressupõe que o território é o melhor lugar para produzir uma articulação entre políticas nacionais e políticas locais. A política transversal, então, procura responder com mais especificidade, eficiência e equidade aos problemas locais. Paulatinamente, a transversalidade vai rompendo os obstáculos das formas verticalizadas para se impor como uma autêntica forma de discriminação positiva capaz de modificar o quadro da desigualdade social entre negros e brancos no país.

Visto por esse prisma, pode-se dizer que a transversalidade é uma estratégia de gestão das políticas públicas. Verifica-se ainda que cada vez

---

<sup>25</sup> [...] La transversalidad intenta dar respuestas organizativas a la necesidad de incorporar temas, visiones, enfoques, problemas públicos, objetivos, etc., y a las tareas de la organización que no encajan en una sola de las estructuras organizativas verticales. Asimismo, intenta que esas estructuras verticales compartan sinérgicamente la consecución de un objetivo común, que no es específico de cada una de ellas (SERRA, 2005, p. 3).

mais as instituições que integram o sistema de proteção social brasileiro vêm adotando medidas no sentido de contribuir com a redução da pobreza e da desigualdade social. Os estudos que analisam a noção de transversalidade no âmbito das políticas públicas colocam que essa noção comporta diferentes definições. Por exemplo, Silva (2011, p. 3) referindo-se a Ariznabarreta (2001) lembra que “o vocábulo tem sido empregado para definir ações compartilhadas, intersetorialidade, multidimensionalidade de programas ou atenção a públicos focalizados” (SILVA, 2011, p. 3).

Indo um pouco além, a autora nos lembra que, por si sós, tais acepções não conseguem se distinguir de outros modelos de estrutura organizacional como é o caso do modelo matricial, das redes interorganizacional ou da coordenação horizontal. Nas palavras de Silva (2011, p. 3) “é possível reunir esforço e cooperação intra e interorganizacional com foco em um público específico sem necessariamente recorrer a uma estratégia transversal”. Considerando que as políticas públicas são um conjunto específico de ações do governo que produzem efeitos e mudanças específicas, também as políticas públicas transversais representam, na mesma medida, uma estratégia do Estado brasileiro para diminuir as distâncias sociais resultantes de tratamentos discriminatórios.

Isso significa que a transversalidade se define como um instrumento de intervenção na área social, e, que tem como objetivo congregar ao trabalho de gestão certos aspectos da realidade que, sem dúvida alguma, são elementares nos casos de “atendimento a um problema ou situação específica e que necessitam de abordagem multidimensional e integrada para enfrentamento eficaz, atravessando vários campos de análise e atuação” reorientando e ressignificando as suas respectivas atividades (SILVA, 2011, p. 4).

Para além da dimensão técnica, a função primordial da transversalidade é cooperar com as diversas áreas viabilizando a integração dos temas focalizados na tradicional estrutura das administrações públicas. Como bem assinala Serra (2005), a transversalidade não deve ser confundida com a coordenação lateral ou interdepartamental das políticas públicas, mesmo reconhecendo que há conexão entre elas. No âmbito das políticas públicas, a transversalidade representa a consolidação dos avanços e conquistas alcançados pelos processos de participação política empreendidos pelos novos movimentos sociais. Dentre eles se inserem as lutas sociais de combate ao racismo cujos protagonistas foram os principais formuladores da Política de Promoção da Igualdade Racial inaugurada no início dos anos 2000.

A transversalidade no âmbito das políticas públicas funciona como um termômetro para os ativistas dos novos movimentos sociais avaliarem a maneira com a qual, desde meados da década de 1990, o Estado brasileiro vem respondendo às pressões políticas para que as instituições governamentais incorporem em suas agendas os temas que durante muito

tempo foram negligenciados pelas estruturas verticalizadas e hierarquizadas do aparato governamental.

No caso do governo brasileiro o conceito aparece com ênfase no documento que define as atribuições da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR.

A transversalidade pressupõe que o combate às desigualdades raciais e a promoção da igualdade racial passam a constar como premissas, como pressupostos a serem considerados no conjunto das políticas de governo. Nesse aspecto, inexistente, a princípio, uma área restrita de atuação da União na qual seriam desenvolvidas todas as ações de promoção da igualdade racial (SEPPIR, 2005, pág. 40).

Em outros termos, a transversalidade passa a ser tratada como um instrumento de gestão que busca integrar as políticas públicas que ficam isoladas umas das outras pelos métodos da gestão pública clássica. Com a transversalidade se questiona a eficácia dos modelos clássicos de gestão das políticas públicas para combater as desigualdades de renda no mercado de trabalho entre homens e mulheres ou ainda eliminar as situações de discriminação racial contra a população negra. As conexões que surgem no âmbito da gestão das políticas públicas resultam da incorporação de temas transversais na estrutura governamental. Conforme Silva,

A emergência de “novos” temas à agenda governamental enquadra-se, assim, como um dos antecedentes das demandas por transversalidade. Questões estruturantes, como as desigualdades de gênero e raça na sociedade brasileira, embora há muito sejam debatidas pelos movimentos sociais e por intelectuais, somente recentemente foram incorporadas na agenda dos governos (SILVA, 2011, pág. 5).

Para estabelecer um melhor entendimento dessas questões agora vamos concentrar a atenção nos desafios para a implementação da gestão transversal nos órgãos da administração pública seja ele federal, estadual ou municipal.

## **5. Principais desafios para a efetivação da gestão transversal**

A partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas, tiveram seus arcabouços jurídico-institucional aperfeiçoados, no entanto, se sabe que nem sempre foi possível romper com um tipo de gestão isolada ou fragmentada. Nesse sentido, existe uma dificuldade real em se adotar uma visão totalizante da política social no Brasil (CASTRO, 2011).

O aparato estatal disponível para executar os recursos previstos no Plano Plurianual - PPA, conforme demonstra os estudos do IPEA (2009), identificou como o governo brasileiro incorpora os programas relacionados

diretamente aos temas transversais tais como a questão de gênero, a questão racial, a questão dos direitos humanos e o tema das políticas intergeracionais. Trata-se de um passo importante, mas que ainda implica em desafios como o de instituir um modelo de gestão de forma a integrar as diversas políticas públicas. Nesse sentido, os estudos do IPEA (2009), sobre o PPA são reveladores:

Embora em 2007 todos os órgãos afirmassem contemplar algumas dessas temáticas de forma transversal, a análise por programas permitiu observar que a transversalidade não estava presente em todo o rol de programas a cargo de cada órgão. Entre os 334 programas avaliados no PPA 2004-2007, apenas 44% afirmaram contemplar, em alguma medida, um dos temas relacionados de forma transversal. (CASTRO, 2011, p. 7).

É surpreendente a descoberta do abismo que separa o discurso oficial sobre a gestão transversal das políticas públicas e das práticas governamentais. A incapacidade institucional de se absorverem os novos temas transversais tem sido uma constante. Isso devido ao aspecto excessivamente rígido do modelo de gestão que se adota nas repartições dos órgãos públicos, os quais, não raro, impõem dificuldades para se integrar, na dinâmica interinstitucional, as demandas dos novos movimentos sociais. Um dos grandes desafios da gestão pública é romper com o gerenciamento departamentalizado para que a gestão transversal possa se integrar às políticas públicas clássicas, fortalecendo e qualificando as competências das estruturas básicas setoriais. A histórica situação de desvantagem social da população negra em relação à população branca independentemente do indicador selecionado vem de longe. Assim, avançar para uma gestão mais horizontalizada das políticas setoriais, poderá contribuir para se romper com o isolamento e a fragmentação do trabalho interinstitucional, visando à implementação das políticas públicas de corte transversal.

## **6. O serviço social no diálogo com a política de promoção da igualdade racial**

Neste momento, recorreremos ao debate sobre o projeto ético-político do serviço social para compreender como a profissão vem dialogando com as conquistas dos direitos sociais da população negra. O referido projeto, como se sabe, foi construído na década de 1990, pelos organismos que compõem a categoria CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO. Em seu artigo que analisa o processo de construção do projeto ético-político do serviço social, Netto (2006), lembra que essas iniciativas são empreendidas pelas vanguardas dos sujeitos coletivos que formam o pluralismo de uma categoria profissional. De sorte que esses projetos se assumem como projetos coletivos, como projetos societários, e, necessariamente, eles trazem uma dimensão

política que, dada sua natureza, envolve também relações de poder.

Para uma análise adequada sobre o diálogo do serviço social com a Política de Promoção da Igualdade Racial, é preciso lembrar que o projeto ético-político foi gestado na efervescência das lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania dos anos 1980 e no avanço do neoliberalismo na década de 1990. Para Netto (2006), esse projeto tem o reconhecimento da liberdade como valor central, e, por conseguinte, faz a “opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, sem exploração de classe, etnia e gênero” (CFESS, 1993).

É a partir desse posicionamento que encontramos possibilidades de diálogos entre o serviço social e a gestão transversal das políticas públicas de promoção da igualdade racial. Já sabemos que a transversalidade é uma categoria teórica que nos permite analisar a maneira segundo a qual as instituições governamentais investem seus recursos para atender às demandas de certos grupos sociais, e, que o termo é também um instrumento organizativo cuja função é identificar e monitorar a capacidade de atuação das organizações governamentais para lidar com situações sobre as quais a gestão clássica das políticas sociais mostrou-se inadequada.

Logo na parte introdutória deste trabalho, assinalamos que um dos desafios para a categoria profissional de assistente social seria a efetivação do princípio do projeto- ético-político que ressalta o direito do assistente social de praticar o “exercício do serviço social sem ser discriminado nem discriminar” em decorrência da origem étnico/racial. Um dos desafios, então, resulta do pluralismo que necessariamente constrói a autoimagem da profissão. Ora bem, o racismo que assola a sociedade brasileira pode ser também identificado entre as entidades representativas das categorias profissionais. Portanto, não é fácil para o serviço social, a despeito do posicionamento político que se opõe a ele, empreender ações que efetivem a eliminação de todas as formas de preconceito contra a população negra.

Portanto, para ampliar os direitos civis, políticos e sociais da população negra, o Estado brasileiro precisa redefinir as prioridades, principalmente no que se refere à aplicação dos recursos públicos. Conforme consta no documento norteador da Primeira Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, precisamos de uma política de Estado para enfrentar as mazelas do racismo em nossa sociedade. Por sua vez, os assistentes sociais precisam de formação e diretriz política para lidar com a questão do racismo no cotidiano do exercício da profissão.

## Considerações finais

O tema central desse trabalho busca analisar os avanços alcançados pela luta dos movimentos negros no processo de implementação das políticas de ações afirmativas nos órgãos da administração pública nas três esferas dos governos sejam eles municipais, estaduais ou federal ao longo das últimas décadas do século XX, mas sobretudo no início do século XXI. Vimos que a conquista dos direitos sociais pela população negra promoveu a exacerbação do ódio racial no país. As mensagens de conotação racista que são endereçadas, sobretudo, aos alunos negros beneficiados pelo sistema de cotas no Ensino Superior vão se avolumando.

Surpreendentemente, os segmentos racistas que, desde os tempos da escravidão, subjugarão a população negra negando-lhes, no plano social, o devido reconhecimento igualitário, agora se colocam como pessoas injustiçadas. É curioso, mas o avanço na implementação das políticas públicas transversais fez surgir no país uma camada de pessoas racistas que associam o sentimento de injustiça à percepção de ausência de recursos aos quais elas julgam ter direito por comparação ao que a população negra está recebendo por meio da efetivação das políticas de ações afirmativas no país. Entendemos, assim, que o problema do racismo não pode ser tratado sem se fazer referência aos problemas gerais que impedem a mobilidade social ascendente da população negra em nossa sociedade. Ficou evidenciado que a perseguição da mudança social por parte dos protagonistas do movimento negro brasileiro veio a favorecer a inserção dos temas transversais nos programas do PPA 2004-2007. Os ativistas das organizações do movimento negro brasileiro lutaram entrincheirados em diferentes áreas para aprovar e ver o Estado brasileiro implementar a Política de Promoção da Igualdade Racial.

Por fim, no que se refere às possibilidades de diálogo entre o serviço social e a gestão transversal das políticas públicas de Promoção da Igualdade Racial observamos que ainda são muitos os desafios que a categoria precisa transpor para que o projeto ético-político da profissão se vincule ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação ou exploração de classe gênero ou raça/etnia.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Código de Ética do Assistente Social. 10ª ed. 2012.
- BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Retrato das Desigualdade de Gênero e Raça. 4ª ed. 2011. 39 p.
- BRASIL. SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília-DF, 2005.
- CASTRO, Jorge Abrahão. Política Social no Brasil: marco conceitual e análise da ampliação do escopo, escala e gasto público. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação. Brasília/DF. v. 1, nº 1, pag.66-95. jan./jun. 2011.
- MONTEIRO, Maria Benedicta. Conflito e Cooperação nas relações intergrupais. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (Orgs.). Psicologia Social. 3ª ed. Fundação Calouste Gulgenkian. Lisboa. 1997.
- NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: Mota, A. E. (Orgs.) Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006.
- PETTIGREW, Thomas F. e MEERTENS, R. W. O racismo velado: dimensões e medida. In: Racismo e Modernidade. Michel Wieviorka (org). Rio de Janeiro, Bertrand Editora, 1995, pp. 111-127.
- SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. THOTH. Brasília/D.F. nº 4. V. 25. Pag. 211-228. Jan/fev. /Mar/abr. 1998.
- SERRA, Albert. La gestión transversal. Expectativas y resultados. Revista del CLAD Reforma y Democracia. Caracas. Nº. 32, p. 1-17, Jun.2005.
- SILVA, Tatiana Dias. Gestão da Transversalidade em Políticas Públicas. EnANPAD. XXXV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro / RJ – 4 a 7 de setembro de 2011. P. 1-11. SZTOMPKA, Piotr. A Sociologia da Mudança Social. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- TAGUIEFF, Pierre-André. Le Racisme – Um exposé pour comprendre, um essai pour réfléchir. Flammarion, Dominos, 1997.



# PARA PENSAR A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA ÉTNICO-RACIAL: EU RACISTA, EU ANCESTRALIDADE, EU FORMAÇÃO

Eduardo Oliveira Miranda<sup>26</sup>

*Palavras-chave: Educação Geográfica. Étnico-Racial. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros.*

**Resumo:** O artigo surge de algumas experiências pessoais e profissionais nas quais me vi envolto na minha auto formação e também no processo de formação de outros educadores e educadoras. Portanto, traçamos nesta produção textual as articulações formativas desenvolvidas na Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Bahia onde atuei como professor dos componentes de Estágio Supervisionado em Geografia. Para tal, por compreender que o estágio se configura como etapa de profissionalização e pesquisa (PIMENTA, 2004), propus aos discentes que criássemos o projeto Atiba- Geo com a perspectiva de articular a Educação Geográfica com as Relações Étnico-Raciais. Com isso, nos dedicamos a investigar os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010). De início surgiu a forte resistência em associar os valores supracitados com a ciência geográfica, posto que o legado positivista encontra intenso respaldo no fazer e pensar as categorias geográficas. Por isso, se fez necessário expor como se deu e como ainda se articula a construção da minha identidade docente e pessoal. Ainda nesse viés, elucidiei, mesmo que de forma embrionária, a tríade cíclica do eu racista, eu ancestralidade, eu formação, que na minha compreensão apresenta parte das correlações desencadeadas nos processos identitários.

---

<sup>26</sup> Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia  
– FACED/UFBA. Geógrafo  
– UEFS. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade  
– UEFS. Especialista em Ensino de Geografia  
– UCAM. Doutorando em Educação  
– UFBA. eduardomiranda48@gmail.com

## Provocações iniciais

A formação docente deve abarcar um mosaico de dimensões epistemológicas com reverberações identitárias que prevaleça a diversidade e a diferença. Isso como processo dialético, onde o educador se percebe, também, diferente e consiga trabalhar com o mesmo realce ao se relacionar com as alteridades, perfazendo um movimento rico em diferenças, mas não em desigualdades.

Nesse cenário, olhar o território escolar como um campo múltiplo de saberes, etnias, desejos, culturas, entre tantos outros elementos subjetivos e concretos, já nos desperta a intencionalidade em buscar dispositivos para que os educadores ultrapassem barreiras visíveis e invisíveis arquitetadas por padrões hegemônicos, silenciadores das diferenças e mantenedores de ideologias verticais, frutos da concepção da Modernidade Sólida (BAUMAN, 2001; 2007) para a qual a mitologia, a teologia e demais formas imensuráveis deveriam ser substituídas pela exatidão da razão ocidental com características de previsibilidade do futuro e controle social.

Em muitos casos, a verticalidade instaurada e ideologicamente reproduzida ganha status de naturalizada. Isto, há muito tempo, tem me preocupado, posto que ao acessar as próprias memórias percorro uma história pessoal e acadêmica completamente desenhada para sustentar a segregação, a oficialidade padronizada, já que o máximo que nos é ensinado é afirmar o discurso de sociedade miscigenada (CONSORTE, 2000) e escola multicultural (CANDAU, 2008). Trago esses dois exemplos, não os encare como ilustrativos, mas sim para argumentar que a Educação, dos espaços que percorri como educando e por onde caminho como educador, legitima uma série de enquadramentos que apenas apontam a diferença, contudo, não as problematizam, não as tencionam com a explanação e exposição dos conflitos.

Dentro disso, surgem tantos questionamentos, o primeiro referente à minha história de vida antes de acessar à acadêmica, similar de tantos outros que cursaram ou não o nível superior: Por que a nossa educação formal e não formal aponta que somos um povo miscigenado? Explicam-nos a origem e opção ideológica que reforça o que é ser miscigenado? Nossas crianças, jovens e adultos se dão conta que miscigenação se configura como uma das estratégias para diluir/negligenciar as discussões étnicas raciais da nossa sociedade? Seria o discurso da miscigenação uma das ações para garantir a previsibilidade do futuro?

Partindo para o outro exemplo, a multiculturalidade abordada nos cursos de formação de professores apresenta um caráter assimilacionista (CANDAU, 2008), posto que visualiza a existência das diferenças e desigualdade, afirma a necessidade de ultrapassar essas barreiras, porém

não provoca rupturas de paradigmas, o que implica em transformação individual, coletiva e institucional. Nesse viés, tenciono: O multiculturalismo assimilacionista é reforçado pelo fato de não ameaçar a consolidação das verdades estabelecidas?

A partir desses dois exemplos que perfilam a minha história de vida e de tantos outros indivíduos é que assumo o compromisso de discutir, nos mais variados espaços formativos, os conflitos étnico-raciais brasileiro, com ênfase nas culturas negras. Tenho constatado que o desvelar do que é ser miscigenado reverbera, em muitos casos acompanhados de perto por mim, uma ressignificação da identidade docente pautada na prática (multi)intercultural. Por esses veios, que as certezas sólidas da ciência racionalista começam a apresentar fraquezas estruturais ao ponto de provocar rachaduras e desarranjos no convívio social e coletivo. Outras verdades são convidadas a acessar o hall da totalidade instaurada, bem como fertilizar olhares metodológicos que existiam em paralelo, geralmente repercutindo em pequenas comunidades, em guetos, grupos de resistências, tais como os movimentos de saberes africanos e afro-brasileiros.

Discorrer sobre essas questões, em muitos casos, recebe academicamente o rótulo de pesquisa militante, sem critérios acadêmicos, com muito envolvimento do pesquisador, mas Macedo (2015, p. 20) traz uma fala que muito contempla as nossas inquietudes, já que o autor que “às epistemologias militantes, essas tomam os saberes experienciais como base e, de dentro deles, propõem e constroem investigações implicadas, engajadas”.

Pensar em uma epistemologia que parte dos desejos produzidos no campo da militância pode apresentar uma série de contradições para os grupos de pesquisas dos centros universitários. Diversos docentes dos programas de pós-graduações pelos quais as minhas intinerâncias perfilarão, das mais variadas linhas de pesquisa, comumente afirmam que o ideal militante por si só não responde a uma pergunta acadêmica. Mas, questiono: será que apenas a teoria acadêmica é responsável por compreender/analisar/descrever (seja lá qual for o verbo utilizado para se aproximar do fenômeno escolhido) uma problemática que tem como lastro fundante e alimentador às prerrogativas dispostas pelos ethos? Nesse cenário, o homem, sendo ele um sujeito social, mutável, implicado, consegue traçar conscientemente ou não uma linha que o conduz a se relacionar com as vivências de forma que o resultado final apresente experiências corporais que a teoria acadêmica, sozinha, não abarca.

Considero este movimento muito relevante do ponto de vista que novas teorias, conceitos, metodologias passam a ser pensadas, elaboradas e utilizadas para atender aos grupos negligenciados, às epistemologias soterradas, o que motiva ainda mais a construção da tese que venho a desenhar no programa de pós-graduação em Educação da UFBA, onde utilizo as experiências formativas

articuladas nas turmas de Estágio Supervisionado em Geografia, sob a minha regência. Portanto, o presente artigo intenta apresentar parte do projeto Atiba-Geo<sup>27</sup> e seus desencadeamentos teórico-metodológicos.

### Tríade cíclica: eu racista, eu ancestralidade, eu formação

As questões cognitivas tem o potencial de impulsionar o pesquisador/educador/formador a trazer as questões particulares para o campo da pesquisa acadêmica, contudo, percebemos que ao pensar em escala coletiva entra em cena as perspectivas ética e política necessárias para acionar os temas subalternizados.

As produções em ciências humanas traz um lastro dicotomizador entre o eu pesquisador e o objeto pesquisado. Este legado científico, apesar das dissertações e teses que desarticula a dicotomia apresentada, encontra intenso processo de reprodução nas oralidades, metodologias, teorias e posturas acadêmicas. Por outro lado, não me vejo construindo uma tese de doutoramento na qual não consiga trazer elementos do que acredito, vivo, ponho em evidência na minha prática docente, discuto no campo da militância social e profissional (busco vive-las com a mesma intensidade, pois representam o que sou).

Nessa perspectiva, ao propor um estudo com cunho étnico-racial trago as minhas experiências, essas desde o período do eu racista (passagem da minha vida na qual reproduzia com muita tranquilidade frases e ações com alto teor racista), passando pelo eu ancestralidade (período que iniciei a desconstrução do eu racista e comeci a compreender que a minha identidade étnico-racial soterrava as contribuições das culturas afro-brasileiras; para alcançar o eu ancestralidade foi necessário reconhecer a existência do eu racista) e cheguei ao eu formação (itinerância inacabada que cotidianamente requer estudos, pesquisas, trocas e compartilhamentos tanto no âmbito acadêmico como nos espaços não escolares, ou seja, na incompletude cultural da vida).

Tais transições não ocorreram de forma repentina, demandou tempo e ainda requer entrega constante e não aniquilamento existencial do eu racista, é preciso tê-lo por perto para não correr o risco de repetir ações que comprometam os fluxos do eu formação. São circunstâncias que se configuram como processo de reconstrução de práticas, saberes, os quais estão o tempo todo acessando as memórias e reavivando lembranças e, sobretudo tentando buscar quem me antecedeu, já que “[...] o indivíduo é inseparável de sua linhagem, que continua a viver através dele e da qual ele é apenas um prolongamento” (HAMPÁTÉ BÂ, 2003, p. 23). Portanto, a urgência do eu formação instigou e o mesmo tempo

---

<sup>27</sup> O projeto Atiba-Geo vem sendo desenvolvido nas turmas de Estágio Supervisionado em Geografia – [omitido para avaliação], desde o semestre 2015.2, onde assumi a regência desses componentes e propus aos educandos e educandas correlacionar a Educação Geográfica com as Relações Étnico-Raciais. Atiba é uma palavra de origem Yorubá que significa conhecimento.

oportunizou o trilhar desta pesquisa, a qual não omite a minha trajetória e assim como Abdias Nascimento (2002, p. 79):

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considerar-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação do grupo étnico-Cultural a que pertencço, interagindo o contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define.

As minhas subjetividades pedem para ter participação nessa construção ética e política, posto que a mutabilidade identitária pode levar um indivíduo a sair da anestesia étnica-racial que a ele é imposta e/ou assimilada inconscientemente. A saída do campo da anestesia, a depender da forma que é construída, pode levar homens e mulheres a perceber que durante a sua trajetória de vida não conseguiu se dar conta de que a sua realimentação social estava pautada em uma ideologia responsável por soterrar e negar as linhagens anteriores e responsáveis por constituir parte do que são enquanto seres étnicos-culturais.

Portanto, pensar em uma metodologia de pesquisa que abarque, também, o desvelar de histórias e memórias escondidas requereu de mim uma busca muito intensa em descobrir quem foram os meus ancestrais e compreender o motivo pelo qual tanto no espaço familiar, quanto no currículo escolar, esses atores e atrizes negros não possuem representatividades. Ao pensar sobre isto, comungamos das ideias da professora Narcimária Luz (2000, p. 30):

consideramos importante de descendência africana adquira um conhecimento reflexivo sobre si mesma, não só para distinguir e assumir plenamente a sua originalidade, sua riqueza étnico-cultural, mas para permitir um exame analítico de sua situação, de seu destino na sociedade envolvente, para poder participar ativamente na condução desse destino, considerando seu próprio enfoque, experiência, concepções e interesses.

Tem sido muito interessante levar a frente o Atiba-Geo, por diversos aspectos, mas pelo fato de ter acesso a histórias de alunos e alunas que visualmente não conseguem esconder a sua origem ancestral, mas que no campo do cognitivo e na esfera política omitem, intencionalmente ou não, e desconhecem as suas ancestralidades. Mais uma vez recorremos a pesquisadora Narcimária Luz (2000, p. 38), ao afirmar:

Ergue-se, aí, uma pedagogia do embranquecimento que, mediante a comunicação escrita, exigirá um corpo adaptado aos valores ocidentais e submisso a uma disciplina incessante, individualizando-o, docilizando-o e o adestrando-o em função de um espaço e tempo fincados em paradigmas positivista, produtivistas e ascéticos, organizadores do sistema social da modernidade.

Além disso, tenho verificado que sujeitos que visualmente não são enquadrados como negros serem tocados pela discussão, começam a constatar que parte do seu discurso tem um cunho racista, um viés de preconceito racial velado. Em alguns casos são falas e gestualidades reproduzidas automaticamente e que precisam ser debatidas para que ocorra a desconstrução de posturas.

A busca por conhecer e trabalhar com o legado africano e afro-brasileiro é pontual nas rupturas de paradigmas e identificações pessoais, compreendo isso a partir da oralidade de uma graduanda em Geografia: “Conhecer a história do povo africano e afro-brasileiro e ver pessoas parecidas com você provoca o encantamento”<sup>28</sup>. Então, propor encantamentos é uma das nossas propostas, já que esse encantamento traz consigo o trabalho com a auto estima, representatividade, empoderamento, entre tantos outros aspectos que contribuem para homens e mulheres negros ver significado no currículo escolar.

Durante esses dois semestres de Atiba-Geo verifiquei que a metodologia adotada proporciona um despertar étnico-racial, onde os educandos envolvidos começam a ter acesso as discussões, até então soterradas. Com isso, a ideologia da mestiçagem brasileira cai em descrédito e os indivíduos constataam que negar parte da sua história ancestral e pessoal é negar a sua existência enquanto cidadãos e cidadãs.

## Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Geográfica

Traçar o caminho deste artigo com veios de desconstrução pessoal e ressignificação identitária se deu de forma intencional, visto que acredito ser necessário por em evidencia a minha auto formação, bem como os aprendizados que venho experienciando ao longo das etapas formativas e formadoras. Neste âmbito, ao assumir o compromisso profissional de intensificar a Educação Geográfica Étnico-Racial, tenho tentado estabelecer diálogos com as epistemologias articuladas no Kit a Cor da Cultura, com ênfase no livro Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres organizado por Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade (2010). Na referida produção textual, as autoras trazem para o centro da Educação os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, que na concepção da pesquisadora Trindade (2010, p. 13):

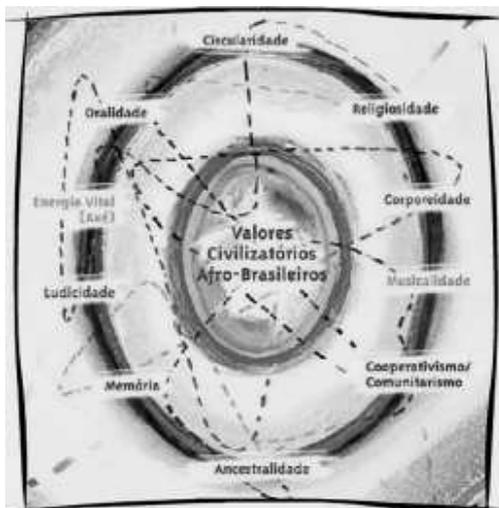
---

<sup>28</sup> Narrativa de Suiane Leal, egressa da Licenciatura em Geografia da [omitido para avaliação], ao cursar, sob a minha regência, o componente de Estágio Supervisionado em Geografia e após ministrar a oficina “Ancestralidade e Ensino de Geografia”.

[...] juntar fragmentos e nos reencontrar com as palavras polissêmicas e polifônicas: valores, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; civilização, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; afro-brasilidade, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as.

Portanto, inserir ou evidenciar os valores civilizatórios afro-brasileiros (Fig. 1) atende ao que Boaventura de Souza Santos (2002) denomina de não desperdiçar as experiências, sobretudo, as experiências dos grupos subalternizados. Com isso, tenho provocados os educandos e educandas que estão em formação em Licenciatura em Geografia da UFBA a discutir e refletir sobre os seguintes valores: energia vital, ludicidade, territorialidade, corporeidade, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, ludicidade, circularidade, memória e musicalidade.

**Figura 1** – Valores civilizatórios afro-brasileiros.



Fonte: Modos de Brincar (2010).

Levar em consideração os valores supracitados reverbera em tensionar o currículo da educação básica, assim como a perspectiva educacional pautada no nível superior. Nesse cenário, instaura-se as relações de poder que visa legitimar o que deve ou não ser (re)produzido na formação das crianças, jovens e adultos. Então, ao convidar o professor Milton Santos (1978, p.122) para o diálogo ele nos aponta que “o espaço é um verdadeiro campo de

forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. Visto assim, é que devemos buscar formas de intensificar os laços entre a ciência geográfica e as relações étnico-raciais para oportunizar que as contribuições africanas e afro-brasileiras caminhe em par de igualdade com os valores ocidentais.

Por esses veios, tenho visto recorrente a fala dos graduandos em Geografia sobre a não ludicidade na práxis da Educação Geográfica. Portanto, ao me deparar com os efeitos destas narrativas, busquei as leituras do professor Luckesi (2014, p. 18), o qual elucida que a ludicidade ocorre “daquilo que lhe toca internamente”. Então, passei a devolver as provocações dos educandos e educandas com a seguinte interpelação: Faz sentido tentar acionar o que “toca internamente” a partir da Identidade Negra? Muitos deles não conseguiam compreender o que a minha colocação buscava provocar. Destarte, verifiquei a necessidade de convida-los a trabalhar a Educação Geográfica que dialogasse com o real público estudantil da educação básica do município de Salvador, Bahia, ou seja, maioria de meninos e meninas, homens e mulheres negros e negras. E caminhando, trago o professor Munanga (1986, p. 23), que dialoga:

A memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles.

Talvez, uma das possibilidades para a Educação Geográfica se tornar lúdica esteja no diálogo entre as práticas educativas com as reais corporeidades que compõem o chão da escola. Por enquanto, o olhar monocultural fecunda os discursos formativos.

## Diálogos (in)conclusos

Na tentativa de tentar concluir a nossa produção textual, propomos a afirmativa de que “É preciso africanizar o ensino de Geografia”, a qual estabelece contornos com o texto “É preciso africanizar a universidade” de autoria da pesquisadora Narcimária Luz (2013), cuja produção textual evidencia as estratégias ideológicas orquestradas para realçar a intelligentsia ocidental e ao mesmo tempo reafirmar que a “universidade não acredita e não consegue conceber que há uma epistemologia africano-brasileira legítima pulsando suas territorialidades negras, [...], e que contemporaneamente entra na universidade através de gerações de afrodescendentes” (LUZ, 2013, p. 176).

Ainda em seu texto, Luz evidencia o fato de que a entrada de afrodescendentes no chão da universidade tem provocado “fissuras profundas

no cimento epistemológico europocêntrico” (2013, p. 176). Nesse cenário, tomamos a liberdade de classificar as ações do Atiba-Geo enquanto um dos recentes dispositivos que preza pela efervescência da diversidade no compasso de descolonizar a construção do conhecimento.

Sendo assim, encontramos em Eduardo Galeano (1999), a seguinte afirmação sobre a ciência geográfica: “O mapa mente. A geografia tradicional rouba o espaço, assim como a economia imperial rouba a riqueza, a história oficial rouba a memória e a cultura formal rouba a palavra” (p. 323). O que Galeano adjetiva de roubo e mentira, aqui compreenderemos como estratégias de continuidade do poder hegemônico, ou como nos diz Boaventura (2002), a linearidade do tempo propagada pela Razão Proléptica.

Então, até quando iremos legitimar um ensino de geografia que não apresenta as contribuições das Culturas Negras na produção do espaço geográfico brasileiro? Ao negar tais influências estamos autorizando, o que vem sendo feito há muito tempo, cartografias negligentes, portanto, mapas mentirosos, com legados étnicos soterrados, com experiências étnicas descaracterizadas, o que coaduna a suposta homogeneidade da produção do espaço. Nesse compasso, Munanga (2016) nos provoca:

O brasileiro gostaria de ser considerado como europeu, como ocidental. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Há escolas que sabem lidar com os dois lados da educação: ensinar a cidadania e a profissão. A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não só descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, no sistema de educação formal elas não se encontram, elas são simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas (MUNANGA, 2016).<sup>29</sup>

Não temos dúvidas de que devemos intensificar as constantes rupturas que outrora vem sendo realizada por tantos outros afrodescendentes, bem como por homens e mulheres não negrxs. Nesse viés, a ancestralidade potencializa os nossos intentos, posto que a resistência se configura enquanto um dos princípios emancipatórios da epistemologia africano-brasileira. Portanto, o Atiba-Geo “*vem trabalhando feito cupim*”<sup>30</sup> para alcançarmos uma Educação Cosmopolita, Democrática e Diversa.

<sup>29</sup> Entrevista disponível no site: <http://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/#gs.2sfVxNY>

<sup>30</sup> Luz (2013) aponta que Mestre Didi proferia há muito tempo o referido ditado nagô

## REFERÊNCIAS

- BÂ HAMPÂTÉ, Amadou. Amakoullé, o menino fula. Tradução Xina Smith de Vasconcelos. Palas Athena (SP): Casa das Áfricas, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. BAUMAN, Zygmunt. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. ISSN: 1413-2478. Editora Autores Associados. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> >. Acesso em: 13/06/2017.
- CONSORTE, J. G. A mestiçagem No Brasil: Armadilhas e Impasses. Revista Margem. São Paulo, v. 10, 2000.
- GALEANO, Eduardo. De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. Disponível em: < <https://rfgs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976> >. Acesso em: 02/05/2017.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Abebe: A Criação de Novos Valores Na Educação. Salvador/Bahia: SECNEB, 2000.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, J. M. F.; SANTANA, E. C. ; AQUINO, M. S. . Educação, região e territórios - formas de inclusão e exclusão. 1. ed. Salvador: Edufba, 2013. v. 1. P. 173-199.
- MACEDO, R.S.A.. Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: ática, 1986.
- NASCIMENTO, Abdias do. O Brasil na mira do pan-africanismo. 2ª ed. Salvador: BA, EDFUBA/CEAO, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência. Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro/2002. Disponível em: < <https://rccs.revues.org/1285> > Acesso em: 30/06/2017.
- SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.
- TRINDADE, Azoilda L.. Os Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: Uma Contribuição Afro-Brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). Saberes e Fazeres, vol 5: Modos de Brincar. 1aed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v.1 p.1-116, 2010. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf> > Acesso em: 10/07/2017.

# MULHERES QUE EDUCAM: MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS – “O SIM-LUGAR”: RELIGAÇÃO, DECOLONIALIDADE E CONSTRUÇÃO DE CONTRA-PODERES<sup>31</sup>

Ana Cristina da Costa Gomes<sup>32</sup>

Luciana Ribeiro de Oliveira<sup>33</sup>

*Palavras-Chave: mulheres negras, educação, decolonialidade, sim-lugar, valores afro-civilizatórios.*

**Resumo:** Em janeiro de 2018 o jornal Estadão publica que as jovens negras são o grupo de mais baixo desempenho no ENEM. A notícia faz uma análise social, mas avança para as questões políticas. Entendendo os valores civilizatórios afro-brasileiros trazidos por Azoilda Trindade como categoria epistemológica, em aproximação ao conceito de Bem Viver trabalhado na Marcha das Mulheres Negras 2015, vamos contrapor às questões de Sistema de Colonialidade de Gênero (Lugones, 2008) e Silenciamentos (Spivak, 2010) para politizar o já citado resultado, ao mesmo tempo que contrasta com que ativistas do Movimento de Mulheres Negras têm apresentado nesta área.

## Introdução

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguntei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher?" (Sojourner Truth, Convenção de Direitos das Mulheres, OHIO, 1851).

Nos apropriamos desta pergunta feita, em 1851, por Truth para também demonstrarmos nosso estarcimento diante das desigualdades a que a mulher negra, é submetida. No caso deste estudo, além da constatação

---

<sup>31</sup> Este trabalho faz parte de algumas reflexões já apresentadas em eventos nacionais e internacionais da área de educação e como entendemos que o que propomos com esses nossos questionamentos estão em construção o texto que apresentamos aqui já contempla algumas diferentes proposições.

<sup>32</sup> Mestra em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO.

<sup>33</sup> Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO – Grupo de Estudos e Pesquisa: avaliação e currículo/GEPAC

da invisibilidade de sua condição da mulher diante da mulher branca os esforços empreendidos por aquela para sobreviver aos processos desumanizadores da escravização, queremos dar mais um passo para dentro da reflexão que temos desenvolvido durante este ano e que nasce do fato de que as jovens negras, embora sejam o maior quantitativo de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>34</sup>, são as que apresentam o mais baixo resultado, mesmo tendo elas cumprido os 12 anos de Educação Básica, que é a condição que habilita ter acesso ao curso superior.

Esta informação chegou a nós por meio de matéria publicada no Jornal Estado de São Paulo<sup>35</sup>, em 14 de janeiro de 2018. e entender que a sua situação é igual a de milhares de outras jovens negras. A matéria escrita por Renata Cafardo e Fernando Toledo, toma por base o resultado da prova de 2016, mas também observa a mesma regularidade nos anos anteriores. Os dados ali apresentados, e que veremos mais adiante, nos levaram a pensar nos muitos aspectos da escolaridade da mulher negra que dão origem a este fracasso, mas que também se desdobram em toda a vida acadêmica desta mulher e que se caracterizam por violência intelectual, fruto do racismo que se espalha nas estruturas, sistema e subjetividades da sociedade sobre as mulheres negras.

Este quadro nos levou ao mesmo lugar questionador daquela negra liberta que, durante a Convenção dos Direitos da Mulheres, em Ohio, no século XIX, observa publicamente o quanto seus direitos têm sido violados e realizamos algumas perguntas: - Por um acaso não é permitido à jovem negra ter desejo de fazer um curso superior? Qual a razão que faz com que jovens negras, apesar da frequência escolar adequada não apresentar bom desempenho no teste do ENEM? Que outras barreiras dão origem e são originadas por este resultado? A busca por respostas nos levou à produção de alguns estudos que dão origem a este artigo, sem contudo, consideramos que aqui temos uma resposta. Aqui, o que exercitamos, é olhar mais para dentro do resultado, pensando nas causas, mas também olhamos ao redor do Movimento de Mulheres Negras, mais especificamente do Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, organização que tem mais de 90% de suas membras composta por mulheres negras que, já fora da faixa etária jovem, buscaram a graduação ou a pós-graduação. Identificamos ação de mulheres negras que, constroem um currículo pelo qual educam a si mesmo para a insurgência e para o contrapoder a partir do encontro com valores afro-civilizatórios apontados por Azoilda Loretto da Trindade (2005).

---

<sup>34</sup> Exame destinado aos alunos que já concluíram os 12 anos que compõem a Educação Básica brasileira. Esta é uma prova realizada concomitantemente em todos os estados do país e tem como um dos objetivos habilitar o concorrente para o ensino superior, principalmente das universidades públicas e, para este caso, o ENEM será a principal porta de acesso.

<sup>35</sup> Jornal de grande circulação de São Paulo/Brasil

## Mulher negra e educação em números

Vamos aqui tratar de alguns dados para entendermos, ainda que qualitativamente as causas e consequências daquele resultado. De acordo com o infográfico preparado para o jornal para ilustrar o estudo, caso tomássemos como referência o quantitativo de 1000 inscritos no ENEM, teríamos 575 mulheres, dentre as quais 346 são negras, enquanto no total de 425 homens inscritos, 153 são homens brancos. Quando observamos os dados referentes ao desempenho na prova, o resultado apresentado é de 64 jovens negras com as melhores notas, enquanto que para os brancos o número é de 489, seguido de 180 para as jovens brancas e 157 de negros.

Outro ponto identificado na matéria é o fato de que o maior quantitativo de inscritos encontra-se no grupo da população de segunda menor faixa de renda familiar – entre 880 reais e 1320 reais – no entanto, os melhores resultados são alcançados por membros de famílias cujas rendas ultrapassam 10.000 reais e ainda acumulam as seguintes condições: estudaram sem bolsa de estudos em escolas privadas, nunca trabalharam e os pais frequentaram a graduação ou pós-graduação.

Segundo o estudo da UNICEF, Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil – 2013, crianças e jovens brasileiros ainda estão fora da escola e esse número é ainda maior entre os negros, “653,1 mil adolescentes entre 4 e 17 anos brancos não estudavam, ante 1 milhão de negros nessa mesma faixa etária”. Dados do mesmo estudo apontam que a discriminação racial é uma das principais barreiras enfrentadas pela população negra no ambiente escolar dificultando o acesso e a permanência na escola. E o que os índices sobre evasão e fracasso escolar nos dizem sobre a juventude negra? Paula Louzано, em artigo publicado em 2013, “*Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais*”, revela que apesar do fracasso escolar ainda ser um problema do Brasil, no que se refere a qualidade de educação para os negros, é ainda pior: “ser preto diminui ainda mais a probabilidade de sucesso acadêmico. Em 2011, 43% dos estudantes pretos no 5º ano já foram reprovados ou abandonaram a escola pelo menos uma vez” (p,125) e conclui que as razões para o abandono e o fracasso escolar de crianças negras são permeadas pela discriminação racial por parte de colegas e até mesmo de professores e funcionários da escola: “as crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização sem repetir ou abandonar a escola”. (p,125).

Todo esse histórico de abandono e evasão escolar que atravessa a trajetória da mulher negra em busca de conhecimento também aparece nos quesitos de acesso e permanência no ensino superior e na pós-graduação. ao analisarmos os dados do Relatório Final de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre

“Desigualdades de Cor/Raça e Sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010”, percebe-se que as defasagens de acesso e permanência da população negra ao ensino superior é inferior àquela alcançada pela população branca em diversos estágios da formação. Em 2010 observamos que 40,0% de mulheres brancas tinham concluído o Mestrado contra 9,9% de mulheres negras. Para titulação do Doutorado, vemos 36,1% de mulheres brancas tituladas contra 6,6% de mulheres negras com a mesma formação. Segundo o Relatório, *em 2009, as mulheres brancas representavam 45,1% dos estudantes na pós-graduação, seguidas de homens brancos com 31,3% de participação, em face de 12,5% para mulheres negras e 9,4% para homens negros.*

Neste sentido e diante dos números aqui apresentados, percebemos que os mesmos nos colocam diante de um quadro de desigualdades interseccionalizadas, em que a jovem negra recebe os impactos da do racismo, do sexismo, da pobreza e também geracional e que, por outro lado, são indicativos de que, para o jovem branco de classe média, o acesso ao ensino superior é uma herança, uma vez que o mesmo nasce e cresce em um contexto familiar em que chegar à faculdade lhe é concedido como um patrimônio que ele desfruta de maneira “naturalizada”.

A matéria do jornal, mesmo apontando para aspectos sociais que fazem com que os jovens brancos tenham melhor desempenho, Cavardo e Toledo não trazem uma reflexão politizada que trate a disparidade como uma desigualdade. Embora os autores da matéria sinalizem que o resultado que polariza homem branco de um lado e mulheres negras de outro nada tem a ver com características baseadas em traços biológicos, não avançam para pensar que este resultado é uma confirmação de todos os estudos que abordam as desigualdades raciais no Brasil, em que, no topo encontra-se o homem branco, a mulher branca, o homem negro e, em sua base, as mulheres negras.

O jornal também não aprofunda o que faz com que estudantes, com o mesmo tempo de escolaridade apresentem resultados tão distintos. É mostrado que os estudantes das escolas públicas são os que mais se inscrevem, mas são o mais baixo desempenho em oposição aos que fazem o mesmo percurso em escolas privadas, havendo, inclusive, um distanciamento numérico entre aqueles que passam pela escola privada sendo bolsistas e os que não necessitam desse benefício.

São esses aspectos políticos que queremos refletir, considerando as perspectivas de colonialidade gênero, visibilidade e lugar de fala, para, a partir daqui entender, o que faz com que mulheres negras ligadas aos movimentos de ativismo de gênero/raça, consigam, de certa forma, reverter sua escolaridade.

## Educação dos negros: indo mais fundo

A situação apresentada na matéria, em certa parte, personifica o que o livro *Os berdeiros: o estudante e a cultura*, escrito por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em 1964 aborda sobre a relação estudante/escola, no qual os autores sinalizam as desigualdades que são “conservadas” pela educação que, no lugar de ser efetivamente democrática, libertadora e promotora de mobilidade social, traz para si os valores e padrões culturais da elite, principalmente a partir de uma aproximação da cultura universitária-escolar e a cultura erudita, contribuindo para a perpetuação da ordem social.

Bourdieu e Passeron também sinalizam o fato de que há um grupo composto pelos filhos dos profissionais liberais e outros quadros superiores que são os eleitos, desde cedo, para cursarem a universidade, uma vez que têm 58% das chances para tal, enquanto que para os filhos de trabalhadores agrícolas, as chances são de 0,7%. Outro aspecto ressaltado pelos autores é que esses “escolhidos” têm a possibilidade de escolher o que querem e, aos outros, cabe decidir por profissões de menos prestígio, sufocando suas vocações. O livro ainda ressalta que as mulheres, ao atingirem o espaço universitário, sofrem a conformação de seus corpos a uma estrutura conservadora.

Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que a escola incentiva à competição e “que esse sistema encontra sua plena realização no concurso, que assegura perfeitamente a igualdade formal dos candidatos, mas que exclui pelo anonimato as desigualdades reais diante da cultura” (p. 92). Como vivemos no Brasil durante os exames de ENEM, a igualdade formal entre os estudantes é confrontada por desigualdades sociais, em maior parte provocadas pelo racismo que é estrutural. Embora o Estado exija de todos que querem acessar a universidade façam parte de um jogo no qual as regras da competição, seguem apenas critérios escolares que se baseiam em performances e estas são ligadas, não somente ao aprendizado escolar, mas a contextos de afirmação de padrões, conhecimentos e valores da elite e ainda atende ao ideário da meritocracia que faz com que os envolvidos nesse processo realmente acreditem que os aprovados ali estão por esforço e justo merecimento, enquanto os de fora desse lugar devem admirá-los e também esforçarem-se para chegar neste lugar.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também atentam para o fato de que a questão das desigualdades na escola não são exclusivamente ordem econômica, também estão ligadas a estas os referenciais culturais. Para este foco mais específico, voltamos à nossa realidade brasileira para entender que nossas escolas definem seu currículo a partir de uma perspectiva de apagamento dos conhecimentos e saberes que não sejam os euro-referenciados. A perspectiva predominantemente eurocêntrica estabelece um padrão de linguagem, de

comportamento, de fortalecimento da narrativa única para representar e definir as Ciências, as Artes, a Filosofia, a História. A modernidade inventada pelos países colonizadores promoveu uma espécie de padronização de perspectiva de conhecimento centrada nos povos do norte como processo de hegemonia da superioridade, “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. (Quijano, 2005,p.9)

Anibal Quijano nos alerta para o que Mignolo define como diferença colonial e geopolítica do conhecimento que, vinculada à geopolítica econômica, constroi o racismo epistêmico (Maldonado-Torres, 2002) que, a partir da invenção de outro subalterno produz o silêncio histórico deste e a negação de sua alteridade epistêmica (Castro-Gómez, 2005).

Entendemos por colonialidade a ação econômica, política e também simbólica de ratificação das relações de exploração que se impõe para além da destruição histórica do colonialismo e que, atuando sobre gênero e trabalho, concebe os conceitos de raça e do racismo como princípios de organização do mundo, uma vez que trabalha a partir da concepção da superioridade da raça branca, sendo esta o referencial para definir classificação social e também pertencimento, exclusão e diferença.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

A colonialidade age nas instâncias do ser, do saber e do poder e, nesta lógica, conduz as estruturas e sistemas brasileiros, incluindo aí, as escolas e práticas educativas. Há, contudo, uma ação de resistência de movimentos sociais, neste caso mais específico do Movimento Negro brasileiro que, no ano de 2003, garante que o sistema de Educação assuma a obrigatoriedade de introduzir as Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas nas salas de aula de todos segmentos escolares, nas redes públicas e privadas fazendo com que o governo brasileiro sancione a Lei 10.639/03. Trata-se de um investimento decolonial para credenciamento não hierárquico da pluralidade cultural do país e de esvaziamento da subalternização do sujeito e coletividade negra que reforçam o racismo.

O conservadorismo derivado da colonialidade que percorre a sociedade brasileira e a educação pouco ou nada fizeram para que esta Lei realmente

fosse exercida no interior das escolas, deste modo, a educação brasileira se coloca como um dos segmentos da sociedade em que a população mais recebe impacto do racismo e que é comprovado não somente pelo desempenho desses alunos, mas pelo número de alunos que se evadem da escola, pelo quantitativo de estudantes que apresentam defasagem idade série, pela estrutura e qualidade dos equipamentos encontrados nas escolas, pelo nível de letramento.

## Mulher negra e Educação: colonialidade, raça e gênero

“Mãe, vamos brincar de princesa?”. A mãe da criança de 4 anos prontamente responde que sim quando a menina em um sobressalto fala com voz de choro: “a gente não pode brincar de princesa, mãe. Nosso cabelo não é liso e as princesas lá da escola não têm cabelo igual ao nosso. Mas você pode alisar meu cabelo. Daí eu posso brincar”. Se fizermos um levantamento em trabalhos acadêmicos sobre racismo escolar com recorte de gênero independente do período que vamos avaliar, seja ele na década de 70/80/90 ou 2000 a fala de uma menina negra relacionada a “brincadeira” de princesa quase sempre será a mesma. A reprodução do diálogo acima aconteceu em âmbito familiar de uma das autoras deste artigo em junho de 2018.

Poderíamos descrever milhares de situações de racismo que acontecem diariamente nas escolas, em especial com meninas negras, mas nossa intenção é refletirmos sobre como se dá o processo de exclusão social das mulheres negras em todos os níveis da sociedade observando, nesta etapa de nosso trabalho, o baixo desempenho na educação. Por racismo entendemos um sistema de opressão inventado pela ideia de hierarquização das raças em que um determinado grupo, composto por uma sociedade branca, possui privilégios ocupando patamares mais elevados dentro desse sistema em todos os âmbitos socio-históricos, estipulando para os negros e negras o patamar mais baixo dessa hierarquia, “na perspectiva da exclusão, da dominação, na justificativa da aparação e hierarquização humana” (TRINDADE, 2008,p.46).

Desde a infância, criança negra recebe em seu corpo a violência do racismo. Frantz Fanon (2008) traz à tona um fato bastante complexo: o de que o negro tem dificuldades na construção de seu esquema corporal, isto porque vivendo em um mundo branco, seu corpo tem com referência um corpo que não tem semelhança ao seu, e, mais quando há semelhanças estas estão negativas. (IDEM, p. 110). “Como escravo de sua aparição”, isto é aprisionado em si mesmos e nos significados externos a si, a criança negra vai aprendendo a negar seu corpo e idolatrar o do outro, mais ainda, vai percebendo que se corpo não é digno de receber abraços e aproximações afetivas. Essa situação é um marcador do lugar da criança negra uma vez que “a educação

infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando-se as dimensões física, afetiva, intelectual e social”. (FREITAS, 2016 p. 44)

O “eu” se descobre como o “outro”, o feio, o indesejado. No caso da menina negra, está situação coloca como agravante um questionamento do seu lugar de mulher, uma vez que muito da Literatura Infantil trabalhada no ambiente escolar, além de apresentar princesas louras, frágeis, são mulheres com quase nenhum poder de escolha e decisão. Mais grave ainda é pensar que, esta menina negra, em interpenetrando o espaço lúdico promovido pela leitura, imaginando-se ocupar o lugar de princesa, da mulher amada e protegida, esta esbarrará na não representatividade que estes momentos se constituem.

A notícia publicada no início do ano de 2018, no jornal Estadão<sup>36</sup> surpreendeu em especial ativistas do Movimento de Mulheres Negras e educadores. Esta situação deverá ser compreendida como uma denúncia ao nível de invisibilidade e inviabilidade em que se encontram as jovens negras, que faz com que as mesmas permaneçam localizadas numa posição de inferioridade, apenas confirmando seu papel na pirâmide social, conforme já apontado por Lélia Gonzalez (1982), Sueli Carneiro (2003) em estudos sobre feminismo negro. Reconhecemos, deste modo, que a impossibilidade de as jovens negras irem ao curso superior devido ao fato de não atingirem aquele critério de desempenho preestabelecido pela tal prova é também sinalizador de que essas mulheres não têm vivido uma experiência escolar que as coloquem em condições de igualdade.

Entendendo que é preciso repensar esse processo educativo das mulheres negras desde que elas são meninas, passamos a observar como e quais seriam as situações apresentadas no percurso escolar da mulher negra que levam-na a trazer para suas vivências pessoais e coletivas mais essa experiência de fracasso. Temos posto, de antemão, que este fracasso nada tem a ver com as culturas internas da população negra para a mulher e, menos ainda, estará relacionado à natureza negro-feminina que dá a esta uma determinada impossibilidade de lidar com este momento da escolaridade. Temos a tranquilidade de afirmar de que se trata de racismo, de violência intelectual, porém, como trouxemos antes, vale indagar: por que daquele resultado?

Ao falarmos das desigualdades que atravessam a trajetória social e de formação de mulheres negras estamos falando da violência colonial pela qual foram submetidas desde a época da escravidão criando-se neste sentido uma ideologia de gênero e raça na qual os estereótipos sexuais, intelectuais e morais foram estabelecidos numa ordem de subalternização no qual o “lugar” pensado para esta mulher negra sempre foi o da senzala/cozinha, cuidado/

---

<sup>36</sup> Nome como é conhecido o jornal Estado de São Paulo.

babás, afeto/amas de leite, força e aquela que é considerada “quase da família”, mas nunca ocupando espaços de intelectualidade. À mulher branca nessa construção violenta impetrada pela colonização e contínua pelo aporte da colonialidade cabia o lugar de recatada, mãe e dona de casa como descreve Azoilda Loretto da Trindade:

Essa tipologia, formada na dicotomia mulher branca e mulher negra, toma, essencializando pré-discursivamente seus papéis, a mulher branca como direita, recatada, religiosa, excelente esposa e mãe, cabendo à mulher negra o papel de trabalhadora. Havia ainda uma posição liminar ocupada pela “mulata” a quem cabia o “sexo animalesco”, às desmedidas, e a satisfação de fluxos de prazer senhoril, para além da procriação (2005,p.85)

Nesta perspectiva a construção ideológica da representatividade da mulher negra na sociedade, reforçada pelo mito da democracia racial que estrutura as relações raciais até os dias atuais deixam marcas de subalternização intelectual e subjetiva na trajetória de vida desta mulher negra. Não podemos deixar de considerar que quando falamos destas desigualdades sociais nos situamos em uma sociedade marcada pelo patriarcado, gênese da estrutura ocidental que racializa e hierarquiza as relações destacando, no campo social, a importância do homem branco, cristão, hétero que simboliza a máxima da supremacia branca, estruturada dentro do sistema moderno colonial de gênero<sup>37</sup> (LUGONES,2014):

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. (LUGONES, 2014,p,936)

Percebemos atualmente que apesar do sistema moderno colonial ter alterado, em alguns momentos, suas formas de violência, relativizando, neste sentido, o conceito de desumanização, a existência de estereótipos sobre a mulher negra tais como: mãe preta, trabalhadora, barraqueira e mulher altamente sexualizada ainda fazem parte do imaginário coletivo da sociedade

<sup>37</sup> Lugones (2014) entende sistema moderno colonial enquanto uma lógica categorial e dicotômica “que é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade”. (p,935)

e do qual entendemos como racismo estrutural de gênero. E o lugar reservado para mulher negra dentro do contexto de sistema colonial de gênero não é o da intelectualidade. O espaço pensado para as mulheres negras dentro do sistema capitalista, racista e produtivo de trabalho ainda é o mais precário, menos valorizado e o mais subalternizado.

Neste aspecto, consideramos que ao avaliarmos as condições com que a mulher negra começa a trilhar sua inserção na formação de ensino superior, pensando nos anos de experiência formativa realizada, em sua maioria em escolas da rede pública, apontamos para uma trajetória demarcada pelo racismo que não as colocam em condições de igualdade para alcançarem o critério de capacidade preestabelecido pela tal prova deixando-as mais uma vez à margem.

### **As mulheres negras: insurgência, decolonialidade: construção de contra-poderes**

A partir deste momento vamos refletir sobre outro aspecto desta história, isto é, qual a movimentação que faz com que mulheres negras do Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, a maioria já com idade acima de quarenta anos, busque a graduação e pós-graduação mesmo acontecendo, em algumas vezes, de a mudança de escolaridade não resultar em efetiva transformação na vida financeira dessas mulheres.

Entendemos que pensar mulheres, mulheres negras, sobretudo, é pensar no seu lugar fala, ou melhor, partindo do questionamento trazido por Spivak (2014) que é a possibilidade de o subalterno falar, observar se as mulheres negras têm reconstruído seus lugares sociais de subalternas<sup>38</sup> (IDEM), ou subalternizadas<sup>39</sup> (LUGONES, 2008).

São esses caminhos que percorreremos para, então, compreender no mundo enquanto mulher negra, e perceber quais percursos, quais histórias, quais subjetividades têm sido recompostas e sobrepostas. Na consolidação de uma contra- narrativa que redesenha esse lugar que é, sobretudo de uma coletividade. Passa por compreender que não fazemos isso sozinha, são passos que “vêm de longe”, desde que a primeira mulher negra chegou a essas terras escravizadas, portanto, subalterna e subalternizada.

Trazemos como primeiro marco a colonialidade, porque é ela que

---

<sup>38</sup> Trata-se, de acordo com Spivak (2014) do sujeito do Terceiro Mundo é representado no discurso ocidental em oposição a uma soberania subjetiva em que o sujeito do oriente é o sujeito soberano, no entanto, ela também considera aqui, na perspectiva da Índia, o status de assimetria “legalmente programada “em que vivem homem e mulher. Vale ressaltar que esta assimetria legal, ate pouco tempo também era observada no Brasil. (Voto em 1932, obrigação de assumir o sobrenome do marido que é relativizado em 2002.

<sup>39</sup> De acordo com Maria Lugones (2008) gênero deve ser entendido como categoria que foi construída pelo colonialismo, desse modo, as categorias homem e mulher recebem significados diferentes em corpos colonizados e não colonizados. Este é significado dado ao corpo da mulher, o de subalternizado.

perpetua, por meio de uma ação em que estrutura a América em categorias de raça, produzindo novas identidades e classificações sociais que têm cor da pele a sua base. A colonialidade nascida na modernidade, em seus processos de colonização, logo com suas bases no capitalismo, na exploração, concretiza-se nas relações de distribuição do trabalho, nas de dominação e exploração, nos esvaziamentos culturais e também nas relações que atingem o corpo, definindo as relações de poder. Por ser no corpo, “corpo-alma, corpo-psique” (QUIJANO,2010,p.126) deverá ser entendida como colonialidade do poder e do ser ou, melhor dizendo, racismo.

No caso específico da mulher negra, aprofundamos o pensamento de Quijano com o que nos apresenta Maria Lugones (2008) ao entender a colonialidade do poder que é de compreender a existência da interseccionalidade de raça e sexo, o que coloca as mulheres negras dentro desta modernidade em experiências diferenciadas a das mulheres brancas, portanto geradoras de lutas diferenciadas, cujas bases estão centradas no lugar que esta mulher ocupa e, deste modo, não é possível descartar a escravização que impõem a mulher uma outra perspectiva no mundo do trabalho, e mais ainda, perpetra uma violência tal sobre o corpo da mulher, no qual incide, além das explorações, castigos e aviltamentos da dignidade humana próprios do capitalismo, mas também o estereótipo de que as mulheres negras são “sexualmente agressivas” (COLLINS apud LUGONES). A ela também foi dado o lugar de passividade extrema, a *mammy*, que, no Brasil, tem-se a Tia Anastácia<sup>40</sup>, como referência. Essas duas imagens nascem na escravidão e estão cristalizadas no imaginário social.

Reconhecendo este caminho sob o qual a identidade da mulher negra se constrói, podemos afirmar que é necessária uma ação decolonial, isto é, a construção de “uma nova ordem para o mundo” (FANON, 1968), em que o ser mulher negra, seja a resposta ao seu poder das escolhas cotidianas, mas, principalmente, de poder político e isto reverbera na ocupação de diferentes papéis sociais. É preciso ressaltar que Frantz Fanon (2008) afirma que o negro, devido ao seu lugar na colonização e na colonialidade tem dificuldades na construção do seu esquema corporal, isto porque ele se faz a partir da referência do sujeito branco. Mas é esta relação complexa do racismo que incide sobre o corpo negro que faz com que a violência sobre a mulher negra, incluindo feminicídio, aumente em mais de 50%, enquanto que, sobre as mulheres de outros grupos houve redução de superior a 20%<sup>41</sup>.

Outro aspecto que trazemos para esta reflexão é compreender como o Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro/FEMN que, ao

<sup>40</sup> Personagem do sítio do Pica-Pau Amarelo, criado por Monteiro Lobato. Trata-se uma mulher negra, gorda, que trabalha sem parar e é sempre ridicularizada por suas fala e crenças. Nesta mesma linha temos Mamãe Dolores, da novela do Direito de Nascer, apresentada no ano de 1964, cuja atriz, que a interpretava, Isaura Bruno, primeira protagonista negra da televisão brasileira, morreu paupérrima, de ataque cardíaco, enquanto vendia doces nas ruas de Campinas (SP) em 1977.

<sup>41</sup> Ver Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil - FLACSO.

se posicionar dentro do Feminismo Negro, se coloca pela tomada de representatividade a que se refere Spivak ao perguntar sobre a possibilidade de fala. “Falar é existir completamente para o outro”, nos declara Fanon (2008).

Este querer falar é posição discursiva, se pôr em espaço agente, fora da subalternidade e da subalternização. É fala própria, não mediatizada por outros sujeitos externos a este lugar, sejam eles mulheres, sejam eles negros, colocando-se em posição de luta e de emancipação da mulher negra, reconhecendo, mas principalmente, alertando que há um processo histórico, que é o da escravidão, que nos traz até aqui. “Nossos passos vêm de longe”. Este tem sido o lema que usado como marca de História vivida pelas mulheres negras desde antes do Atlântico, recupera quem são e dá indicativos de que há um movimento coletivo que se desenha em diversificados setores sociais, estando a entrada na universidade no meio deles.

Ser feminista negra significa reconhecer que, assim como nos Estados Unidos, as mulheres negras se unem às mulheres brancas nos movimentos sufragistas e abolicionistas dos anos de 1800 e mais tarde, quando inicia novamente nos EUA a segunda onda feminista, nos anos de 1970, aqui no Brasil isto também reverbera. As mulheres negras, que antes caminhavam com o movimento feminista, identificam neste, inúmeras brechas de estranhamentos e de exclusões e, principalmente, apagamentos daquela História que vinha de longe e, também, em alguns aspectos, a despreocupação de romper com aquelas opressões que a sociedade, por meio racialização e do racismo nos impunham.

Mais especificamente no III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga em 1985, as contradições dos dois movimentos se explicitam e, assim emerge a organização atual de mulheres negras com expressão coletiva com o intuito de adquirir visibilidade política no campo feminista. A partir daí, surgem os primeiros Coletivos de Mulheres Negras, época em que aconteceram alguns Encontros Estaduais e Nacionais, em que vale situar que em 1988, há 30 anos, portanto, aconteceu, no Rio de Janeiro, o primeiro Encontro Nacional de Mulheres Negras. Há, neste momento, também um embate no interior do Movimento Negro, uma vez que há a ideia de que a mulher, ao assumir uma outra luta, estará esvaziando o primeiro. Fica explicitado o momento de separar, construindo uma outra narrativa, mas, ao mesmo tempo que se fecha, o feminismo negro avança com lucidez para a necessidade de caminhada conjunta com homens negros, com mulheres brancas, mas garantindo, nas pautas de discussão, suas demandas específicas.

As mulheres negras brasileiras, embora vivam uma realidade que tem semelhanças com a experimentada por mulheres negras de todo o mundo,

constroem uma interlocução própria, por esta razão, em 2015, junto com 50 mil mulheres, marcharam, em Brasília, *Contra o Racismo, a violência e pelo Bem Viver*. O Bem Viver nasce no questionamento do eurocentrismo, principalmente naquilo que este entende como desenvolvimento. Bem Viver faz um enfrentamento à colonialidade do poder e ao discurso hegemônico, às concepções dogmáticas. Trata-se de uma ruptura civilizatória que nasce do conceito de *sumak* (BEM) *kawsay* (VIVER) e incorpora ideia de qualidade de vida dos povos indígenas que está presente no cenário político da Bolívia e também do Equador, inclusive em sua Constituição.

Neste ponto de composição da luta das mulheres negras brasileira, colocamos o conceito de Bem Viver diante de outro conceito que não vai de encontro a este, mas aprofunda-o: são valores civilizatórios afro-brasileiros, trazidos por Azoilda Loretto Trindade (2006). A concepção dos valores civilizatórios afro-brasileiros pensada por ela liga-se a possibilidade trabalhá-los de forma contínua e sistêmica no cotidiano escolar pelo fato de que, por eles, a criança negra vai perceber que a escola será tal qual o feminismo negro, “lugar de desafios, inquietações, movimento, encontros e desencontros, alegrias, emoções, prazeres, desprazeres, produção de saberes, de conhecimentos e de múltiplos fazeres. Espaço de pessoas buscantes” (p.38)

Azoilda Loretto Trindade, psicóloga por formação era uma intelectual das brechas. Mulher negra, ativista e de uma intelectualidade envolvente, trabalhou por quase toda vida na luta por uma educação antirracista, concluindo em 1994 pela Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro, sua dissertação de Mestrado, “*Racismo no Cotidiano Escolar*”. Em 2005 defendeu pela Universidade Federal do Rio de Janeiro a tese de doutorado “*A Formação da Imagem da Mulher Negra na Mídia*”, identificando a complexidade de um cotidiano de discriminação, exclusão e subalternização vividos por esta mulher na qual nos sinaliza a interpenetrabilidade desses pontos, mesmo porque não será possível, pensar valores para o outro, principalmente para criança, o que antes não foi pensado para si. Sua pesquisa, na verdade, vai tratar desta mulher a partir das situações de racismo no ambiente escolar.

De acordo com Trindade (2005), os valores civilizatórios são *princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social, e cultural.* (p.30-31) e se organizam numa forma de mandala em sistêmica como: Memória, Oralidade, Circularidade, Axé (energia vital), Ludicidade, Musicalidade, Cooperatividade, Religiosidade, Ancestralidade, Corporeidade que têm correspondência na vida cotidiano.

Esses valores são trabalhados, ativados dentro do Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro por meio das muitas ações realizadas que tratam das relações políticas e simbólicas das mulheres negras daquele estado,

buscando construir a visibilidade e a representatividade. São encontros culturais ou políticos em que o lugar de fala (Oralidade) se efetiva porque estão sendo ouvidas e o Cooperativismo tem papel fundamental para que o fluxo de ações e atividades tenham movimento no sentido de estarem em acordo nas tomadas de decisões. O que rompe o silenciamento é o fato de que a Circularidade nos papéis e lugares que essas mulheres ocupam ali, ativam Memórias Ancestrais cujas referências históricas não são eurocentradas.

Um aspecto do pensamento de Trindade (2005) que vale ser ressaltado para compreendermos o seu percurso de desconstrução de eurocentrismo e sua incidência sobre o corpo da mulher negra está no ponto em que ela, reconhecendo o Candomblé como um lugar de referência não exclusivamente religiosa, mas política, percebe que ali a mulher negra reverte estereótipos de subalternização e marca seu lugar de liderança, que entenderemos que como lugar de fala. Trindade nos traz o seguinte:

No caminho de apresentação de outras representações da mulher negra, que fogem ao padrão da sexualidade, da empregada doméstica, da artista ou desportista, da que tem que lutar, como se sua existência não se devesse a essa incessante luta de séculos, destacaremos a mulher negra a partir de uma vertente vigorosa de auto-representação, em outras palavras, a mulher negra como figura central em um dos sistemas religiosos mais antigos no Brasil: o Candomblé. Nesse sistema religioso, desde seus primórdios, no século XIX, a mulher já se apresentava como uma liderança necessária e fundamental. (2005, p. 260).

A professora também nos informa que no Candomblé há uma re-elaboração da territorialidade africana que, em contato com elementos simbólicos, mas também os concretos que são vivenciados na diáspora africana, porque tem no terreiro ou comunidade terreiro, o local para essa reorganização territorial. Trindade ainda acrescenta que o terreiro dá conta da aspiração de sociedade deste negro e coloca a mulher em papel fundamental para a consolidação deste processo, dando impulso para a participação do negro, da mulher negra em outros espaços de ação política dentro da sociedade.

O candomblé deve ser pensado como um espaço de excelência da mulher negra, que de alguma forma lhe serviu de auto-referência para uma ação política que se espalhou pelos sindicatos, pelo Congresso, pelas frentes de luta contra uma sociedade machista e discriminatória, uma sociedade que julga as pessoas pelo sexo e pela cor. Uma sociedade contra a qual a mulher negra move uma luta sem tréguas. (2005, p.262)

O Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, território de reorganização política das mulheres negras daquele estado e que podemos

compreender a partir do que nos traz Azoilda Trindade, baseia-se na reelaboração de valores outros, capazes de retomar memórias e experiências anteriores à diáspora africana. Essas memórias são histórias validadas por meio de diferentes narrativas e discursividades e que trazem verdades que não passam pelo crivo de referência da dominação, mas que se sustentam no reconhecimento de que o negro, a mulher negra tem uma historicidade própria que não depende da aquiescência do sistema branco para existir.

Poderíamos identificar que o Fórum investe na reconstrução de vínculos da mulher negra com ela mesma a partir do olhar para a outra mulher negra. Esta é uma resposta ao questionamento feito por Azoilda Trindade ao refletir sobre a importância do olhar para construção e reconstrução de uma imagem positivada, “capaz de intervir no sentido de que a apresentação da mulher negra reproduza estereótipos e exclusões” (IDEM, IDEM, p. 266). Ela nos diz: “Ora, necessitamos do olhar do outro para nos constituir, para constituir nossa identidade. Mas estamos agora pensando em que identidade é esta que se constrói quando o outro olha e não nos vê, que se vê desqualifica e que, se desqualifica, nega?” (IDEM, IDEM).

Este olhar da mulher negra sobre outra mulher negra é o olhar que aceita, qualifica e vê a partir do que chamaríamos de “sim-lugar”, isto é, um espaço demarcado para a reconstrução de possibilidades históricas, sociais e políticas em que a visão sobre corpo da mulher negra é, antes de tudo, valor civilizatório que se aplica ao sentido de produção, de nascimento, de renascimento. enfim, Corporeidade. A corporeidade, em seu papel de valor civilizatórios, imprime ao corpo negro as marcas de suas escolhas, suas histórias, suas memórias. “O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias”. (TRINDADE, 2006,p.98). No momento em que a dona do corpo passa a se entender para além das conformações que lhes são conferidas pelo racismo e pela colonialidade, ela também retoma, sua potencialidade de fala, fala enquanto “existência para o outro” (Fanon, 2008). Há algum tempo temos refletido que

É a pele do negro que vive, de acordo com Bhabha (Idem,p.121) um drama que é encenado publicamente, todos os dias, nas sociedades coloniais e estas constroem seu discurso estereotipado, que conferem ao sujeito do discurso um espaço de poder (Idem, p. 120) que mascaram o negro de modo que a sua imagem, enquanto identidade se caracteriza pela falta da mesma. (Idem, p.119). Deste modo,(...) ao apropriar-se de um discurso próprio, estamos também construindo um caminho para desamarar o corpo negro das induções negativas que lhe são impostas. (SOUZA, OLIVEIRA, GOMES, 2016, p. 4)

Isto implica perceber que as interações de corpo e fala estão no fato de que o sujeito que é social, histórico, ideológico e também corpo construído na linguagem e construído pelo outro (Bakhtin, 1998) de modo que a fala depende do “outro” que queira ouvir e não apenas de sua intenção de falar. Primeiro é o “outro” com quem se fala; depois o “outro” ideológico porque é constituído por outros discursos do contexto e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo constituído por outras vozes.

Dentro deste movimento de grande complexidade que se estabelece o Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, e que acreditamos que se reproduza em outros movimentos de mulheres negras, que suas atoras têm conseguido atravessar a barreira do acesso ao ensino superior. Há um fortalecimento do sujeito- mulher-negra que desloca sua auto-avaliação dos padrões para si construídos a partir da colonialidade e, em contato com os valores afro-civilizatórios que se manifestam no grupo e nas relações ali estabelecidas. Essas mulheres recompõem seu lugar identitário (o sim-lugar) e em luta e por ser luta, vão para aquele segmento educacional, ocupando papéis de alunas e também de professoras, retomando, mesmo que fora do tempo cronologicamente estabelecido como adequado, mas no tempo ideal em que a maturidade política lhe permite vivenciar deste lugar como direito.

### Por agora concluimos...

A notícia do desempenho escolar das jovens negras no ENEM deve ser percebida como uma denúncia de que o Estado brasileiro não tem dirigido efetiva atenção a esta parte da população, deixando que este quadro aconteça e repita sem que medidas sejam tomadas para reverter este dano provocado a essas jovens, uma vez que o fracasso escolar vai afetar não só o percurso escolar, mas também o acesso ao emprego, à mobilidade social e autoconfiança das mesmas.

Entendemos que este resultado é, na verdade, a culminância de todo um processo escolar calcado no eurocentrismo, muitas vezes perpetuador da colonialidade e que não investe na possibilidade de meninas negras romperem o silenciamento do sexismo e a subalternização imposta pelo racismo. Desde a fase da educação infantil, meninas negras sofrem as discriminações que reforçam os estereótipos que colocam mulheres negras em local de negação e estes incidem, antes de tudo, sobre seus corpos e sua discursividade.

A leitura da matéria nos provocou para a observação da realidade escolar das mulheres negras ativistas de organização de mulheres negras do Rio de Janeiro – o Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro - lá constatamos que grande parte de suas membras buscam avançar em sua

escolaridade, buscando o ensino superior na graduação e na pós-graduação. Qual o motivador desta mudança, uma vez que as condições brasileiras não são facilitadoras da vida mulheres negras adultas, tanto quanto não foram em sua juventude?

Identificamos que a ação dessas mulheres no Fórum faz com que as mesmas mobilizem aspirações e comportamentos que, enquanto provocador da insurgências, permitem que essas mulheres negras reconstruam e reorganizam seu estar no mundo. São os valores afro-civilizatórios que a professora Azoilda Trindade conceituou como elementos religadores da população diaspórica à África enquanto lugar de História, de Ciência, de prazer, de desafios, de vida em plenitude (Bem Viver).

A professora nos alerta que organizações sociais, semelhantes ao Fórum, seguem o princípio que está depositado no Candomblé enquanto forma de organização social e política e garante que a mulher negra assuma lugar de liderança e efetiva representatividade. São esses valores que libertam o corpo e a discursividade das mulheres negras, deixando-as fortalecidas para o enfrentamento ao racismo. Por meio de seus encontros, as mulheres exercitam diferenciados papéis, distanciados do imaginário que as subalternizam. Mesmo quando ocorrem disputas políticas, estas são horizontais e contribuem para a construção de insurgência, de contra-poderes, do “sim-lugar” em que mulheres negras se educam por caminhos e currículos outros, “expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam o estar no mundo” (OLIVEIRA, 2007, p.9) e afirmativamente concluem: “Nossos passos vêm de longe! Quando uma sobe puxa a outra!”<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Expressão utilizadas pelas mulheres negras e que designa o conhecimento de si e cooperação entre as mulheres negras.

Notas Biográficas:

Ana Cristina da Costa Gomes, residente no Rio de Janeiro, ativista do Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, Mestra em Educação pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). E-mail: abebecalebe811@hotmail.com.

Luciana Ribeiro Oliveira, residente no Rio de Janeiro, ativista do Fórum Estadual de Mulheres Negras do Rio de Janeiro, Doutoranda em Educação pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). E-mail: lucianaribeiro.mestrado@yahoo.com.br

## REFERÊNCIAS:

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n° 11, p. 89-117. Brasília, maio-agosto de 2013. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522013000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22/06/2015.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros:os estudantes e a cultura*. Florianópolis:Editora da UFSC, 2014.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008
- . *Os condenados da terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- JARBARDO, Mercedes ( ed.). *Feminismos Negros: Uma antologia*. Madri: Traficantes de Sueño, 2014.
- LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. Artigo publicado nos anais da 36º Reunião Anual da Anped em Goiânia (GO), 2013.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. Santa Catarina: Revista de Estudos Feministas, 2014.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires. CLACSO, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Alternativas emancipatórias de currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. P.84-130.
- SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG,2010.
- SOUZA, Maria Elena Viana; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro; Gomes , Ana Cristina da Costa. *Literatura negra e Corporiedade*. São Gonçalo: Congresso Vozes, 2016.
- TRINDADE, Azoilda Loretto. *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil*. In: *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*. 2005. Disponível em <[http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores\\_a...pdf](http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf)>. Acesso em 13/09/2015.
- . *A formação da imagem da mulher negra na mídia*. Tese (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2005.
- . *O racismo no cotidiano escolar*. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). *Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 37-57.

# PARA ALÉM DO BLACK-POWER: ESTÉTICAS DAS PRÁTICAS E ESCRITAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO POR UMA AFRO-(RE)EXISTÊNCIA

Célia Regina Cristo de Oliveira<sup>43</sup>  
Carla Aparecida da Silva<sup>44</sup>

*Palavras-Chaves: Educação étnico-racial, Resistência, Mulheres negras. Escrivências, Decolonialidade.*

**RESUMO:** Mais isso não é sobre mim, sempre foi sobre nós!? Pensar o “não” lugar da mulher negra na produção de novas epistemes, foi uma das consequências históricas do colonialismo, em consonância com o pensamento euro-ocidental, que nos determinou numa dimensão objetificada para explorar, subjulgar e controlar nossos corpos. Esse artigo tem como objetivos apresentar as narrativas de mulheres negras como produtoras de materiais de referência afim de construir educações outras que promovam uma afro-(re)existência e apresentar e potencializar os registros do vivido, no cotidiano escolar, realizados por praticantes docentes.

## Introdução

A experiência da colonização e posteriormente da escravização foram atravessadas por lutas, confrontos e pela arte da sobrevivência e todas suas representações, a liberdade sempre foi esperada. Torna-se relevante pensar numa (re)existência desses corpos negros por perspectivas outras, uma pedagogia da sobrevivência nascida das memórias individuais e coletivas, saberes e práticas gerados de lutas intencionais e propositivas para a preservação da cultura, da história e do sagrado.

---

<sup>43</sup> Profª. Edu. Básica SME-Duque de Caxias/RJ. Profa convidada da Pós Graduação Estado e Relações Raciais UCB. Membro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras e do grupo de pesquisa Formação de professores, Pedagogias Decoloniais, currículo e interculturalidade: agendas emergentes na escola e na universidade/UNIRIO. Mestre em Educação/UERJ E-mail: celiachristo@yahoo.com.br

<sup>44</sup> Pedagoga pela UFRJ. Mestrado em andamento em Educação pela UNIRIO, com a pesquisa “História, Memória E Identidade: Um Estudo da Produção Literária dos Movimentos Negros no Brasil”. Integrante do Grupo de Pesquisa Perspectivas pós-coloniais/decoloniais, propostas curriculares e aprendizagens outras e Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD) e da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras. Orientadora na disciplina Metodologia da Pesquisa no Curso de EAD/ Pedagogia na UNIRIO. E-mail: carla\_silva@ymail.com

É possível identificar que as representações estereotipadas sobre o que é ser negro e seu lugar atravessou a barreira do sentimento positivo de pertença racial, ao considerar que a maioria da população negra no Brasil estão numa situação de vulnerabilidade. Como se educar para gostar de um corpo que tem sido invisível, excluído e negociado?

A luta decolonial tem em si várias perspectivas, uma delas é pelo (re)conhecimento e pelo direito de ser diferente, uma dinâmica que exige caminhar em outra direção, como nos afirma Walsh (2016), “desaprender a modernidade racional que me (de)formou, aprender a pensar e agir em suas fissuras e brechas, que converteram em parte de minha localização e lugar. São parte integral de como e a partir de que lugar me posiciono” (p. 65). O lugar do privilégio, das imunidades especiais são aproveitados por algumas pessoas, além dos direitos comuns dos outros, lugares ocupados por indivíduos que “raramente se revelam inclinados a abrir mão de seus privilégios” (DOMINGUES, 2011, p. 122).

A história da população afro-brasileira está marcada pela violência física, simbólica, epistêmica e estrutural resultado do processo de dominação colonial e a herança da escravização que se constituiu nas representações e práticas racializadas que se perpetuaram, valorizando o padrão branco/europeu/moderno, tornando invisível o “Ser Negro”.

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p.228).

Essa invisibilidade mascarou a realidade, negando e subalternizando os corpos, a subjetividade e o conhecimento dos não europeus. A população negra sempre foi afetada por essas violências e tiveram como acréscimo para sua negação existencial às ausências de saúde, educação, trabalho e moradia. Nesse sentido, era preciso sobreviver a todas essas ausências resistindo e promovendo lutas contra o racismo, a dominação, a escravidão, a exclusão, a(s) colonialidade(s) e discriminações. Pensar numa educação para além dos privilégios raciais, sociais e econômicos foram possíveis a partir dos movimentos sociais e dos coletivos em resposta às diferentes demandas por justiça política, social e educacional.

Portanto, o intelectual deve fazer uma análise crítica sobre o lugar de sua fala. Assim, deverá estar ciente de que há uma memória oficial intelectual hegemônica e uma memória de saberes historicamente subalternos. Dessa forma, podemos considerar que o posicionamento, a localização e a memória são centros relevantes do debate político e intelectual contemporâneo. Em última instância, isso signiúca desenvolver também um debate crítico em torno da diversidade e

das contradições das experiências vividas, dos poderes de representação social e das lutas por reconhecimento (SHERER-WARREN, 2010, p.22)

O presente trabalho propõe uma contribuição para pensar as narrativas de aprendizagens outras de lutas e resistências de mulheres negras brasileiras, a partir de existências e vivências epistemológicas decoloniais, na busca de práticas transformadoras e transgressoras. A principal abordagem apresentada é pela narrativa de Esperança Garcia, uma mulher negra escravizada que usou a escrita como uma ferramenta de luta e resistência frente ao sofrimento violento e desumano que vivia juntamente com seus filhos.

Para isso apresento assumindo as “escrevivências” (EVARISTO, 2007), como proposta metodológica na constituição de uma escrita que compõem experiências e vivências de mulheres negras, cujos caminhos percorridos para o ato de ensinar, nos espaços oficiais de ensino, perpassaram e perpassam por diversos desafios, tais como, o enfrentamento e tentativa de superação do racismo, bem como a subalternidade e invisibilidade de seus corpos. Escrevivências são narrativas constituídas tendo como lugar de fala a escrita na primeira pessoa.

Podemos considerar que a dimensão educativa de aprendizagens outras nas narrativas de Esperança Garcia é atravessada pelo movimento da relação entre memória e passado que nos possibilita a compreensão e aproximação do lugar dessa mulher negra escravizada e suas dificuldades de viver e sobreviver as condições que a submetiam ao sofrimento físico, emocional e social, que vem se perpetuando em formas diferentes ao longo da história, como fomos e somos afetados por um sistema elaborado para enfraquecer e suprimir toda a humanidade, confiança e resistência da nossa comunidade negra.

Torna-se relevante pensar numa Re-existência desse corpo negro feminino por perspectivas outras, que possibilitem uma composição de ser e estar no mundo pelas memórias ancestrais e coletivas positivas que tenham uma função educativa para o fortalecimento das relações afetivas, um movimento contra o racismo e a eliminação de toda e qualquer forma de dominação. Neste sentido, entendemos como elucidativo o referencial teórico-epistemológico pautado nos estudos pós-coloniais e decoloniais como fonte de inspiração para uma abordagem que favoreça contra narrativas e rupturas com o sistema opressor colonial de exploração e controle.

## Re-existência enquanto re-invenção da vida

O percurso construído no cotidiano escolar que nos remetem ainda a um sentido de práticas subalternas em conformidade com os currículos hegemônicos, que nutrem e fazem com que nossas práticas pedagógicas demorem ou não atinjam seus objetivos, uma vez que, o compromisso com o outro está longe desta arena de disputa que é o currículo. A nosso ver, as

práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo constructo de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais. (MIRANDA, 2014, p. 102)

Esta é uma forma de justificar que esta narrativa não está referendada apenas em um único campo teórico e apenas com autores específicos, mas em múltiplas perspectivas de olhar o chão da escola, a prática docente e a construção curricular. Neste caso, busco refletir minha própria trajetória e minhas inquietações com o cotidiano escolar observando os percursos destas professoras negras, cuja experiência profissional levou à frente da direção escolar marcando a vida de diferentes sujeitos sob sua responsabilidade, fruto de observações feitas durante a pesquisa.

Catherine Walsh (2012), citando Fanon, corrobora ao que pretendo mostrar neste capítulo:

Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación: La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001: 31) (WALSH, 2012, pp.42-43).

O compromisso com os seus igualmente vítimas da barbárie provocada pelo capitalismo faz com que Fanon aposte numa proposta pedagógica humanizadora, em que deixando de ser coisas, objetos, os sujeitos resgatem sua humanidade condição pela qual se libertam. Encontramos, aqui no Brasil, estas referências nas propostas políticas e filosóficas ao longo da extensa obra de Paulo Freire, atualmente tão “odiado” pelos que defendem uma escola despolitizada, esvaziada de sentidos, sem reflexão dos processos social e político que a história colonial nos colocou.

Ser e se fazer sujeito da mudança parece ser o desafio de professoras e professores atravessados pelas relações raciais em seus distintos cotidianos escolares. Como fazer alterações significativas no currículo escolar que reproduzem e legitimam estruturas hegemônicas? Porém, ver sem tocar, sem fazer, sem realizar, não gera mudança. Neste sentido, a complexidade trazida por Morin, dialoga com os estudos decoloniais no desvelamento de práticas insurgentes que apontam e contribuem para a reescrita de uma

nova história da educação em que todas as pessoas sejam vistas.

Para Muniz Sodré (2012, p. 185) a força motriz da diversidade cultural está em “autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes”. As trajetórias dos sujeitos representados como o “Diferente” da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos. É com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a experiência com as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de desaprender para reaprender novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos. (MIRANDA, 2013, p. 103)

Estamos prontos a aprender juntos? A desaprender para reaprender? Parece-me adequado trazer para responder esta questão a metáfora da marimba, expressão muito utilizada pela vice-diretora Kiara, nos quais os nós (a embolada das linhas que forma as marimbas) cotidianos ocorridos durante sua presença ou ausência na escola configuravam-se em um enorme desafio na resolução das tramas tecidas.

Existe um grande número de acervo documental entre cartas, recibos de compra e venda, relatos de viagens, imagens e quadros e fotografias que possibilitam construir um mosaico do que foi o período de escravidão e pós-abolição no Brasil. Desses registros saem narrativas importantes para a reconstrução de uma passado que está presente e nos coloca em proximidade com pessoas e experiências de outro tempo e espaço que está sempre em movimento. “A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar.” (SARLO, 2007, p.25). Desse apontamento memorativo que trago pelas narrativas de Esperança Garcia aprendizagens outras de Re-existência, re-significação e reinvenção de luta para as mulheres negras brasileiras.

A teoria pós-colonial trazidas por reflexões de Quijano(2005), Mignolo(2005) vem apresentando como rompimento à construção de um currículo hegemônico e eurocêntrico em que se registram as percepções hierarquizadas sobre outros saberes (povos e culturas, seus fazeres, seus modos de ser, sentir, interagir em diálogo com outras epistemes e seu jeito de ser/estar no mundo) em detrimento de um único saber.

O que ainda não contempla, de forma a ganhar visibilidade, as narrativas das trajetórias de mulheres negras, na maioria das vezes, objeto de pesquisas acadêmicas, nas mais variadas áreas do conhecimento. Ver-se reconhecida como sujeito e estimulada a escrever sobre si, na primeira pessoa, promove um paradoxo: escrevo ou não? Em que minha trajetória como mulher negra e professora na/da educação básica, nas séries iniciais do ensino fundamental

contribui para a formação e a prática pedagógica de outras/os praticantedocentes?

Praticantedocente, expressão utilizada e definida pelo professor Dr.º Dirceu Pacheco (2008) em sua tese de doutorado:

como aquela quer e conhece e referencia os diversos agentes que interagem nas redes microbianas dos cotidianos escolares agindo, numa ação contra- hegemônica, à redução ao anonimato e às condições de subalternização impostas pelos poderes institucionalizados. (PACHECO, 2008, p. 20)

Como pesquisador de sua prática e atuante no chão da escola, o professor Dirceu Pacheco, através de sua pesquisa de doutorado, buscou dialogar com a trajetória de duas professoras<sup>45</sup> cujos arquivos privados foram tratados como espaços tempos do vivido denominados, por Pierre Nora (1993) como lugares de memória. Para Nora,

os lugares de memória são, antes de tudo restos. (...) nascem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. (...) se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se, em compensação, a história não se apodera deles para deformá-los, sová-los e petrificá-los não se tornariam lugares de memória. (NORA, 1993, pp.12-13 apud PACHECO, 2008, p. 20)

Compreender minha trajetória profissional, como lugar de memória, cujos estudos do cotidiano escolar enquanto professora pesquisadora me remetem a possibilidades outras de tecer conhecimentos integrados a outras redes de saberes de forma a contribuir para o surgimento de novas narrativas no cotidiano escolar, em que experiências exitosas sobre a temática racial possam sem contadas e entrelaçadas a outras experiências.

Esperança Garcia<sup>46</sup> foi uma escrava negra que escreveu uma carta endereçada ao Governador da Província do Piauí no ano de 1770 relatando os maus tratos que recebia e aos seus filhos, reivindicava o direito de retorno junto aos seu maridos pois foi retirada a força da fazenda onde viviam e pelo direito de batizar seus filhos na igreja.

<sup>45</sup> Cf. Tese PACHECO, Dirceu, 2008. O autor narra sua trajetória das praticantedocentes Professora Nilda Amélia (sua ex- professora) e a Inspettrice francesa Mlle Colly.

<sup>46</sup> Ela escreveu a carta um ano depois que os jesuítas, de quem era escrava, foram expulsos do Brasil por Marquês de Pombal. Foi levada à força da Fazenda Algodões, perto de Floriano (Piauí), para uma fazenda em Nazaré do Piauí. A partir de alguns escassos documentos e o próprio contexto do Piauí Colonial, essas informações foram prestadas pelos pesquisadores, o antropólogo Luís Mott e o historiador Solimar Oliveira Lima acerca da história de vida de Esperança Garcia. Afirma-se que a carta original está em Portugal, e uma cópia foi descoberta no arquivo público do Piauí pelo pesquisador e historiador Luiz Mott em 1979.

## Carta de Esperança em sua escrita original,

“Eu sou qua escrava de V. Sa. administração de Capam. Ant<sup>o</sup> Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q há grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q. De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia” (GARCIA, 1770).

A carta de Esperança é mais que um relato de violência, ela nos chega como uma estratégia de luta a fim de resistir e sobreviver ao sofrimento presente. Pensando em sua condição de uma mulher negra escrava, suas possibilidade de dialogar e reivindicar direitos seriam mínimas e passível de castigos severos, ela tinha outras consciências de força e perseverança,

Em muitos casos, a resistência envolvia ações mais sutis do que revoltas, fugas e sabotagens. Incluía, aprender a ler e a escrever de forma clandestina, bem como transmissão desse conhecimento aos demais. Em Natchez, Lousiana, uma escrava comandava uma “escola noturna”, dando aulas a seu povo das onze horas às duas da manhã, de maneira que conseguiu “formar” centenas de pessoas (DAVIS, 2016, p.34).

Pensar outras possibilidades de se se movimentar “ter a consciência de seu enorme poder — sua capacidade de produzir e criar”. Esperança, escreve a carta, denúncia seu agressor, reclama o direito de viver sua religiosidade – batizar os filhos, solicita o retorno pra fazenda junto ao seu marido. Pensa coletivamente quando sua petição se estende as companheiras. Lutou por seu direitos sabendo que como escravizada não possui nenhum. Após oito anos da petição, Esperança continuou a se mobilizar, conseguindo fugir, supomos que essa decisão tenha sido pela falta ou resposta negativa a sua carta.

Conta que dou a V. As. Da residência de Nazaré, que é procurador o Capitão Antonio Vieira do Couto: (ele) tirou uma escrava chamada Esperança, casada, da fazenda de Algodões e não tem concedido tempo algum para a dita ir fazer vida com seu marido, vendo apertada com vários castigos tem fugido por várias vezes e o dito Capitão tem posto tão tímida a dita em forma uma quinta feira deu tanta bordoadas com um pau e com ela no chão e depois jurou que havia de amarrar dita escrava se erretirou com os dois filhos, um nos braços, de 7 meses e outro de 3 anos; o presente não tem tido notícia dela.

Não há dúvidas de que Esperança Garcia estava insatisfeita com seu destino de servidão, mais ela tinha planos ainda maiores para si e sua família, pensar na liberdade e emancipação do povo negro – ela estava determinada a resistir. As narrativas históricas de Esperança Garcia nos levam para caminhos de histórias possíveis que podem ser construídas e vividas, permitindo a revisitar um passado e reescrevendo e dando continuidade as histórias perdidas e invisibilizadas pelo processo de escravização, pelo racismo, pelo sexismo, pela violação de direitos civis e sociais.

A origem de sua força não era um poder místico vinculado à maternidade, e sim suas experiências concretas como escravas. São experiências acumuladas por todas essas mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explica os parâmetros para uma nova condição de mulher. (DAVIS, 2016, p.41).

Criar e re-inventar narrativas outras é especialmente importante para nós mulheres da América Latina, por sermos negras e femininas, num sistema opressor colonial implicado no preconceito racial, de gênero, e social. Construir cartografias emancipatórias individuais e coletivas, de fazeres sólidos e também flutuantes na dinâmica do aprender e ensinar o que já foi começado pelas nossas ancestrais e pelas presentes.

Fazer circular nossas histórias de sofrimento e de conquistas como reivindicações e demandas já conquistadas, espaços sociais e políticos em que já fazemos parte, visibilizar nossas produções acadêmicas, artísticas e profissionais, educar nossas crianças para uma consciência racial firme e bonita, falar da nossa saúde, do nosso corpo, reclamar nossas políticas e demandas, desenvolver ações de combate ao racismo e políticas de sobrevivência.

## Memória como extensão de luta e resistência

As memórias podem ser consideradas como uma caixa em que se guarda objetos especiais e de grande valor, com o passar do tempo alguns objetos podem ser tirados, outros adquiridos e assim a caixa vai se tornando um lugar que se guarda muitas lembranças, seja boas ou ruins. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks, afirma que não é fácil dar nome as nossas dores e nem criar teorias a partir desse lugar.

Mais é dentro desses espaços que emergem o movimento de luta e resistência sabendo que essas narrativas construídas nos conflitos, serviram

de exemplo e apoio na construção do pertencimento e fortalecimento identitário principalmente da mulher negra. O poema de Conceição Evaristo, *A noite não adormece nos olhos das mulheres*, descreve de maneira delicada a guarda e cuidado desse lugar de dor e resistência.

*A noite não adormece  
nos olhos das mulheres  
a lua fêmea, semelhante nossa,  
em vigília atenta vigia  
a nossa memória.*

*A noite não adormece  
nos olhos das mulheres  
há mais olhos que sono  
onde lágrimas suspensas  
virgulam o lapso  
de nossas molhadas lembranças.*

[...]

*A noite não adormecerá jamais  
nos olhos das fêmeas  
pois do nosso sangue-mulher  
de nosso líquido lembradiço  
em cada gota que jorra  
um fio invisível e tônico  
pacientemente cose a rede  
de nossa milenar resistência.*

(Conceição Evaristo, 2013)

As memórias individuais e coletivas permitem visitar um passado e lembrar do que já foi vivido. De acordo com Sarlo, esse “lembrar” se dá dentro do conceito de pós- memória, considerando como a,

A geração seguinte àquela que protagonizou os acontecimentos, ou seja, é a memória dos filhos sobre a memória dos pais. [...] a pós-memória cumpre as mesmas funções clássicas da memória: fundar um presente em relação com um passado. A relação com esse passado não é diretamente pessoal, em termos de família e pertencimento, mas se dá através do público e da memória coletiva produzida institucionalmente. (SARLO, 2007, p.97).

Essa memória coletiva como voz enunciativa de uma produção de movimento educativo na perspectiva de se re-inventar enquanto mulheres negras latinas que seguem formando uma rede de aprendizagens outras na

luta, na esperança, organização de um sentimento de identidade coletivo, “fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si, (SARLO, 2007). Esperança Garcia tem sua continuidade em cada uma de nós mulheres negras afro- brasileiras, que em suas narrativas trazem as memórias de lutas e resistência dessa escrava negra brasileira.

## Conclusão

Construir outras agendas a partir de uma leitura decolonial dialogando com outras narrativas femininas que pensam outro projeto de sociedade partindo de referenciais identitário que permitem olhar para as memórias históricas de mulheres e de mulheres negras lembrando e ensinando que é possível outras vivências significativas e transformadoras. Nesse sentido pensar a partir do decolonialismo nos ajuda a retomar o caminho da ancestralidade, da história não contada, dos corpos e mentes não escravizados que o colonialismo nos fez esquecer. Em outras palavras, conforme a afirmativa de Miranda (2013, p. 103),

As trajetórias dos sujeitos representados como o “Diferente” da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos. É com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a experiência com, as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de desaprender para reaprender novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos.

Afirmamos que estas narrativas têm seu espelhamento nestes movimentos, iniciados, na maioria das vezes em nossas casas, com nossas ancestrais bem como nas práticas pedagógicas de outras mulheres negras, em seus diferentes chãos de escola, seja ela a real ou imaginária. O campo das relações raciais vem desde o surgimento da Lei 10.639/2003 impactando o currículo, forçando “suas margens” para que efetivamente as diretrizes curriculares retomem novos cursos e efetivamente alcancem seus objetivos. Para isso, não basta só modificar o currículo por decreto. É necessário manter todos os processos que visem a formação permanente de professores, dentro desta temática racial, bem como se vêm em outros campos do conhecimento. Contudo, ao final deste trabalho parece razoável supor que tal abordagem seja particularmente promissora entre escolas e comunidades pobres de periferia e com clientela de maioria negra, não raras vezes feminina, que ainda se encontram extremadamente vitimadas pelas violências dirigidas às diferenças e materializadas na forma das desigualdades e invisibilidades sociais.

## REFERÊNCIAS

- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002
- COSER, Stelamaris. Imaginando Palmares: a obra de Gayl Jones. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 629, jan. 2005. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/>
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antonio (org). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p.16-21.
- EVARISTO, Conceição. <http://nossaescrevencia.blogspot.com.br/2013/03/a-noite-nao-adormece-nos-olhos-das.html>
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. <https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil>
- JANTSCH Souza, Mariana. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. *Revista Graphos*, vol. 16, nº 1, 2014. <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/viewFile/20337/11264>
- MIGNOLO, Walter D. *La Idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, de Walter D. Mignolo. Barcelona: Gedisa (2007 [2005]).
- MIRANDA, Claudia. Colaboração intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes da escola pública. In.: ANDRADE, M. A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: QUARTET, 2009.
- MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003. *Revista da ABPN* • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.
- MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- PACHECO, Dirceu Castilho. Arquivos pessoais de praticantes-docentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos / Dirceu Castilho Pacheco - 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- Perspectivas latino- americanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*.
- SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG 2007. <https://pt.scribd.com/doc/>

164262242/SARLO-Beatriz-Tempo-Passado-Ufmg-2007.

SOUZA, Elio Ferreira de. A carta da escrava 'Esperança Garcia' de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira. LITERAFRO

- [www.lettras.ufmg.br](http://www.lettras.ufmg.br)

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

# A PEDAGOGIA DOS CORPOS E CULTURAS NO TERREIRO DE CANDOMBLÉ CAXUTÉ, VALENÇA-BA: TRÂNSITOS, ANCESTRALIDADES, VALORIZAÇÃO DE PATRIMÔNIO E IDENTIDADES

Anália de Jesus Moreira/CFP/UFRB<sup>47</sup>

Maria Cecília de Paula Silva/FACED/UFBA

Heráclito dos Santos Barbosa/UFRB

Maria Balbina dos Santos/ACULTEMA

Rita de Cássia Dias Pereira Alves/CECULT/UFRB

*Palavras-chaves:* Corpo; Cultura; Patrimônio.

**Resumo:** Este texto é arcabouço preliminar de uma pesquisa em fase de compilação de dados, como requisito para cumprimento do estágio Pós-doutoral em Educação e Práxis Pedagógica, na linha de pesquisa Cultura Corporal, Educação e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tem como propósito estudar a pedagogia dos corpos no Terreiro de Candomblé Caxuté, localizado na Costa do Dendê, cidade de Valença/Ba, há 180 quilômetros da capital, Salvador. Toma como base as categorias Identidade, Educação, Patrimônio Culturas e Ancestralidade, estruturantes para compreender como se desenvolvem a Pedagogia de Terreiro, formação, preservação e valorização da cultura e religiosidade neste espaço. O Caxuté é composto de um terreiro de Candomblé nação Angola, uma escolar de matriz Banto-Indígena e o Museu da Costa do Dendê, como é chamado o território de identidade a partir das considerações do geógrafo baiano Milton Santos, que perfazem uma estrutura de religiosidade, cultura e empoderamento de seus participantes residentes e em trânsito. Perceber como estes corpos são construídos, significados e ressignificados é objetivo desta pesquisa. O corpo, mediador das

---

<sup>47</sup> Anália de Jesus Moreira, Licenciada em Educação Física, UCSAL, Especialista em Metodologia do Esporte e Educação Física Escolar/UNEB, Mestre e Doutora em Educação/UFBA, Pós-doutoranda em Educação, UFBA, membro da Comunidade do Terreiro Caxuté, Valença/Ba, Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/CFP/UFRB. Maria Cecília de Paula Silva, Licenciada e Bacharela em Educação Física UFV/MG, Mestre e Doutora em Educação Física, Pós-Doutora em Sociologia e Antropologia, Strasburg/França, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Heráclito dos Santos Barbosa, Tata Luangomina, Bacharel em Ciências Sociais e Humanidades, UNILAB/BA, mestrando em Estudos da África/UFRB, membro da Comunidade e Terreiro Caxuté, Valença/BA. Maria Balbina dos Santos, MametTu Kafurengá, Licenciada em Pedagogia, líder espiritual do Terreiro Caxuté, Valença/BA.

aprendizagens, se constitui atualmente em fértil campo de estudos e relatos especialmente em ambientes de resistência como é o caso do Caxuté que discute a valorização da cultura Bantu e as formas de ser e viver das comunidades indígena e afro-brasileira. Para conduzir metodologicamente a pesquisa adotamos o estudo de caso e pesquisa em história no tempo presente, cujas nuances epistemológicas estão ancoradas em estudos culturais e decoloniais, tendo ainda bases do campo de estudo da Educação Física. Dessa forma, estudiosos como Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Maria Cecília de Paula Silva, Stela Caputo, Marco Aurélio Luz, Stuart Hall, Homi Bhabha são bases teóricas que favorecem a um traçado de escrita baseado nas interseccionalidades teórica, categórica e epistemológica. O projeto aloca-se no grupo de Pesquisa HCEL, História da Cultura Corporal, Educação, Lazer e Sociedade da Faculdade de Educação da UFBA, que tem o trabalho voltado para a discussão de fenômenos e temáticas que abordam corporeidade em espaços de resistência e tradição. Existe ainda uma motivação necessária que é a compreensão mais afinada sobre relações étnico-raciais e luta antirracista como pontes para a ambição de redução de desigualdades e maior democratização dos espaços educativos, formais e não formais.

## 1. Introdução

Este texto pretende discutir a pedagogia dos corpos, ancestralidades, identidades e manutenção de patrimônio de comunidade tradicional no Terreiro Caxuté, em Valença/Ba. O corpo, mediador das aprendizagens, se constitui atualmente em fértil campo de estudos e relatos especialmente em ambientes de resistência como é o caso do Caxuté que discute a valorização da cultura Bantu e as formas de ser e viver das comunidades indígena e afro-brasileira. Para conduzir metodologicamente a pesquisa adotamos o estudo de caso e pesquisa em história no tempo presente, cujas nuances epistemológicas estão ancoradas em estudos culturais e decoloniais, tendo ainda bases do campo de estudo da Educação Física. Dessa forma, estudiosos como Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Maria Cecília de Paula Silva, Stela Caputo, Marco Aurélio Luz, Stuart Hall, Homi Bhabha são bases teóricas que favorecem a um traçado de escrita baseado nas interseccionalidades teórica, categórica e epistemológica.

O projeto aloca-se no grupo de Pesquisa HCEL, História da Cultura Corporal, Educação, Lazer e Sociedade da Faculdade de Educação da UFBA, que tem o trabalho voltado para a discussão de fenômenos e temáticas que

abordam corporeidade em espaços de resistência e tradição. Existe ainda uma motivação necessária que é a compreensão mais afunilada sobre relações étnico-raciais e luta antirracista como pontes para a ambição de redução de desigualdades e maior democratização dos espaços educativos, formais e não formais.

Para tanto, foi preciso compreender que o estudo do corpo e suas aprendizagens se constituem atualmente em amplo campo para pesquisadores em busca de um entendimento dos significados e significantes da corporeidade de comunidades resistentes e tradicionais. O processo se explica pela necessidade de debates sobre as teses de construção, discussão e respeito a um país plural, cultural, étnica e racialmente (Kabengele Munanga). Tais pensamentos ganharam visibilidade a partir da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam o estudo da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas e fora delas. Esta nova visão de corpo, culturas e educação rompe e/ou amplia as compreensões sobre o forjamento de um corpo brasileiro sob a ótica dominante da branquitude e da cultura universal europocêntrica. Não significa, entretanto, que devemos banir as contribuições históricas destas vertentes, mas, implica em empreender uma nova compreensão de culturas amassadas historicamente e que sobreviveram graças à resistência cultural e religiosa, principalmente. A produção de compreensões contributivas para a educação, de forma a modificar instrumentos, didática e práticas pedagógicas na escola e fora dela, tem ampla repercussão no ambiente acadêmico, sendo ainda incipientes na socialização de suas reflexões na sociedade em geral.

A primeira etapa da pesquisa foi concluída com o levantamento da história do Caxuté, focalizando principalmente a linha matriarcal de liderança espiritual no terreiro, atualmente sob a liderança de Mãe Bárbara ou em seu significado étnico Mammetu Kafurenga. A partir daí, a observação dos rituais de “feição de santos” e as festas que celebram a iniciação ao Candomblé se tornaram importantes para perceber os trânsitos corporais por meio das danças de terreiro. Um segundo ponto, ainda em estudo, visa interpretar o aprendizado dos corpos na lógica da pedagogia dos terreiros, caracterizada pela circularização de saberes e expressões ritualísticas.

A imersão da pesquisadora e seus supervisores, autores deste texto, acontece em momentos celebrativos, a exemplo da festa de consagração dos orixás e o cotidiano dos sujeitos em preparação para a iniciação. A fase final deverá contemplar um artigo com os dados da pesquisa e um seminário do grupo de pesquisa para discutir e publicizar os resultados, conforme exige o regimento do estágio pós-doutoral.



Um ponto de apoio necessário é a compreensão sobre diferenças. O corpo, como mediador do processo de identidade, tem a tarefa de traduzir essas diferenças, mas esta constatação é bem recente e necessita ser ampliada. Partimos da realidade vivenciada atualmente no Brasil onde os números estatísticos mostram um grau elevado de desigualdades raciais, sociais, culturais e institucionais, surgidas do processo de subalternização de corpos considerados dissonantes a exemplo dos negros e indígenas. Contribuir para o desvelamento destas situações excludentes é também motivação deste estudo. Seguimos, portanto, uma busca por entendimento da existência do Terreiro Caxuté, onde religiosidade, tensões sociais, culturas e formação se entrelaçam, fazendo acontecer a corporificação de uma resistência que envolve tradição, valores, rituais e convivências solidárias. Como esta comunidade consegue sobreviver de forma autônoma e qual o papel dos corpos residentes e em trânsito que se comunicam e se envolvem para fortalecer suas presenças no mundo são fatores de compreensão preponderantes para este trabalho. Para tanto, é preciso uma pesquisa histórica sobre a construção do Caxuté, untada à presença da pesquisadora para compreender as estruturas dos corpos e suas manifestações de movimento, sentimentos e culturas. Desta forma, talvez se possa descrever ou levantar observações mais contributivas para dar visibilidade ao Caxuté, valorizando e respeitando suas bases formadoras, sua importância como patrimônio material e imaterial. Portanto, tem esta pesquisa o desejo de tentar interpretar subjetividades, afetividades e compromissos educativos e culturais a partir dos corpos, culturas, ancestralidades, educação, identidades, espaços e formação humanista diverso e resistente. Descrever os objetivos deste projeto implica em reconhecer que pontos a serem cumpridos possam ser modificados a partir da imersão na história do Terreiro Caxuté e das dinâmicas cotidianas dos corpos observados no lócus. Desta forma, o pragmatismo exige que tracemos objetivos preliminares para constituição de uma noção do que possa ser o resultado final do estudo. Estudar a história do Terreiro Caxuté e sua constituição a partir da interpretações dos corpos que lá

residem ou transitam é a ambição principal da pesquisa. A miudeza de detalhes que aqui chamamos de posições específicas podem ser traduzidas em:

1. Levantar dados históricos sobre o Terreiro Caxuté;
2. Compreender a dinamicidade da cultura angola;
3. Perceber a constituição e resistência dos corpos no Terreiro Caxuté;
4. Entender o imbricamento entre religiosidade, identidade e ancestralidade.

Justificar uma proposta de estudo como esta por meio de estágio pós-doutoral implica em explicar os passos da pesquisadora e seus desejos de educadora em espaço público. Minhas interpretações sobre corpo, cultura e identidade, unidas à defesa e engajamento contra as desigualdades raciais e sociais e o racismo, constituídos na Bahia, sempre estiveram presentes na minha vida acadêmica, pessoal e profissional. Não vou precisar o início desta militância, mas considero minha atuação docente na escola pública municipal em Salvador, entre os anos de 2001 e 2009, como fundamentes para o aprimoramento de minhas convicções. Lecionando Educação Física na Escola Municipal de Mussurunga I, na periferia, tive a oportunidade de experimentar conexões entre a formalidade escolar e as dinâmicas corporais e educativas da região, nitidamente influenciada por manifestações culturais afro-brasileiras como a Capoeira. Não sendo uma capoeirista formada ritualisticamente, contei com ajuda de mestres populares e colegas de outras disciplinas para contemplar a escola com a cultura afro-brasileira, além de desenvolver outras manifestações da Cultura Corporal como os esportes e as danças, por exemplo. Minha experiência e aprendizados em Mussurunga foram fundantes para a busca de compreensões acadêmico-profissionais por meio de um mestrado em Educação e Práxis Pedagógica no período de 2007/2008, cujo resultado foi a dissertação intitulada a Lei 10.639/2003 e o Ensino da Educação Física nas escolas de Salvador. O trabalho foi feito escutando alunos, professores e coordenadores pedagógicos de quatro escolas de Salvador, uma de cada rede, estadual, municipal, privada e federal. Tirei da experiência compreensões preciosas para meu comportamento já como professora formadora no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, onde ingressei, também por concurso público, em 2009. A avalanche de experiências acumuladas, muitas, mal compreendidas, me fez qualificar o estudo do corpo e da cultura, bem como das identidades, no meu doutoramento onde estudei as concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê: um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das Escolas Banda Erê e Mãe Hilda. Então, eu pude compreender um pouco mais sobre a presença majoritária do corpo negro na Bahia e a

contradição de ser esta corporeidade negada e subalternizada na escola e nos espaços não formais. O passo foi importante para compreender a engrenagem capitalista doutrinária e midiática que historicamente estabeleceu para a cultura corporal afro-brasileira uma posição de invisibilidade e desvalorização. Os mecanismos para efetivar essas políticas dominantes são justamente as desigualdades raciais e sociais e o racismo em todos os espaços de poder, inclusive e principalmente os públicos, a exemplo das escolas e universidades. Para chegar a tais compreensões foi preciso mergulhar numa “maratona” de leituras classificadas como estudos culturais, pós-coloniais, decoloniais, ampliando assim uma formação inicial e material básicas do marxismo e do estruturalismo. Dessa forma, me incluí em entidades do estudo do corpo e da cultura como o Colégio Brasileiro das Ciências do Esporte, CBCE e edifiquei minha contribuição no Grupo de Pesquisa HCEL/FACED/UFBA, História da Cultura Corporal, Lazer e Sociedade, que, em seus 12 anos de criação, já tem um lastro epistemológico influente nos estudos sobre cultura afro-brasileira e corpo no Brasil, considerando como base suas produções em pesquisa e extensão e as temáticas dominantes nas dissertações e teses orientadas pela líder do HCEL, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cecília de Paula Silva. A decisão de estágio pós-doutoral no meu “ninho” de formação se deve justamente às afinidades construídas ao longo de 12 anos ininterruptos. De outro modo, faz-se necessário reconhecer o avanço dos estudos do corpo e da cultura afro-brasileira em outros campos de estudos, senão, o da Educação Física. A necessidade de compreensão e alargamento da temática ancestralidade, me levam por caminhos da Antropologia, Sociologia e Filosofia, ativando nesta pesquisadora no mundo das interseccionalidades, transdisciplinaridades e interdisciplinaridades necessárias à compreensão e à formação qualificada. A relevância destes estudos se alarga nas produções mais atuais no campo da Educação, sendo necessária uma atualização teórica e ética de pesquisadores. Corpo e cultura são hoje exaustivamente debatidos em quase todos os campos, instigados pelos estudos culturais, pós-coloniais, e já inseridos nas chamadas “Epistemologias do Sul”. A “moda” como muitos querem crer, na verdade produz um movimento contra hegemônico cultural, epistemológico e político, não alijando as importâncias das discussões sobre classes sociais. O momento literário e científico é incessante e demanda responsabilidade e compromissos dos pesquisadores no sentido de produção, discussão e difusão das compreensões, no sentido de que sejam socializadas dentro e fora das escolas. Para a estruturação deste projeto de pesquisa, visitei leituras de autores que debatem as questões do corpo e educação em espaços de resistências. Se fazem necessárias reflexões sobre as produções de Le Breton, (2007), Silva, (2008), Ghiralde (2007), Daólio, (2010) teóricos que atualizam a literatura sobre corpo e corporeidade. Do mesmo modo, estudar Munanga (2005 e 2006), Gomes, (2004) e Hall (2006 e 2007), Bhabha (2007) é fundante para compreender a amplitude das abordagens sobre

identidades, diferenças, relações étnico-raciais e cultura. Outra vertente de estudos para contemplar categorias como ancestralidade e terreiro, se baseia em estudos de Luz (2002), Sodré (1996, 1998 e 2017), Caputo (2012), Bastide, (2001). Martins, org. (2009). São estes os principais teóricos/as que compõem a fase inicial do projeto, devendo ser o arcabouço ampliado com as discussões sobre minhas autorias de mestrado e doutorado em Educação, (2013 e 2014), além de outras produções acadêmicas do grupo HCEL que contemplem temáticas afins.



## Trajétoria de pesquisa e percurso metodológico

No plano inicial, demarcado pelo cronograma, iniciarei a pesquisa com reconhecimento e estudo do lócus, o Terreiro Caxuté, para ampliar minhas impressões e delinear o traçado das visitas que deverão ser feitas com o objetivo de observar as práticas corporais cotidianas no terreiro construídas nos rituais e festas. Na fase de levantamento de dados históricos sobre o Caxuté, deverá ser feita uma pesquisa bibliográfica que poderá envolver artigos, livros e o site que abriga o Museu da Costa do Dendê, espaço que comporta o Terreiro e a escola Caxuté. Fundamental será trabalhar com memória e oralidade, escutando os sujeitos/as que pertencem ao Caxuté, suas lideranças e administradores. Em fase de tensionar a escrita, trabalharei a leitura dos teóricos escolhidos até aqui para produzir o arcabouço literário. Como pertencço a um grupo que tem suas bases fincadas na discussão coletiva, deverei discorrer sobre as fases da pesquisa dentro do próprio ambiente. Os métodos adotados: pesquisa em história no tempo presente e estudo de caso, deverão ser discutidos também no grupo de pesquisa e estruturados a partir da supervisão principal da professora Maria Cecília de Paula Silva. A fase final deverá ser construída a partir da escrita de um artigo contemplando as conclusões do estudo e obrigatoriamente relatório interinstitucional (UFRB e FAGED/UFBA).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BHABHA, H. K. O Local da Cultura. Tradução Myryam Ávila.. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2007.
- BASTIDE, R, O candomblé da Bahia, São Paulo, SP,, Ed Companhia das Letras, 2001.
- DAÓLIO, J. Da Cultura do Corpo, coleção corpo e motricidade Ed. Campinas, SP, Papirus, 2007.
- CAPUTO, S. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro, Ed. Pallas, 2012.
- GHIRALDELLI Jr. O corpo, filosofia e educação, São Paulo, Ed, Ática, 2007
- GOMES, N.A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro, in o pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro, São Carlos, Ed. UFSCAR, 1997.
- LE BRETON, D. A sociologia do corpo, tradução Fuhrmann, S. Petrópolis RJ, Ed. Vozes 2007.
- LUZ, M. Cultura Negra em Tempos Pós-modernos, Salvador, EDUFBA, 2002.
- MARTINS, L. A oralidade da memória in Brasil Afro-Brasileiro, São Carlos, UFSCAR, 2007.
- MOREIRA, A. A Lei 10.639/2003 e a educação física: desafios e perspectivas, Salvador, Cogito, 2014.
- MOREIRA, A. As concepções de corpo na Associação Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê; um estudo a partir da história do bloco e das práticas pedagógicas das escolas Banda Erê e Mãe Hilda, tese de doutorado, faculdade de educação da universidade federal da bahia, Salvador, 2013.
- SODRÉ, M. Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos, Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.
- SODRÉ, M. Samba o dono do corpo, Rio de Janeiro, Ed Mauad, 1998. SODRÉ, M. Pensar Nagô, Petrópolis, RJ, 2017.
- SILVA, M. Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira. Salvador, EDUFBA, 2008.