TERMO DE REFERÊNCIA ATUAL

CONDIÇÕES GERAIS DA CONTRATAÇÃO:

Dispensa de Licitação.

1.1 Impressão de LIVRO, nos termos da tabela abaixo, conforme condições e exigências estabelecidas de acordo o código do item no Comprasnet Bahia e neste Termo de Referência.

Item	Código	Descrição
1	76.10.11.00090895-9	LIVRO: impressão, com acabamento gráfico e encadernação de capa, miolo conforme especificado no termo de referencia

1.2 O objeto desta contratação não se enquadra como sendo de bem de luxo, conforme art. 20 da Lei 14.133, de 2021 e sua regulamentação.

1.3 Os bens objeto desta contratação são caracterizados como comuns, conforme justificativa constante do Estudo Técnico Preliminar.

1.4 O prazo de vigência da contratação é da subscrição da Autorização de Fornecimento de Material – AFM, observado o artigo 105 da Lei n° 14.133, de 2021.

FUNDAMENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DA NECESSIDADE DA CONTRATAÇÃO

2.1 A fundamentação da contratação e de seus quantitativos está especificada em tópico próprio do Estudo Técnico Preliminar, que constitui anexo deste Termo de Referência.

DESCRIÇÃO DA SOLUÇÃO COMO UM TODO CONSIDERADO O CICLO DE VIDA DO OBJETO E ESPECIFICAÇÃO DO PRODUTO

3.1 A descrição da solução como um todo está especificada em tópico próprio do Estudo Técnico Preliminar, que constitui anexo deste Termo de Referência.

REQUISITOS DA CONTRATAÇÃO

Amostras, exame de conformidade e outros testes.

4.1.1 Não será exigida a apresentação de amostra, exame de conformidade ou outros testes.

Exigência de carta de solidariedade

4.2.1 Não será exigida carta de solidariedade.

Subcontratação

4.3.1 Não será admitida a subcontratação do objeto contratual.

Garantia da contratação

4.4.1 Não haverá exigência da garantia na contratação, pelas razões constantes no Estudo Técnico Preliminar (art. 96, caput, da Lei n° 14.133, de 2021).

MODELO DE EXECUÇÃO DO OBJETO

Forma de fornecimento

5.1.1 O prazo de fornecimento dos bens é de 30 (trinta) dias a contar da subscrição da Autorização de Fornecimento de Material – AFM, em entrega única.

Condições de entrega:

5.2.1 O objeto da licitação deverá ser entregue no Campus VI da UNEB, situado na Avenida do Contorno, s/n, Bairro Centro, CEP 46400-000, no período de segunda a sexta das 08h às 12h ou 13h às 17h;

5.2.2 O objeto da licitação será recebido, por profissional competente do Almoxarifado para fiscalizar e atestar os materiais fornecidos, prestados de modo que o pagamento ficará condicionado ao resultado da avaliação;

5.2.3 Caberá ao licitante vencedor arcar com os custos diretos e indiretos, inclusive despesas com embalagem, taxas de frete e seguro da entrega dos materiais a serem substituídos.

CRITÉRIOS DE RECEBIMENTO E DE PAGAMENTO

Recebimento do Objeto

6.1.1 Os bens serão recebidos provisoriamente, de forma sumária, no ato da entrega, juntamente com a(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s), pelo(a) responsável pelo acompanhamento e fiscalização do contrato, para efeito de posterior verificação de sua conformidade com as especificações constantes neste Termo de Referência e na proposta.

6.1.2 Os bens poderão ser rejeitados, no todo ou em parte, inclusive antes do recebimento provisório, quando em desacordo com as especificações constantes neste Termo de Referência e na proposta, devendo ser substituídos no prazo de sete dias, a contar da intimação da contratada, às suas custas, sem prejuízo da aplicação das penalidades (art. 140, §1º da Lei nº 14.133, de 2021).

6.1.3 O recebimento definitivo ocorrerá no prazo de dez dias úteis, a contar do recebimento a(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s) pela Administração, após a verificação da qualidade e quantidade do material e consequente aceitação mediante termo detalhado (art. 92, inciso VII da Lei n° 14.133, de 2021).

6.1.3.1 O prazo para recebimento definitivo poderá ser excepcionalmente prorrogado, de forma justificada, quando houver necessidade de diligências para a aferição do atendimento das exigências contratuais.

6.1.4 No caso de controvérsia sobre a execução do objeto, quanto à dimensão, qualidade e quantidade, deverá ser observado o teor do art. 143 da Lei nº 14.133, de 2021, comunicando-se à contratada para emissão de nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s) relativamente à parcela incontroversa da execução do objeto, para efeito de liquidação e pagamento.

6.1.5 O prazo para a solução, pela contratada, de inconsistências na execução do objeto ou de saneamento da(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s), verificadas pela Administração durante a análise prévia à liquidação de despesa, não será computado para os fins do recebimento definitivo.

Liquidação

6.2.1 Recebida(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s), a Administração, no prazo de dez dias úteis, prorrogáveis por até vinte dias úteis, adotará, na forma desse subitem, as providências para fins de liquidação da despesa.

6.2.2 Para fins de liquidação, o setor competente deverá verificar se a(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s) apresentado(s) pela contratada expressa(m) os elementos necessários e essenciais do documento, tais como: a) o prazo de validade; b) a data da emissão; c) os dados do Contrato e do órgão Contratante; d) o período respectivo de execução do Contrato; e) o valor a pagar; e f) eventual destaque do valor de retenções tributárias cabíveis.

6.2.3 Havendo erro na apresentação da(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s), ou circunstância que impeça a liquidação da despesa, esta ficará sobrestada até que a Contratada providencie as medidas saneadoras, reiniciando-se o prazo após a comprovação da regularização da situação, sem ônus para o Contratante;

6.2.4 A(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s) deverá(ão) ser obrigatoriamente acompanhado(s) da comprovação da regularidade fiscal da contratada mediante consulta aos sítios eletrônicos oficiais ou à documentação de habilitação fiscal, social e trabalhista, na forma exigida neste Termo de Referência;

6.2.5 A Administração deverá: a) verificar a manutenção das condições de habilitação exigidas no edital; b) identificar possível razão que impeça a participação em licitação, no âmbito do órgão ou entidade, implique proibição de contratar com o Poder Público, bem como a existência de ocorrências impeditivas indiretas.

6.2.6 Constatando-se a situação de irregularidade da contratada, será providenciada sua intimação, por escrito, para que, no prazo de 5 (cinco) dias úteis, regularize sua situação ou, no mesmo prazo, apresente sua justificativa.

6.2.6.1 O prazo de que trata o subitem anterior poderá ser prorrogado uma vez, por até dez dias úteis, a critério do Contratante.

6.2.6.2 Não havendo regularização ou não aceita a justificativa apresentada a Administração deverá adotar as medidas necessárias à apuração dos fatos nos autos do processo administrativo correspondente, assegurada à contratada a ampla defesa.

Prazo para pagamento

6.3.1 O pagamento será efetuado no prazo de dez dias úteis contados da finalização da liquidação da despesa, conforme subitem anterior.

6.3.2 No caso de atraso pelo Contratante, os valores devidos à contratada serão atualizados monetariamente entre o termo final do prazo de pagamento até a data de sua efetiva realização, mediante aplicação do Índice Nacional de Preços (INPC).

Forma de pagamento

6.4.1 O pagamento será realizado por meio de ordem bancária ou crédito em conta da contratada aberta em instituição financeira contratada pelo Estado da Bahia.

6.4.1.1 Optando a contratada por receber os créditos em instituição financeira diversa da indicada neste subitem anterior, deverá arcar com os custos de transferências bancárias, os quais serão deduzidos dos pagamentos devidos.

6.4.2 A(s) nota(s) fiscal(is) ou instrumento(s) de cobrança equivalente(s) deverá(ao) atender as exigências legais pertinentes aos tributos e encargos relacionados com a obrigação, sujeitando-se às retenções tributárias previstas em lei, e, as situações específicas, à adoção da forma eletrônica.

6.4.3 Independentemente do percentual de tributo inserido na proposta de preço, serão retidos na fonte, por ocasião da realização do pagamento, os percentuais estabelecidos na legislação vigente, quando houver.

6.4.4 A contratada regularmente optante pelo Simples Nacional, nos termos da Lei Complementar nº 123, de 2006, não sofrerá a retenção tributária quanto aos impostos e contribuições abrangidos por aquele regime, estando o pagamento condicionado à apresentação de comprovação, por meio de documento oficial, de que faz jus ao tratamento tributário favorecido previsto na referida Lei Complementar.

ESTIMATIVAS DO VALOR DA CONTRATAÇÃO

7.1 O valor estimado total da contratação é de **R$7.400,00 (sete mil e quatrocentos reais)**, conforme planilha de quantitativos e preços unitários abaixo, os quais correspondem **ao critério máximo de aceitabilidade dos preços unitários e global**.

Item	Código	Descrição
1	76.10.11.00090895-9	LIVRO, editoração, impressão de 100 cópias e publicação, contendo aproximadamente 220 páginas cada unidade. Incluso: projeto gráfico e diagramação; projeto visual com criação de capa; registro e depósito legal na Biblioteca Nacional (ISBN); registro do DOI; confecção de Ficha Catalográfica; Revisão Ortográfica e apreciação pelo Conselho Editorial. - Versão impressa e digital nas seguintes características: Formato (fechado) 14x21 ou 16x23 cm. - Conversão do livro para o formato e-book. - Miolo em impressão digital 1x1 cor (preto), em papel Pólen soft 80 ou offset 90 gramas contendo até 220 páginas diagramadas pretas e brancas. - Capa com orelha de 7 cm, em impressão digital 4x0 cores no papel cartão Couché, Carolina, Royal ou compatível de 250 gramas sem verniz ou relevos, plastificação fosca ou brilho em BOPP e aplicação de capa com hotmelt ou PUR.

VOZES E OLHARES NEGROS: RACISMO, ANTIRRACISMO E LEIS EDUCACIONAIS

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 1 09/12/2025 15:47:19

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 2 09/12/2025 15:47:19

NIVALDO OSVALDO DUTRA
ODÍLIO DA SILVA SANTOS
ZORAIDE PORTELA SILVA
(ORGANIZADORES)

VOZES E OLHARES NEGROS:
RACISMO, ANTIRRACISMO E LEIS EDUCACIONAIS

quarteto
EDITORA

2025

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 3 09/12/2025 15:47:19

Copyright © Nivaldo Osvaldo Dutra, Odílio da Silva Santos,
Zoraide Portela Silva (Organizadores), 2025

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a permissão escrita do autor e da editora, conforme a Lei no 9610, de 19 de fevereiro de 1998.

Projeto Gráfico: Quarteto Editora
Capa:
Revisão dos textos: José Carlos Bastos Sant Anna

Conselho Editorial

Antenor Rita Gomes (UNEB)
Célia Marques Telles (UFBA)
Claudio Cledson Novaes (UEFS)
Dante Augusto Galeffi (UFBA)
Edleise Mendes (UFBA)
Geraldo Moreira Prado (IBICT)
Jean Paul D'Antony Costa e Silva (UFS)
João Carlos Salles (UFBA)
Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)
Mirian Sumica Carneiro Reis (UNILAB)
Sérgio Mattos (UFRB)

Quarteto Editora
Av. Antônio Carlos Magalhães, 3213. Ed. Golden Plaza, sala 702
Parque Bela Vista | Brotas | Salvador | Bahia
40.280-000 | [71] 99975-0210
quarteto.livros@compos.com.br
www.editoraquarteto.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 11

O "CORPO-VOZ" DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM *QUARTO DE DESPEJO* E *DIÁRIO DE BITITA*: UMA ANÁLISE SOBRE "O LUGAR DE NEGRO" NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA 15
Daiana Oliveira da Silva Sousa
Márcia Santos Lemos

PARA ALÉM DE "ETNIA" E "RESISTÊNCIA": DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA E ESTUDOS AFRICANOS 31
Washington Nascimento

LEGISLAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE LAGOA DO ROCHA – LAGOA REAL – BA 43
Cleidiana Brito da Silva
Nivaldo Osvaldo Dutra

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS MUNICÍPIOS DE CAETITÉ E CARINHANHA (BA) 59
Maria Aparecida Silva Costa
Áurea Belém Farias Santana
Nivaldo Osvaldo Dutra

A LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS NO COTIDIANO ESCOLAR 71
Nara Dantas de Azevêdo

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO 85
Rozânia Alves Magalhães Silva
Zoraide Portela Silva

CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS 101
Janete de Carvalho da Silva Leal
Glauber Barros Alves Costa

EDUCAR COM AFETO E ENSINAR COM CONSCIÊNCIA: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 119
Dineuza Neves da Silva
Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

O SOLO FÉRTIL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 135
Jéssica Ohana Silva Pereira

ENTRE RESISTÊNCIAS E AUSÊNCIAS: FORMAÇÕES DE PROFESSORAS QUILOMBOLAS DO VELHO CHICO 149
Napoliana Pereira Santana

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE 165
Maiara de Souza Macedo
Odílio da Silva Santos

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: DIÁLOGOS E PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NO IFBA *CAMPUS* BRUMADO 177
Érica Taynara Alves dos Santos Dutra
Samuel Dias Dutra

SERÁ QUE O AMOR CONHECE A GENTE? O DISCURSO DO AMOR PRETO EM CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO 189
Adilson Santana de Souza
Victor Pereira Sousa

AUTORES E AUTORAS 203

PREFÁCIO

> Quando a mulher, a velha Sá Izora, titubeou ao levantar da cama e olhou de soslaio para a mais nova, respirou aliviada. [...] Com gestos lentos, dificultados pela dormência que desde o ano anterior fazia cosquinha por todo o braço dela, a velha desenhou no ar, três vezes, uma cruz sobre o corpo da mocinha. Em seguida, mais extenuada ainda, cuidou de ajeitar as pontas do cobertor da moça, que escorriam pelo chão. Afatigada, mas tomada por grande alívio, se regozijou intimamente. Conseguira realizar o sinal da cruz três vezes. O primeiro em cima da cabeça. O segundo na altura do coração. O terceiro na direção dos pés da mocinha. Pronto! Sexta-feira, e estava fechado o corpo de Izorinha para os ataques do mundo. Mais um dia havia rompido no céu e lá estava ela cumprindo a função de proteger a sua tetraneta.
>
> Conceição Evaristo. Não me deixe dormir o profundo sono.

Recebi com imenso orgulho e satisfação o convite dos organizadores para prefaciar esta obra de magnânima relevância para os estudos decoloniais e antirracistas. Trago a Conceição Evaristo para nos ajudar a compreender o caráter epistemológico do nosso papel de educadores insubmissos. O olhar atento e cuidadoso, a empatia, o zelo, a guarda e proteção, o compromisso com a posteridade se alinham com uma educação de resistência.

Vozes e Olhares Negros: racismo, antirracismo e leis educacionais, sem dúvida remete às minhas escrevivências e memórias enquanto mulher, negra retinta, ativista, professora e pesquisadora das relações étnico-raciais. Trata-se de uma obra que já inicia com o deleite da análise literária de Carolina Maria de Jesus, passando pelos caminhos do pensar uma educação antirracista e finalizando com o ícone, Conceição Evaristo. Duas mulheres negras que com histórias de vida diferentes, entrelaçam-se nos relatos das suas experiências vividas e ou

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 7 09/12/2025 15:47:20

inventadas na literatura, que dizem muito das nossas experiências diaspóricas. Nossas memórias ancestrais carregam as *vivências da coletividade*.

Os autores e as autoras percorrem as bases e princípios de um projeto de educação balizado na equidade e na cidadania, comprometidos com a ruptura de paradigmas civilizatórias eurocentrados. O caráter da obra atende os critérios acadêmicos formacionais e a bela literatura de contracultura.

E o que dizer dos organizadores?

A professora pesquisadora Zoraide Portela Silva é uma referência inspiradora para nós, principalmente, mulheres negras. Seu corpo e presença marcantes, demarcam territórios sensíveis da nossa (re)existência ancestral. Suas perpeções e notório conhecimento sobre identidade cultural, literatura afro-brasileira, afro-brasileiros e literatura nos fortalece na luta decolonial, são faróis. O professor Nivaldo Osvaldo Dutra, pesquisador e militante junto as comunidades quilombolas do Território do Velho Chico, orientou e orienta, muitos de nós no processo de formação contrahegemônico e multicultural, vislumbrando o sensível para com a oralidade griot. O professor Odílio da Silva Santos, doutorando em Estudo de Linguagens, carrega uma vasta experiência de gestão educacional séria e com maestria gerencia a dinâmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS).

Este livro nos convida a pensar a educação voltada para as diferenças e comprometida com os saberes insurgentes de enfrentamento aos apagamentos históricos, frutos do epistemicídio sofrido pelo nosso povo. O papel da educação no Brasil, muitas vezes ainda, é do privilégio do saber de padrão único com a audácia de querer atingir toda uma população diversa e plural. Em contraponto a isso, percebemos alguns focos de resistência e de insubordinação ao próprio sistema. Esta literatura assume este caráter decolonial e contrahegemônico.

Somos desafiados a compreender o currículo não apenas como um compêndio de conteúdos distantes da realidade dos sujeitos que estão na escola. No entanto, os conflitos são gerados a partir das perspectivas dos indivíduos que buscam fazer da educação um processo de transformação de uma sociedade que de forma recorrente, o estudante, não se vê ali representada ou mesmo incluído. O apagamento da verdadeira história do povo negro no Brasil, o silenciamento dos quilombolas, a matança nas favelas, o próprio não reconhecimento na ambiência escolar, e em especial dentro dos currículos escolares, tem trazido consequências econômicas, sociais, psicológicas, culturais e políticas para esta população, além de produzir e reproduzir desigualdades alarmantes.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 8 09/12/2025 15:47:20

Coincidentemente, esta escrita acontece num momento assustador para todos nós brasileiros, chocados pelas cenas de extermínio da juventude negra nas favelas do Rio de Janeiro, fênomeno que ocorre de forma corriqueira e é naturalizado nas periferias das nossas cidades. A ação acontecida no dia 28 de outubro de 2025, nos complexos da Penha e do Alemão, foi a mais letal da história do país e terminou com 121 mortos. Sem muitos esforços, sabemos que parte da população vivência com naturalidade essa realidade. O que torna a favela este lugar que ameaça as estruturas da sociedade? O que leva muitas pessoas apoiarem tais operações? Eu sempre convido as pessoas a pensarem sobre as origens das favelas. Desde o movimento da diáspora africana, nosso povo luta em terras alheias por um lugar pra chamar de seu (lar) e a ausência de proteção do estado, sobretudo após a promulgação da Lei Áurea, que continua a empurrar os nossos para à margem. Não precisamos provar nada! Chega de corpos negros inanimados! O que queremos nas comunidades são oportunidades para o nosso povo viver e ser feliz com acesso a trabalho, renda, educação, moradia, esporte, cultura, lazer e cidadania plena. Queremos ver meninos e meninas vencendo com dignidade, mais escolas e oportunidades.

Não temos receitas prontas e soluções universais, o convite é para refletirmos sobre nossas práticas, analisarmos os avanças da legislação brasileira e principalmente, compartilhamento de experiências exitosas e possíveis de serem realizadas.

Faço essa pequena reflexão de prefácio do livro, *Vozes e Olhares Negros: racismo, antirracismo e leis educacionais* com o intuito de provocar no leitor o desejo de debruçar cuidadosamente nos textos originais, frutos de uma minuciosa pesquisa, diálogos interdisciplinares desafiadores. Um convite também para os debates e discussões contundentes, capazes de transformar nossas práticas e de promover uma educação com equidade, inclusão e justiça social.

Parafraseando Bárbara Canirine, *Bom mesmo seria se o racismo não existisse, pois isso implicaria na inexistência do antirracismo ...* Na nossa realidade, a luta continua.

Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa
12 de novembro de 2025

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 9 09/12/2025 15:47:20

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 10 09/12/2025 15:47:20

APRESENTAÇÃO

O livro *Vozes e olhares negros: racismo, antirracismo e leis educacionais* é uma coletânea de estudos que emerge do campo acadêmico, reunindo pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS). Produção cuja principal marca é a diversidade, aliada a uma nítida relação com a sociedade, uma vez que inclui a participação de profissionais e pesquisadores engajados com causas sociais e raciais.

Outra característica da obra é a preocupação em uma dupla direção: acadêmica e política. Seu objetivo é discutir a educação antirracista, buscando mitigar desigualdades e promover um ambiente mais justo. A obra destaca a importância da diversidade cultural e étnico-racial no contexto educacional, revelando uma crescente atenção à realidade social contemporânea, que exige, com urgência, inclusão e justiça social.

Os capítulos apresentam reflexões fundamentadas, teórica e metodologicamente, em abordagens antirracistas. Os textos evidenciam inquietações que transitam entre a diversidade dos fenômenos analisados e a recorrência da questão racial como eixo articulador entre a formação docente e os contextos da educação antirracista.

No primeiro capítulo do livro, intitulado *O "Corpo-Voz" de Carolina Maria de Jesus em Quarto de Despejo* e *Diário de Bitita*: *uma análise sobre "o lugar de negro"* na formação social brasileira, as autoras Daiana Oliveira da Silva Sousa e Márcia Santos Lemos enfatizam que a escrita de Carolina representa o encontro de trajetórias daquelas que resistiram e continuam resistindo, desde o período colonial, à exploração de seus corpos e à exclusão de suas vozes.

No seguinte, *Para além de "Etnia" e "Resistência": descolonização epistêmica e estudos africanos*, Washington Nascimento destaca a importância de ouvir o que os africanos e as africanas têm a dizer.

O terceiro capítulo, *Legislação escolar quilombola na Comunidade Lagoa do Rocha – Lagoa Real-Bahia*, de Cleidiana Brito da Silva e Nivaldo Osvaldo Dutra, apresenta parte das reflexões de uma dissertação de mestrado que investigou as histórias, memórias, modos de vida, manifestações culturais e

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 11 09/12/2025 15:47:20

o papel da escola como forma de (re)afirmação da identidade quilombola na comunidade Lagoa do Rocha.

Educação para as relações étnico-raciais: reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios de Caetité e Carinhanha escrito por Maria Aparecida Silva Costa, Áurea Belém Farias Santana e Nivaldo Osvaldo Dutra, ressalta a importância da educação para as relações étnico-raciais.

Nara Dantas de Azevêdo, no capítulo *A Lei 10.639/2003 e os desafios do ensino de literaturas africanas no cotidiano escolar*, destaca os empréstimos linguísticos, a religiosidade e a alimentação como exemplos que integram o patrimônio sociocultural brasileiro.

Rozânia Alves Magalhães Silva juntamente com Zoraide Portela Silva escreveram o capítulo *A implementação da Lei 10.639/03 no ensino de língua portuguesa: o papel do livro didático*, no qual afirmam que a escola deve ser um espaço de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da formação de valores humanos que sustentem uma convivência social mais justa e respeitosa.

O sétimo capítulo, *Caminhos para pensar a educação antirracista na escola a partir das narrativas dos sujeitos,* de Janete de Carvalho da Silva Leal e Glauber Barros Alves Costa, apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou os processos de construção identitária de estudantes negros em uma escola pública de Guanambi-BA, a partir de suas narrativas e vivências.

O oitavo capítulo, de autoria de Dineuza Neves da Silva e Luciete de Cássia Souza Lima Bastos, intitulado *Educar com afeto e ensinar com consciência: práticas antirracistas na educação infantil*, integra estudos desenvolvidos no âmbito de uma pesquisa de mestrado sobre educação para as relações étnico-raciais no ambiente de socialização de crianças da educação infantil em uma creche do Sudoeste Baiano.

Jéssica Ohana Silva Pereira no nono capítulo aborda o *"Solo Fértil" da educação antirracista*, ressaltando que é preciso caminhar pelo chão da escola e perceber o potencial diverso de cada estudante.

O décimo capítulo, *Entre resistências e ausências: formações de professoras quilombolas do Velho Chico*, de autoria de Napoliana Pereira Santana, relaciona o conceito de "escreviver" ao processo de recuperação de uma fala outrora silenciada, roubada e arrancada de nós.

O capítulo *Educação quilombola: desafios e potencialidades na construção da identidade*, de Maiara de Souza Macedo e Odílio da Silva Santos, investiga os

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 12 09/12/2025 15:47:20

investimentos e melhorias voltados à educação quilombola e como estes têm sido viabilizados na comunidade Serra Negra, no município de Palmeiras-BA.

Os autores Érica Taynara Alves dos Santos Dutra e Samuel Dias Dutra analisam no décimo segundo capítulo do livro a aplicação das diretrizes da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano do Instituto Federal da Bahia - Campus Brumado sob o título *Entre o prescrito e o vivido: diálogos e práticas na implementação da ERER no IFBA - Campos Brumado*.

Por fim, Adilson Santana de Souza e Victor Pereira Sousa apresentam o capítulo: *Será que o amor conhece a gente? O discurso do amor preto em contos de Conceição Evaristo*, fundamentado nos estudos do discurso na perspectiva foucaultiana, com base nos conceitos de discurso, enunciado, sujeito e acontecimento.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 13 09/12/2025 15:47:20

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 14 09/12/2025 15:47:20

O "CORPO-VOZ" DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM *QUARTO DE DESPEJO* E *DIÁRIO DE BITITA*: UMA ANÁLISE SOBRE "O LUGAR DE NEGRO" NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

Daiana Oliveira da Silva Sousa
Márcia Santos Lemos

NOTAS PRELIMINARES

A escravidão moderna surgiu a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista, sendo fundamental à empresa colonial no processo de acumulação privada de capitais. Mulheres e homens negros, que sobreviveram à violenta travessia do Atlântico, foram proibidos de se comunicar por meio de sua língua materna, de professar sua fé, acorrentados, desumanizados e vendidos como mercadorias. No discurso colonial, o "outro", não-branco e não-europeu, era visto como uma "besta", tratado como um "selvagem", e, ou, uma "criança" desorientada. Estaria a cargo do grande "herói civilizador", o homem branco e europeu, carregar esse "fardo" às costas, conforme ironiza Cesaire (1978, p. 13-16). Esse véu, formulado pelo projeto do colonizador, oculta o verdadeiro "fardo" deste sujeito histórico, a diáspora africana forçada e a profunda assimetria econômica, étnico-racial e de gênero que atravessam as sociedades estruturadas sob o tráfico de pessoas escravizadas.

No Brasil, a empresa colonial legitimou a escravidão e criou as condições objetivas para o eugenismo racial, a invenção do negro e do seu lugar no pós-abolição, como bem definiu Lélia Gonzalez (1982, p. 15-16). A emancipação formal em 1888, com a Lei Áurea, colocou nas ruas pessoas desapropriadas dos meios de produção, sem acesso à moradia, saúde, direitos políticos ou educação formal. Para Gonzalez (2020, p. 25-28), essa população passou a constituir uma massa marginal, ou franja marginal, conforme definiu Moura (1988, p. 65), em situação de pobreza e excluída do processo produtivo dominante. A

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 15 09/12/2025 15:47:20

industrialização do início do século XX não alterou essa realidade, pelo contrário, fortaleceu o projeto da branquitude e fomentou a divisão racial e sexual do trabalho em terras brasileiras. Às mulheres negras foi legado o trabalho do cuidado doméstico e a hipersexualização. Antes e após a Lei Áurea, elas ocupavam as funções de faxineiras, lavadeiras, serventes, cozinheiras e ainda vivenciavam a objetificação dos seus corpos.

Assim, em Minas Gerais, na cidade de Sacramento, nasceu Carolina Maria de Jesus (1914-1977), apenas 26 anos após a abolição formal. Filha de uma mulher negra, nascida sob a vigência da Lei do Ventre Livre (1871), e neta de um negro liberto (Jesus, 1986, p. 103), frequentou parte do ensino primário, equivalente ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. Segundo as memórias de sua infância, em *Diário de Bitita* (1986), obra póstuma lançada originalmente na França em 1982, na escola aprendeu a ler e fez suas primeiras incursões pela cultura escrita.

Carolina mudou-se para São Paulo em 1937. Segundo Tom Farias (2018, p. 112), ela foi para a capital acompanhando sua empregadora. Pouco tempo depois, sem vínculo de trabalho e com baixa instrução formal, deparou-se com problemas de distintas ordens. Não havia moradia para receber a população migrante que se deslocava entre as regiões do país, tão pouco emprego suficiente. Tais circunstâncias favoreceram a formação do exército industrial de reserva de força de trabalho no Brasil, disposto a receber salários mais baixos em piores condições laborais. Importante registrar que tanto a massa marginal, sem expectativas de emprego formal, quanto o exército de reserva, destinado aos postos mais precarizados, foram constituídos em grande parte pela população negra. Lá estava Carolina!

Em 1948, ainda em São Paulo, após ser despejada do terreno que havia ocupado, Carolina foi para a favela do Canindé, onde construiu seu barraco de madeira e enfrentou a fome, a falta de saneamento básico e a inexistência de energia elétrica. Sem alternativa, encontrou na coleta de materiais recicláveis e na favela, um meio de sobreviver e um lugar para cuidar de seus três filhos, João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus.

Desde então, Carolina passou a utilizar a escrita em diários para falar sobre a sua realidade no Canindé, onde vivia ameaçada pelas cheias do rio Tietê e pela fome, a "amarela", conforme ela definia sua situação de vulnerabilidade alimentar. A autora enxergou na escrita uma maneira de resistir e existir à/na exclusão. O livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (2020), publicado em 1960, nasceu da sua observação crítica sobre as injustiças que ela, os filhos e

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 16 09/12/2025 15:47:20

os demais moradores da favela foram submetidos. A autora, com seu corpo-voz, denunciou o lugar das pessoas negras na sociedade brasileira, estruturada sob o capitalismo dependente e periférico e marcada pelo desenvolvimento desigual e combinado entre as regiões do país, tal qual se verifica no processo de industrialização do Sudeste e na indústria da "seca" no Nordeste.

De tal modo, encontramos no *Quarto de Despejo* (2020) e no *Diário de Bitita* (1986), importantes fontes literárias sobre o Brasil pós-abolição, a escrevivência de uma mulher negra e periférica a partir da margem. A literatura, nesse sentido, parte da experiência, e não se encerra na subjetividade, encontrando outros sujeitos que partilham as mesmas vivências (Evaristo, 2020, p. 38). Com este horizonte, as concepções de Conceição Evaristo (2020) associadas às formulações de Lélia Gonzalez (1982; 2020) conduziram a nossa incursão pela obra de Carolina, onde analisamos o "lugar de negro" na formação social brasileira e refletimos sobre o "corpo-voz" da autora que fala por meio da sua escrevivência.[1]

1. O "LUGAR DE NEGRO" NO BRASIL PÓS-ABOLIÇÃO

Carolina, desde a infância, conheceu a desigualdade socioeconômica, étnico-racial e de gênero. Sua casa era coberta de massapê, as paredes de adobe e o chão de terra dura (Jesus, 1986, p. 9). Não à toa, o sonho da casa de alvenaria vai abrigar-se no coração e nas ideias da autora, sendo central no livro *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* (2020). Seu olhar, sensível e perspicaz, produziu importantes registros sobre as contradições da pseudodemocracia racial brasileira, como se verifica em *Diário de Bitita*: "Eu estava com cinco anos, achava esquisito aquelas cenas antagônicas, a minha mentalidade embrionária não me auxiliava a compenetrar aquelas divergências. Se o negro passava cabisbaixo, o branco xingava! — Negro, vagabundo! Eu não gosto desta raça! [...]" (Jesus, 1986, p. 55-56).

A autora desvela em sua narrativa como as pessoas negras eram discriminadas no cotidiano e excluídas do ideal de cidadania da República nascente, que pautava a branquitude como condição para o projeto de nação no Brasil. À medida que eram incluídas na massa marginal ou no exército de reserva constituíam um grupo populacional que vivia a vulnerabilidade extrema e

[1] As citações da obra de Carolina Maria de Jesus seguem conforme publicado, respeitando rigorosamente a sua expressão escrita e a grafia das palavras, bem como a concepção de Lélia Gonzalez sobre o pretuguês (2020).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 17 09/12/2025 15:47:20

era responsabilizada por esta condição, sendo constantemente vinculado ao chamado "crime de vadiagem" praticado pelas "pessoas de cor".[2]

No Brasil, desde o século XIX, circulavam as teorias raciais que preconizavam a natural superioridade intelectual e moral dos brancos, legitimando a subalternização dos negros e, no pós-abolição, estruturando as políticas de imigração organizadas tanto pelo Estado quanto pelo setor privado (Moura, 1988, p. 88-90). Os imigrantes estrangeiros e brancos passaram a ocupar os novos postos de trabalho na indústria enquanto a população negra era considerada incapaz de realizar funções especializadas. No sentido inverso, o "trabalhador pleno" era o homem, branco, cis-hetero e provedor do lar, aquele que tornaria o Brasil um "país melhor", como acreditava o eugenista Oliveira Vianna (1883-1951).

Interessante notar como esse projeto de nação aparece em *Diário de Bitita*: "— Eles tiraram o são Benedito da lavoura e colocaram o são Genário. E a mania do brasileiro, tem o remédio no país, mas preferem importar da Europa" (Jesus, 1986, p. 27). Vejam como Carolina aponta para uma complexa percepção do fenômeno racial imbricado ao econômico, ao mobilizar em sua comparação São Benedito, um santo negro, e São Genário, um santo branco.

A autora, partindo da própria experiência, também escreveu sobre as relações entre os fazendeiros e os colonos negros, fazendo referência ao trabalho pesado e mal remunerado ao qual eram submetidos. Ela, a mãe e o padrasto, em busca da sobrevivência, foram para uma fazenda nas imediações de Uberaba-MG, época em que deixou de frequentar a escola para ajudar com o cultivo e a venda de verduras. O acesso à terra, ainda que precário, gerou certa estabilidade para a família de Carolina, que conseguiu segurança alimentar por um breve período. As relações de poder entre os proprietários de terras e os colonos negros chamavam sua atenção. De acordo com Carolina (1986, p. 117-124), os colonos não tinham acesso a médicos, adoecendo e morrendo no trabalho; recebiam salários parcos e se endividavam comprando gêneros alimentícios na venda dos patrões; não eram resguardados por leis trabalhistas, e, portanto, muitos trabalhavam e não recebiam seus salários, correndo o risco de serem expulsos a qualquer momento. Foi exatamente o que aconteceu com a família de Carolina que, após quatro anos, acabou sendo forçada a sair

[2] O Código Penal de 1890, apesar de não citar a questão racial de forma direta, criou dispositivos para o controle da população negra no pós-abolição. Destaca-se o capítulo XIII "dos vadios e capoeiras", no qual sambistas e praticantes das religiões de matriz africana eram enquadrados.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 18 09/12/2025 15:47:20

das terras sem qualquer tipo de recisão contratual. Tais circunstâncias foram sentidas pela autora e expressas neste poema: "A vida do colono brasileiro/ É pungente e deplorável/ Trabalha de janeiro a janeiro/ E vive sempre miserável" (Jesus, 1996, p. 149).

Para Gonzalez (1982, p. 15), este "lugar do negro", do Brasil colonial à Nova República, remete a uma reinterpretação do "lugar natural" de Aristóteles. Enquanto os brancos pertencem à casa grande, ao casarão e às casas de alvenaria, os negros pertencem às senzalas, aos cortiços e às favelas. Assim, se delineia um "lugar natural" para a população negra, expresso na sujeição, exclusão e vulnerabilidade em que fora colocada. Julgada "selvagem", "alcoólatra", "preguiçosa" e "incapaz" foi alijada do direito de existir. Às mulheres negras restou o lugar da "mãe preta" e da "mucama" (Gonzalez, 2020, p. 59). Em *Diário de Bitita*, a superexploração dessa força de trabalho aparece de forma explícita:

> As mulheres pobres não tinham tempo disponível para cuidar dos seus lares. Às seis da manhã, elas deviam estar nas casas das patroas para acender o fogo e preparar a refeição matinal (Jesus, 1986, p. 33).

A comida que sobrava elas podiam levar para suas casas. E nas suas casas, os seus filhos, que elas chamavam os negrinhos, ficavam acordados esperando a mamãe chegar com a comida gostosa das casas ricas (Jesus, 1986, p. 33).

É no lar que as demandas afetivas, de alimentação, moradia e cuidado com as crianças, maridos e idosos são atendidas. No modo de produção capitalista, há uma naturalização das relações sociais de gênero e das mulheres como cuidadoras, responsabilizadas pela reprodução geracional e pelo trabalho sócio-reprodutivo (Bhattacharya, 2013, p. 103-104). No Brasil, o trabalho doméstico da mulher negra absorve a manutenção de sua própria casa e da casa de seus patrões; se por um lado esse trabalho permite sua sobrevivência e da sua família, por outro, a mantém presa em antigas relações escravistas enquanto contribui com a emancipação econômica e cultural da patroa branca, "liberada" das funções domésticas e desvalorizadas (Gonzalez, 2020, p. 43).

É importante destacar que durante o período colonial as mulheres negras escravizadas conviviam com a violência sistêmica, o estupro, a miscigenação forçada e a desapropriação dos seus corpos. Carolina denunciou a perpetuação dessa prática imposta às empregadas no serviço doméstico no Brasil do século XX:

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 19 09/12/2025 15:47:20

> Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira, e outros porqueiras que vieram do além-mar (Jesus, 1986, p. 34).

Gonzalez (2020, p. 59-60), sobre a apropriação das mulheres negras, também discute a constituição da "mulata" pelo homem branco. Meninas e jovens, manipuladas pela ideologia da branquitude, têm seus corpos erotizados e vendidos como produtos de exportação no carnaval e no cotidiano. Esses espaços promovem o discurso da miscigenação e afirmam a "harmonia racial" no Brasil, enquanto oculta as profundas assimetrias fomentadas pelo racismo.

Observado o exposto por Carolina e Gonzalez, partilho das reflexões do Fanon sobre o tema. As pessoas negras foram colocadas na zona do não-ser e desumanizadas pela objetividade esmagadora do racismo. Mulheres e homens foram enclausurados dentro da criação de um complexo negativo do ser-negro. Há nessa população excluída não um sentimento de inferioridade, mas de inexistência, pois sua humanidade foi negada no mundo do branco e seus saberes capturados e desqualificados (Fanon, 1968, p. 124-126).

Carolina Maria de Jesus conta essa história que transita entre o passado colonial e o pós-abolição. Ela ajudou a mãe e o padrasto a cultivar nas fazendas, foi empregada doméstica, cozinheira e babá, como descreveu em *Diário de Bitita* (1986). Sempre em funções de limpeza e cuidado, realizando trabalhos manuais, pesados e de baixa remuneração. A autora, como milhares de meninas negras no Brasil, foi alfabetizada parcialmente, colocada em situação de vulnerabilidade socioeconômica e inserida na massa marginal, como se verifica em suas memórias, onde registrou suas expectativas ao chegar em São Paulo em 1937: "Rezava agradecendo a Deus e pedindo-lhe proteção. Quem sabe ia conseguir meios para comprar uma casinha e viver o resto de meus dias com tranqüilidade..." (Jesus, 1986, p. 183).

Frustrada com o idílio do progresso paulistano, sem poder voltar para Sacramento, sem trabalho e sem moradia, em 1940, Carolina foi para o Rio de Janeiro. Na cidade, publicou seu primeiro poema no Jornal *Folha da Manhã*, *O Colono e o Fazendeiro* (Farias, 2018, p. 115). Mesma antes do *Quarto de Despejo*, a autora buscava o mercado editorial e projetava o desejo de viver

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 20 09/12/2025 15:47:20

da sua produção literária, ainda que, sem muitas escolhas, tenha voltado ao serviço doméstico após retornar para São Paulo. Sua insatisfação com este lugar se refletia em "comportamentos agressivos e debochados em seus empregos" (Farias, 2018, p. 136). Por vezes, quando demitida, conforme relata Tom Farias (2018, p. 142), a artista deixava versos na parede da casa de seus patrões, onde denunciava a forma como era tratada nas residências. Carolina, portanto, não foi uma autora "descoberta ao acaso", ela escolheu ser escritora e tramou sua trajetória artística a partir das margens, do "lugar de negro", onde construiu críticas sofisticadas ao mito da democracia racial e ao projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, como passamos a examinar na próxima seção.

2. O CORPO-VOZ DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Na primeira metade do século XX, São Paulo passou por importantes transformações econômicas e urbanísticas. O *Plano de Avenidas* proposto por Francisco Prestes Maia e João Florence de Ulhoa Cintra, entre as décadas de 1920 e 1930, objetivava facilitar a locomoção na capital paulista, conectar regiões distantes, ampliar as áreas centrais da cidade e fomentar o investimento em infraestrutura.

No caso das avenidas, Campos demonstra como "as obras de Prestes Maia, ampliando a área central e privilegiando o 'centro novo', criaram uma frente de expansão para os investimentos imobiliários" Os anos que se seguiram foram marcados por um *boom* de verticalização no centro expandido, favorecido justamente pela rede de vias amplas abertas na região (Barone, 2019, p. 55).

Esse projeto orientou o crescimento do município ao longo das décadas posteriores, em especial sob o governo de Prestes Maia, prefeito da cidade entre 1938 e 1945 e de 1961 a 1965. A construção das avenidas beneficiou a especulação imobiliária e impactou diretamente a vida das pessoas pobres, moradoras do centro da cidade, que foram despejadas e realocadas para regiões sem infraestrutura e sem auxílio financeiro do poder público (Barone, 2019, p. 64-65).

Sobre a temática, Carolina escreveu: "São Paulo modernisava-se. Estava destruindo as casas antigas para construir aranha céus. Não havia mais porões para o ploletario" (Jesus, 2014, p. 24).

Em *Quarto de Despejo*, a autora denunciou como as pessoas foram desapropriadas de suas casas, tratadas como objetos fora de uso, apartadas da sala de visitas (do centro), e jogadas/excluídas nas favelas, o quarto de despejo da cidade de São Paulo (Jesus, 2020, p. 40-41).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 21 09/12/2025 15:47:20

Naquela circunstância, Carolina não escreveu sobre o que ouviu contar. Ela própria, em 1948, moradora da Rua Antônio de Barros, foi desapropriada (Jesus, 2014, p. 24) e transferida para a favela do Canindé, onde construiu seu barraco:

> Todas as nôistes eu dava duas viagens. Eu ia de bonde, e voltava a pé com as tabuas na cabêça. Treis dias eu carreguei tabuas dando duas viagens. Dêitava as duas horas da manhã. Eu ficava tão cançada que não conseguia dórmir. Eu mesma fiz o meu barracaozinho (Jesus, 2014, p. 25).

Na favela, Carolina começou a se dedicar exclusivamente a reciclagem para sustentar a ela e aos três filhos. Naquele período, apesar de sua família conviver com a fome, a autora viu na promessa desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek (1956-1961), expectativa de mudança, que também foram traduzidas em difíceis diálogos com a sua prole:

> [...] E o meu filho João José disse – me: – Pois é. A senhora disse – me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que vi minha palavra falhar. Eu disse: – É que eu tinha fé no Kubistchek. – A senhora tinha fé e agora não tem mais? – Não, meu filho. A democracia está perdendo seus adeptos. No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os politicos fraquissimos. E tudo que é fraco, morre um dia (Jesus, 2020, p. 42).

O projeto nacional desenvolvimentista dirigido por Kubistchek, o "Plano de Metas", ficou conhecido pela propaganda "50 anos em 5" – uma promessa de fazer o país crescer em proporções extraordinárias em um curto espaço de tempo. O Plano foi discutido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e sistematizado num conjunto de trinta objetivos, distribuídos em cinco setores: energia, transporte, indústria de base, alimentação e educação (Caputo; Melo, 2009 p. 520). A teoria preconizava que o subdesenvolvimento dos países na América Latina seria superado a partir do investimento estatal no processo de industrialização.

Neste ínterim, foi definido que o investimento viria do setor público e privado; no entanto, o principal fomento econômico veio do capital estrangeiro dos Estados Unidos.

Vania Bambirra (2013, p. 36-38) teceu duras críticas ao modelo Cepalino, pois este não assumia que o subdesenvolvimento da América Latina estava

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 22 09/12/2025 15:47:20

articulado ao sistema capitalista mundial e não seria resolvido sem a superação da dependência dos países periféricos dos grandes centros. Sobre este tema, Gonzalez (2020, p. 25-40), partindo de José Nun, afirma que a industrialização no Brasil foi desigual e combinada com três meios de acumulação – o comercial, o industrial e o monopolista – que impactaram na dependência neocolonial, manutenção de formas produtivas anteriores e formação de uma massa marginal. Ao mesmo tempo em que o controle exercido pelo capital norte-americano no Brasil evidenciava o neocolonialismo, as relações de trabalho no campo e no serviço doméstico denunciavam a permanência de antigas formas coloniais. O "Plano de Metas", portanto, não solucionou o problema do subdesenvolvimento do país, pelo contrário, ampliou o exército industrial de reserva e a massa marginal (Gonzalez, 2020, p. 25- 31).

A política nacional desenvolvimentista não gerou soluções e ainda produziu sérias consequências para o país: as empresas nacionais foram desnacionalizadas com a entrada do capital norte-americano; a tecnologia das multinacionais dominou o mercado brasileiro e o êxodo rural inchou os centros urbanos com força de trabalho não especializada e excluída do mercado formal. A marginalização dessa população, associada ao projeto de nação da branquitude no pós-abolição, adensou as favelas sob a direção dos entes públicos:

> E o Dr. Adhemar que não decepciona que tem noção de responsabilidade das palavras conferenciou com o Dr. Paulo Lauro que era o nobre perfeito de S. Paulo. e ressolveram instalar os favelados as margens do Rio Tietê, no bairro do Canindé. E ficou ao cargo do patrimonio colocar os favelados. E começou a transferência. E os favelados mais de mil pessôas só falavam no Dr. Adhemar... (Jesus, 2014, p. 24).

Foi sobre essa realidade que Carolina discorreu em seus diários. A artista tinha um texto crítico e ácido, não apenas relatava os seus dias, posicionava-se no mundo e acreditava na força de suas palavras. Em vários trechos do *Quarto de Despejo,* notamos a consciência não subsumida da autora: "Mas eu lhe ensinei que a é a e b é b. Ele é de ferro e eu sou de aço. Não tenho força fisica, mas as minhas palavras ferem mais do que espada. E as feridas são incicatrisaveis" (Jesus, 2020, p. 51).

Desse modo, a literatura de Carolina desenha no seu corpo-voz, por meio do qual buscou inserir-se no mundo, existindo/resistindo no "lugar de negro" na massa marginal, onde as mulheres pretas foram jogadas como refugo na zona do não-ser. A autora parte de uma vivência que excede os limites da individua-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 23 09/12/2025 15:47:20

lidade e do seu tempo. "Mãe Preta", "Mucama" ou "Doméstica", escravizadas na casa-grande ou presas ao "quartinho dos fundos", tiveram o corpo, a voz e a inventividade tomados à força para ninar as filhas e os filhos do branco. Nessa atmosfera, o ato da "escrevivência" de Carolina é insurgente, próprio das mulheres negras que desejam "borrar" a imagem da subalternização onde foram reificadas, subverter o cânone normativo, ressignificar a escrita, evocar a oralidade, a memória, os saberes e os fazeres ancestrais, não mais "para ninar a casa grande, mas para 'acordá-la' de seus sonos injustos", conforme declara a poética de Conceição Evaristo (2020, p. 30).

Em *Quarto de Despejo* (2020), em especial, Carolina está imersa nas contradições da formação social brasileira entre 1955 e 1960, lê a si própria, seus filhos, seus vizinhos e a favela do Canindé não como peças fragmentadas de sua narrativa, mas como fios que compõem a reprodução social da vida num todo complexo, emaranhado e dolorido, onde o cuidado esbarra numa fronteira há muito conhecida pelas mulheres negras e pobres:

> Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos generos alimenticios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida. Eu achei um par de sapatos no lixo, lavei e remendei para ela calçar (Jesus, 2020, p. 19).

Carolina sente a dor de não poder presentear Vera Eunice, mas não se culpa, segue na contramão do discurso hegemônico sobre "o negro vagabundo" e faz uma leitura perspicaz sobre o fato a partir da conjuntura econômica. Algumas páginas depois, a autora traz uma metáfora refinada e provocativa sobre o projeto urbanístico de Prestes Maia e o desenvolvimentismo de Kubistchek, localizando a favela como o quarto de despejo, onde coisas inúteis são descartadas. Essas coisas fora de uso são os pobres, migrantes do Norte e Nordeste, sobretudo, os negros, reificados e indesejados, entre os quais ela se reconhece:

> [...] As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo (Jesus, 2020, p. 40-41).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 24 09/12/2025 15:47:20

Em várias passagens do livro a escritora afirma que a favela é o lugar de exclusão/marginalização, onde eram jogados os "dejetos humanos". No fragmento seguinte, Carolina registra como os moradores do Canindé eram socialmente lidos e coloca no texto o desprezo experimentado:

> [...] havia pessoas que nos visitava e dizia: – Credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto é o chiqueiro de São Paulo. [...] Eu estou começando a perder o interesse pela existencia. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa (Jesus, 2020, p. 39).

É fundamental destacar que Carolina, além de denunciar e sentir, também usou seus diários para responsabilizar os mandatos políticos, cobrar do Estado e apontar alternativas balizadas na consciência que tinha sobre a condição estruturante das pessoas favelizadas. Vejamos:

> [...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse – me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que torna-se util a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, por que não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Jânio Quadros, o Kubistchek e o Dr. Adhemas de Barros? Agora falar pra mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. [...] O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora (Jesus 2020, p. 34 -35).

Foram frequentes as críticas da autora aos políticos que só apareciam no Canindé em época de eleição: "Os visinhos das casas de tijolos diz: os politicos protegem os favelados. Quem nos protege é o povo... Os politicos só aparecem aqui nas epoca eleitoraes" (Jesus, 2020, p. 36). Segue a autora, "[...] Ensaboei as roupas. Depois fui acabar de lavar na lagoa. O Serviço de Saude do Estado disse que a agua da lagoa transmite as doenças caramujo. Vieram nos revelar o que ignoravamos. Mas não soluciona a deficiencia da agua" (Jesus, 2020, p. 77).

Em diálogo com uma moradora do Canindé, a miséria e a desesperança tomam conta de Carolina:

> ... Começei a queixar para a Dona Maria das Coelhas que eu ganho não dá para tratar os meus filhos como se devem. Eles não tem roupas, nem o que calçar. E eu não paro um minuto. Cato tudo que pode se vender e a misseria continua firme ao meu lado. Ela disse – me que já estava com nojo da vida. Que não vê a hora de morrer. Ouvi seus

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 25 09/12/2025 15:47:20

> lamentos em silêncio e disse – lhe: – Nós já estamos predestinadas a morrermos de fome! (Jesus, 2020, p. 132).

A autora faz registros difíceis sobre como as pessoas conviviam com a fome e a degradação da existência, vulneráveis e brutalizadas pelo outro, diante da necessidade inexorável:

> Vesti os meninos que foram para a escola. Eu saí e fui girar para arrancar dinheiro. Passei no Frigorifico, peguei uns ossos. As mulheres vasculham o lixo procurando carne para comer. E elas dizem que é para os cachorros. Até eu digo que é para os cachorros... (Jesus, 2020, p. 98).
>
> [...] *Enquanto eu esperava na fila para ganhar bolachas ia ouvindo as mulheres lamentar-se*. Outra mulher reclamava que passou uma casa e pediu uma esmola. A dona da casa mandou esperar [...] A mulher continuou dizendo que *a dona da casa surgiu com um embrulho e deu-lhe. Ela não quiz abrir o embrulho perto das colegas, com receio que elas pedissem. Começou pensar. Será um pedaço de queijo? De carne?* Quando ela chegou em casa, a primeira coisa que fez, foi desfazer o embrulho porque a curiosidade é amiga das mulheres. Quando desfez o embrulho viu que eram ratos mortos (Jesus, 2020, p. 61). (grifos nossos).

Assim funciona a reprodução da vida na forma capitalista! Ratos mortos para alimentar os miseráveis!!!! Eles mesmos responsáveis por sua degradação!?! Carolina curva-se, mas não cede, contesta a sujeição, a inferiorização da sua cor e aspira pelo lugar de escritora:

> [...] Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me: – É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico... Se é que existe reincarnações, eu quero voltar sempre preta (Jesus, 2020, p. 63-64).

Esta é Carolina! Ela mesma e milhares de outras!!!

A autora se autoidentifica como negra, contesta a superioridade dos brancos (Jesus, 2020, p. 64), mas reconhece a vulnerabilidade da população racializada, colocada à margem do projeto nacional de cidadania:

> Quando eu fui cata papel encontrei um preto. Estava rasgado e sujo que dava pena. Nos seus trajes rotos ele podia representar-se como

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 26 09/12/2025 15:47:20

> diretor do sindicato dos miseráveis... Estava comendo uns doces que a fabrica havia jogado na lama... Cambaleava. Estava tonto de fome! [...] Encontrei com ele outra vez, perto do deposito e disse – lhe: – O senhor espera que eu vou vender este papel e dou – te cinco cruzeiros para o senhor tomar uma media. É bom beber um cafezinho de manhã. – Eu não quero. A senhora cata estes papeis com tanta dificuldade para manter os teus filhos e deve receber migalhas e ainda quer dividir comigo. Este serviço que a senhora faz é serviço de cavalo... Daqui uns dias eu não vou precisar de mais nada neste mundo. *Eu não pude viver nas fazendas. Os fazendeiros me exploravam muito. Eu não pude trabalhar na cidade porque aqui tudo é dinheiro e eu não encontro emprego porque já sou idoso. Eu sei que vou morrer porque a fome é a pior das enfermidades* (Jesus 2020, p. 56). (grifos nossos).

Sob esse ponto de vista, a autora comparou o passado escravagista do país com a situação de fome no século XX, justamente no dia do aniversário da assinatura da Lei Áurea, quando escreveu: "E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome! (Jesus, 2020. p. 36)". Noutra passagem, relata:

> *Havia um pretinho bonitinho... Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhi uns pedaços: Disse-me: – Leva, Carolina. Dá para comer.* Deu-me uns pedaços. *Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne... Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne*. A fome era tanta que ele não poude deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu... *No outro dia encontraram o pretinho morto*. Os dedos do seu pé se abriram. O espaço era de vinte centimentros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. *Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome* (Jesus, 2020, p. 43). (grifos nossos).

Se por um lado a política nacional desenvolvimentista foi associada aos "anos dourados" na História oficial do Brasil, no sentindo inverso, de forma contraditória e complementar, a classe trabalhadora, em grande parte negra, passou a compor o exército industrial de reserva e a massa marginal, foi despejada nas favelas dos grandes centros urbanos e viveu anos amarelos como a fome da nossa autora. Carolina escreveu não um registro "frio e indiferente"

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 27 09/12/2025 15:47:20

daquelas circunstâncias, mas uma narrativa crítica, perspicaz e dura sobre o mito da democracia racial e o modelo cepalino.

Trazer o corpo-voz de Carolina Maria de Jesus é inegavelmente perscrutar o processo histórico de espoliação que atravessa a história do Brasil. A escrevivência da autora expõe e subverte a arquitetura do "lugar de negro", projetada pelo outro, o branco, e rompe com o confinamento da mulher negra. A autora afirma-se intelectual, escritora e artista, acredita em sua potência e contesta o "lugar do dominado". Carolina tinha convicção sobre sua força autoral e soube ler com maestria a realidade brasileira em *Quarto de Despejo* e *Diário de Bitita*. Com riqueza de descrições, com seu corpo-voz, desvelou o capitalismo dependente e periférico, desigual e combinado, sem nunca ter frequentado o ambiente acadêmico que formulou sobre essa perspectiva teórica na América Latina.

É com esta potência analítica que a "escrevivência" da autora aparece para nós como uma "encruzilhada", local onde as ruas e os caminhos se encontram, espaço sagrado onde *Esù* se alimenta. Assim como a "encruzilhada" do culto ioruba, a escrita de Carolina é o encontro de trajetórias daquelas que resistiram e resistem desde o período colonial à exploração dos seus corpos e à exclusão de suas vozes, se inserindo no mundo com suas narrativas negras como sujeitos do *locus* dialógico, do fazer e do saber.

REFERÊNCIAS

Fontes Literárias

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. E-book. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/8%20-%20Di%C3%A1rio%20de%20Bitita%20-%20Carolina%20Maria%20de%20Jesus.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

JESUS, Carolina Maria. **Ontologia pessoal**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. Disponível em: https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/antologia-pessoal.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

JESUS, Carolina Maria. **Onde estais a felicidade?** São Paulo: Edições: Me parió Revolução, 2014. Disponível em: https://nucleopodererevolucao.wordpress.com/

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 28 09/12/2025 15:47:20

wp-content/uploads/2015/07/onde-estaes-felicidade-e-book-letraria.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

Bibliografia

BAMBIRRA, Vânia. **O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BARONE, A. C. C. Negra ou pobre? Migrante ou despejada? Carolina de Jesus e o enigma das classificações (1937-1977). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 59, 2019. DOI: 10.9771/aa.v0i59.24977. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/24977. Acesso em: 29 jun. 2025.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, v. 32, n. 1, 2013. p. 99-113, 10 set. 2013. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf. Acesso em 30 jun. 2025.

CAPUTO; MELO. A Industrialização Brasileira nos Anos de 1950: Uma Análise da Instrução 113 da SUMOC. Est. econ., V. 39, n. 3, 2009. p. 513-538, jul-set. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ee/a/ZpgwjzqDRC9bT4YrFhfxcvC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2025.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Paris: Éditiones Presénce Africaine, 1978. Disponível em: https://antropologiadeoutraforma.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In* DUARTE, C. Lima; NUNES, I. Rosado (Org). **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

FARIAS, Tom**. Carolina**: Uma biografia**.** Rio de Janeiro: Editora Malê, 2018.

FANON, Frantz. Prefácio. Introdução. A experiência vivida do Negro. In: **Pele Negra, Máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro Latino Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 29 09/12/2025 15:47:20

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf. Acesso: 29 jun. 2025.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática 1988. Disponível em: https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2021/05/MOURA-SOCIOLOGIA-DO-NEGRO-BRASILEIRO-PARTE-1.pdf. Acesso: 27 jul. 2025.

PARA ALÉM DE "ETNIA" E "RESISTÊNCIA": DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA E ESTUDOS AFRICANOS

Washington Nascimento

Partindo do entendimento de que em grande parte os atuais modelos científicos de explicação do mundo foram construídos pelo Ocidente, de acordo com os seus interesses econômicos e políticos, a resistência epistêmica em África se insere dentro em um amplo desafio intelectual, proposto por diferentes áreas e pesquisadores, que poderíamos chamar de descolonização do conhecimento, rompendo com o totalitarismo da ciência e da razão científica de base ocidental "[...] que se arroga o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade" (Mignolo, 2004, p. 676-677).

Trata-se de um esforço intelectual que contou/conta como nomes africanos e não africanos como Cheik Anta Diop, Franz Fanon, Chinua Achebe, Paulin Hountondji, Valentim Mundimbe, Achile Mbembe, Fatima Mernissi, Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí, Fatou Sow, Ifi Amadiume, Maria Paula Meneses etc. que em seus estudos sobre as Áfricas dialogam com o chamado "conhecimento colonial", parte dele para buscar a ruptura, que não é só epistemológica, mas também decolonial, no sentido de ser para além do colonialismo.

Fica latente nesses pesquisadores é que o processo de descolonização do conhecimento passará necessariamente pela construção de uma perspectiva intravertida (que parta de dentro do continente africano), formulando problemas endógenos, considerando a ordem de conhecimento produzido internamente e se dirigindo aos povos não hegemônicos (Houtondji, 2008). Isto não significa desconsiderar o que foi produzido pelo Ocidente, e sim o entendimento de que "[...] não pode haver um caminho, uni-versal. Tem de haver muitos caminhos pluri-versais" (Mignolo, 2004, p. 678).

Para tanto, é preciso ouvir o que os africanos/africanas falam. Em sua obra *Restituir a história às sociedades africanas, promover as Ciências Sociais*

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 31 09/12/2025 15:47:20

na África, o sociólogo camaronês Jean-Marc Ela (2011) diz que os africanos são mais falados do que falam e mesmo aqueles que falam "interiorizam o discurso colonial, usando o seu repertório de ideias, conceitos e palavras", ou seja, usando o que Valentim Mudimbe (2013) chamaria de "Biblioteca Colonial".

Mudimbe em *A ideia de África* diz que os escritos dos exploradores formaram um acervo colonial em finais do século XIX com objetivo explícito de traduzir e "decifrar fielmente" o objeto africano, difundindo para isso o conceito de desviância como o melhor símbolo da ideia de África (Mudimbe, 2014).

Romper esse repertório e construir uma perspectiva descolonizada de conhecimento foi (e ainda é) uma frente de resistência epistemológica muito significativa no continente africano, sobretudo no período pós-colonial. Contemporaneamente Paulin J. Hountondji (2008) pergunta: em que medida são africanos os chamados Estudos Africanos? Para ele, tais pesquisas são discursos sobre a África e "[...] não dizem respeito a uma ordem de conhecimento desenvolvido pelos africanos", além disso, "[...] em grande parte os temas de pesquisa diziam (dizem) mais respeito aos interesses dos europeus do que aos dos africanos" e tal qual disse Ela (2011). O fato de um trabalho ser escrito por um africano não quer dizer que seja um trabalho africano, afinal haveria uma "solidariedade temática", "cumplicidade intelectual" e, também, uma "filiação genealógica" dos trabalhos escritos pelos africanos em relação aos trabalhos dos pesquisadores europeus.

É preciso entender as especificidades dos problemas e questões inerentes aos próprios africanos, falar sua própria língua, dirigir-se aos africanos, reportando questões que dizem respeito às suas dimensões culturais, históricas e sociais, próprias, formulando "problemáticas originais", construindo assim uma pesquisa intravertida do conhecimento que seria então um passo importante para esse processo de descolonização (e, consequentemente, resistência) epistêmica.

Os conceitos criam espaços, mapas cognitivos próprios que orientam, direcionam nosso olhar, gerando a necessidade política de desconstrução de muitas ideias do que normalmente se escreve no Brasil em torno do continente africano. Defendo neste texto a desconstrução de alguns conceitos que a meu ver são basilares para a forma como as pesquisas brasileiras em torno do continente africano têm sido feitas e que a meu ver deveriam ser desconstruídas de alguma forma: a ideia de etnia e a absolutização do conceito de resistência.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 32 09/12/2025 15:47:20

A DESCONSTRUÇÃO DA IDEIA DE ETNIA

Em grande parte, os estudos africanos no Brasil são tributários do movimento negro e da necessidade que temos de conhecer nossas origens para além da matriz europeia ou autóctone "(indígena"), em uma tentativa de construção de uma "identidade étnica" africana. Esta etnicidade/identidade buscada no continente africano faz todo o sentido no contexto diaspórico, mas diz pouco respeito às realidades históricas africanas. Um exemplo: é que as identidades "nagô" e "Jeje" são construções diaspóricas e não estavam presentes nas regiões do que hoje correspondem a atual Nigéria (Parés, 2016). Outro exemplo a Capoeira Angola, não veio de Angola, trata-se de uma construção brasileira a partir de ritmos/danças que faziam parte de alguns ritos africano-angolanos (Zonzon, 2011). O Candomblé brasileiro não existe na Nigéria, as roupas brancas das baianas do acarajé são mais portuguesas do que africanas e por aí vai. Pretendo argumentar de que muito do que contamos como sendo "histórias africanas" e do que fazemos nas salas de aula da educação básica com o título de "Ensino de História da África" em grande parte são estudos étnico-raciais no contexto da diáspora, o que leva a usarmos, sem os devidos cuidados, alguns conceitos do contexto atlântico para o continente africano, como, por exemplo, a ideia de raça e etnia.

A constituição subalterna do africano foi baseada em dois conceitos -chaves: raça e etnicidade. Se o conceito de raça já foi, de certa forma, superado na historiografia brasileira, o mesmo não pode ser dito de etnia. Não é de hoje que Jean-Lop Amselle e Elikia M'Bokolo (2017) mostraram que muito do que chamamos de "grupos étnicos" africanos são construções feitas pelo colonizador, como uma forma mais de criar/identificar para melhor dominar os povos africanos e que no pós-colonial foram incorporadas por alguns dos próprios "grupos" locais. Para tanto fizeram uso da antropologia e história (Pereira; Nascimento, 2020).

Além disso, a criação da ideia de etnia (ou tribo) visava diminuir sua importância frente às estruturas de organização política europeias; enquanto os africanos estavam ainda no tempo das etnias (ou tribos), os europeus se organizavam em nações em uma clara distinção entre povos atrasados *versus* povos evoluídos. Recentemente, Maria Paula Meneses (2016), mostra como as autoridades africanas no século XX e XXI ajudaram a criar o espectro das tribos, no sentido de "comunidades políticas" como um arranjo pós-colonial

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 33 09/12/2025 15:47:20

que dialoga-diverge com as estruturas do período colonial, evidenciando que a superação de tais marcações não são tão simples como pode parecer.

Ainda nesta seara está a definição de "tradição" como inerente aos povos africanos, como se os mesmos estivessem permanentemente voltados ao passado; seus saberes são circunscritos à ideia de "local", "tradicional", "circunscrito" (Meneses, 2007 e 2016). Como demonstra um texto muito conhecido no Brasil, Amadou Hampate Ba (2010), mostra como a tradição é algo viva e vivida, é um traço de ordenamento social que aponta para o futuro e não o passado.

Se a ideia de raça, etnia e tradição quando aplicadas ao continente africano tiveram suas desconstruções feitas, outros conceitos ainda carregam uma carga de ambiguidade/necessidade que torna difícil simplesmente não fazer mais uso ou mesmo desmontá-lo, a exemplo da ideia de resistência.

OS USOS (E ABUSOS) DO CONCEITO DE RESISTÊNCIA

Poucos temas são tão estudados em relação ao continente do que o tema das resistências. Um bom exemplo é a coleção dos oito livros da História Geral da África (2010), lançado em finais da década de setenta a partir de um grupo de trabalho criado pela UNESCO. Nos diferentes trabalhos desta obra, o estudo das resistências sobressai, sobretudo pelo interesse dos autores em evidenciar o papel do africano enquanto um sujeito da história (Barbosa, 2012). Na discussão feita por Terence Ranger (2010) ao analisar as inciativas e resistências africanas em decorrência da partilha e da conquista, ele destaca a centralidade da resistência colonial para o entendimento da África, evidenciando que os africanos nunca haviam se resignado à "pacificação" europeia. Segundo ele, longe de ser "desesperada" ou "ilógica", essa resistência foi, muitas vezes, movida por "ideologias racionais ou inovadoras", sendo que a ideia de soberania proporcionou a sua base ideológica. Por fim, ressalta que os movimentos de resistência não eram insignificantes; pelo contrário, tiveram consequências importantes em seu tempo, e têm, ainda hoje, notável ressonância.

Em linhas gerais, como demonstrou Felipe Paiva (2015) na historiografia desta coleção, a resistência ao colonialismo se configurou como um termo polissêmico, usado muitas vezes como sinônimo de rebeliões, insurgências, siasa, protestos etc.; por outro lado, há, o que ele chama de "monofonia terminológica", ou seja, "resistência é sempre a palavra comum das análises, o que muda é o seu conteúdo teórico-conceitual" (Paiva, 2015, p. 21).

Em obras gerais mais recentes como "África negra. História e civilizações" escrita por Elikia M, Bokolo (2012), ele ressalta a "notável continuidade de

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 34 09/12/2025 15:47:20

uma tradição", a saber a resistência dos africanos ao colonialismo e à exploração subjacente que perduraria mesmo depois da independência. Analisando a historiografia do período colonial africano, Frederick Cooper (2008) destaca que a "[...] Resistência era o elemento-chave na contínua narrativa da história africana" (Cooper, 2008, p. 26), o que levou em muitos casos a uma visão do africano sem ambiguidade e em contínua resistência ao imperialismo, além de ressaltar a história da resistência como eixo central da "verdadeira" história africana (ao lado da pré-colonial), o que a seu ver, mais do que ajudar, "confundia" o entendimento relativo ao continente.

Fugindo deste determinismo em relação ao termo resistência, ele deve ser entendido sobretudo de forma polissêmica e sempre no plural; além disso, um termo que não pode ser entendido apenas como recusa, nos processos que assistimos no continente africano (bem como em outros lugares do mundo) saber jogar o jogo (e, portanto, fazer arranjos e composições) é parte do processo de resistir.

Essas resistências modificaram completamente o continente africano, alterando muitas vezes a própria estruturação sócio-cultural de um povo, como por exemplo na formação de uma identidade comum entre os Yorubás ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, como uma forma de luta e resistência à presença europeia no Golfo da Guiné (Oliva, 2005).

Na região do Congo, em partes do que hoje também é Angola, o aumento do tráfico de escravizados gerou uma série de protestos por parte do Manicongo (governante) Afonso I ao rei de Portugal, em 1526, no qual ele reclamava em carta de que "[...] há numerosos traficantes em todos os cantos do país. Trazem para cá a ruína. Não se passa dia em que pessoas não sejam raptadas para ser reduzidas a escravatura; nem os nobres, nem os membros da família real são poupados" (Afonso I In M'bokolo, 2012, p. 398). Além disso, o Manicongo enviou embaixadas a outras potências da época como o Vaticano, França e Holanda, bem como ao estado africano da Etiópia, com que planejava fazer uma aliança estratégica.

Com o advento da implementação territorial do colonialismo europeu a primeira forma de resistência foi o que o M'Bokolo (2012) chamou de a "recusa do sistema", quer pela passividade, quer pela fuga. Esta recusa assumiu características diversas, como o não pagamento de impostos, a recusa do trabalho de carregador, de implementar culturas agrícolas obrigatórias etc. Muitas vezes, ela aparecia sob forma de indiferença (uma aldeia que se nega a pagar o imposto), má-fé (apresentação ao recrutamento dos doentes e enfermos), dissimulação

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 35 09/12/2025 15:47:20

(erros voluntários, durante os recenseamentos fiscais sobre a idade real dos jovens, o número de mulheres, os falecimentos, os locais de habitação etc.), tergiversações (debates intermináveis e promessas ligeiras quando da visita dos administradores) etc. (M'bokolo, 2012).

Houve também uma série de resistências ativas, com um embate aberto entre europeus e africanos, como a Revolta dos temnes e dos mendes na Serra Leoa (1889), acholis no Uganda (1911), Movimento majanga no Baixo Congo (1893-1894), Insurreições no Vale do Zambeze (finais do século XIX) etc. impulsionados pelo acesso à terra, impostos, trabalhos forçados, culturas obrigatórias e toda sorte de violências promovidas pelo colonialismo. Claro, esta separação entre resistências ativas e passivas é mais um recorte metodológico do que prático, visto que estas duas dimensões sempre estiveram entrelaçadas, da mesma forma que a religiosidade nestes diferentes processos.

Em linhas gerais, a religiosidade africana serviu como um instrumento de proteção e refúgio ante a opressão europeia. Muitas vezes a oposição aos europeus se dava através de ritos de enfeitiçamento, cultos de possessão, trabalhos de energia etc. como foi possível perceber, por exemplo, na luta armada dos angolanos contra o colonialismo português. Quando esta se consubstanciava em uma forma própria, à qual poderíamos dar o nome de religião, ela então se torna um dos poucos sistemas ideológicos organizados a serviço do africano. As igrejas "pretas" como as etíopes, por exemplo, provenientes diretamente das igrejas dos brancos e inspiradas por elas ou mesmo as igrejas sionistas, afastadas das tradições europeias e americanas, mais populares, e dando espaço às práticas tradicionais, são exemplos de uma organização interna de marca cristã, com feições africanas próprias.

Em Angola, um dos exemplo é a igreja fundada pelo angolano Simão Toko, então Congo Belga, com repercussões diretas tanto na luta anticolonial (1961-1979) quanto na guerra civil que se seguiu (1979-2002) (Batsikama, 2016). Além disso, a religião era um importante instrumento para superar o que M'Bokolo (2012) chamará de "um mal-estar profundo e duradouro", ou seja, uma angústia provocada pela chegada do colonialismo europeu, que perturbaria a ordem e o mundo então conhecido.

O Pan-Africanismo e a negritude foram também dois importantes movimentos político-ideológicos de resistência dentro do continente africano e, também, em Angola. O primeiro era (é) centrado na ideia de anterioridade africana que levaria a um "sentimento racial", gerador da solidariedade entre os descendentes de africanos e a negritude mais concentrada em uma positividade

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 36 09/12/2025 15:47:20

do ser negro e da cultura negra são dois arsenais teórico-políticos fundamentais à resistência, sobretudo, de certa intelectualidade urbana africana de formação metropolitana.

O sentimento de que pertenciam a uma vasta comunidade, o orgulho da África, a luta não contra o sistema e sim contra seus abusos é uma das marcas dos primeiros anos do pan-africanismo. Somente depois do quinto congresso realizado em Paris em 1945 e muito por conta da invasão da Etiópia por Mussolini (em 1935) que as lutas pelas independências entram na agenda pan-africana. Foi no Congresso de 1945 quando os representantes africanos eram os mais numerosos e os debates centraram-se quase sempre na ideia de libertação da África colonizada (Chanaiwa; Kodjo, 2010).

O movimento da negritude surgiu em finais da década de trinta do século XX, aparecendo como significado da importância do ser negro em 1939 no poema lírico *Diário de um retorno ao país natal*, do antilhano Aimé Césaire, da Martinica. Mais tarde, Lepold Senghor desenvolverá essa ideia em suas diferentes obras, servindo assim de base para diversos movimentos de resistência não só no mundo africano como também no diaspórico. Segundo Boubacar Barry (2000), Senghor foi aquele que de fato inventou o conceito de Negritude como uma forma de "[...] restaurar os valores do mundo negro e injetar vida nova neles através da combinação deles com valores franceses" (Barry, 2000, p. 42). Em grande parte, os movimentos nacionalistas influenciaram (e foram influenciados) pelo panafricanismo e a negritude.

Em sua análise sobre o nacionalismo em África e mais propriamente em Angola, Mário Pinto de Andrade (1997) diz que ele se organiza em torno de quatro temas fundamentais: soberania, unidade, passado histórico e a pretensão à universalidade (Andrade, 1997, p. 15). Além disso na África subsaariana não é possível falar em nacionalismo desconsiderando a presença de uma autoconsciência étnica.

Apesar disto, como destaca B. O. Oloruntimehin (2010) em grande parte dos casos, os movimentos nacionalistas foram conduzidos e dominados pelas novas elites letradas e educadas nas instituições metropolitanas, estando assim em "[...] melhor situação para compreender a cultura politica europeia e, portanto, para reagir de maneira competente aos regimes coloniais, de acordo com os termos desses mesmos regimes" (Oloruntimehin, 2010, p. 666).

Essas diferentes histórias rapidamente contadas aqui mostram o quanto a noção de resistência desempenhou um papel central nas análises feitas pela historiografia africana, contribuindo para alimentar as histórias nacionais,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 37 09/12/2025 15:47:20

ajudando a consolidar as nações e seus heróis, bem como construir novas identidades. (Henriques, 2015). Por outro lado, esta historiografia caminhou no fio da navalha quando, em muitas análises, colocou (ou sugeriu) uma certa passividade dos africanos, que apenas resistiram a uma agressão externa e este é o maior problema quando se usa esses conceitos sem discuti-los com mais profundidade.

NOVOS CAMINHOS

Nas últimas décadas, alguns conceitos trouxeram novos caminhos epistêmicos e metodológicos dentro dos estudos africanos. O primeiro é a ideia de agência, ou seja, a capacidade que diferentes africanos e africanas tiveram em absorver e processar determinadas experiências sociais novas, como a escravidão e o colonialismo. Diante desse contexto, hostil e violento, agiram, reagiram, criaram novas identidades e construíram novas propostas de reexistências. Tais indivíduos fizeram escolhas, ainda que limitados por esse contexto adverso, atribuindo sentido para suas ações que foram além do ato de resistir. Eles criaram, inventaram para além das limitações impostas pela escravidão e o colonialismo, por exemplo. Atribuíram um sentido subjetivo e, também, concreto, para suas ações, influenciando e transformando essas estruturas.

Esses agentes sociais souberam fazer a leitura dessa nova realidade social e procuraram brechas e formas de não só sobreviver, mas sobretudo viver esses novos contextos. Evidenciaram a capacidade de organização e articulação com outros atores sociais, canalizando demandas individuais, sociais e coletivas, ainda que, muitas vezes, eles não tivessem clareza disso.

Não se trata de nenhum conceito novo, afinal autores da sociologia clássica como Max Weber (1999), Anthony Giddens (2003) e Pierre Bourdieu (2003 e 2020) refletiram teoricamente e operaram epistemologicamente dentro desse contexto. Na antropologia, Georges Balandier (1993) chamava a atenção para o fato de que os diferentes agenciamentos africanos no interior da cultura colonial acabaram por criar um sistema a partir dos trânsitos e apropriações, de lado a lado, das culturas que entraram em contato. Sistema que ainda que fosse marcado pela desigualdade entre os chamados colonizados e os colonizadores, necessariamente não os opunham, mas os colocavam em competição.

No campo da linguística Mary Louise Pratt (1999) chama a atenção que nesse encontro colonial, grupos subordinados e/ou marginais interagem, selecionam, criam, improvisam e inventam a partir de materiais a eles transmitidos, dentro relações assimétricas de poder. Segundo ela, seguindo os passos de

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 38 09/12/2025 15:47:20

Balandier, se os povos colonizados não controlam aquilo que emana da cultura dominante, eles determinam, através de suas agências, o que absorvem e o que utilizam (Pratt, 1999, p. 30).

Como salienta Andrea Marzano (2023), ainda que em uma situação francamente desfavorável, a "agência" dos africanos não foi pautada sempre pela recusa e resistência absoluta de tudo o que chegava pelas mãos dos colonizadores, "[...] mas se deu muitas vezes através da apropriação seletiva de práticas, saberes, ideias, objetos e costumes" (Marzano, 2023, p. 10). Se esses agentes sociais não são completamente dominados pelas estruturas que os cercam, se fazem uma "apropriação seletiva", eles não são autônomos em relação a elas. Entender os avanços e limites dessas agências, tem sido um desafio para os estudos africanos.

REFERÊNCIAS

AMSELLE, Jean Loup; M'BOKOLO, Elikia. (Orgs.). **No centro da etnia**: Etnias, tribalismo e Estado na África. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ANDRADE, Mário Pinto. **Origens do nacionalismo africano**. Continuidade e ruptura nos movimentos unitários emergentes da luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911-1961. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

BALANDIER, Georges. A Noção de Situação Colonial. *In*: **Cadernos de Campo**, N. 3, SP: FFLCH/USP, 1993, p. 103-131.

BARBOSA, Muryatan S. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO). **Revista Brasileira de História** (Online), v. 32, p. 211-230, 2012.

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia:** o desafio de uma história regional. Rio de Janeiro: SEPHIS/CEAA, 2000

BATSIKAMA, Patricio. Será Simão Toko um profeta? Uma leitura antropológica. **Sankofa**. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano IX, NºXVIII, dezembro/2016.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**: lutas de classificação – curso no Collège de France (1981-1982). v. 1. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**, 6. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 39 09/12/2025 15:47:20

CHANAIWA. David. KODJO. Edem. Pan-africanismo e libertação In MAZRUI. Ali A. WONDJI. C.(org.) **História Geral da África VIII**: África desde 1935, Brasília: UNESCO, 2010 p. 897-920.

COOPER, Frederick. Conflito e Conexão: Repensando a História Colonial na África. *In*: **Anos 90.** Revista de Pós-Graduação em História. Tradução de Doris Vetton Rosa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. vol. 15, número 27, 2008.

ELA, Jean-Marc. **Restituir a história às sociedades africanas, promover as Ciências Sociais na África**. Lisboa: Mangualde (Portugal); Luanda (Angola): Edições Pedago; Edições Mulemba, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, J. (coord.) **História Geral da África I**. Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010.

HENRIQUES, Isabel Castro. A des-construção de categorias classificatórias da História de Angola. *In*: **Actas**... III Encontro Internacional de História de Angola. Arquivo Nacional de Angola. Edições de Angola, 2015.

HOUNTONDJI, Paulin. J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre estudos africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais** n. 80, Coimbra, Portugal. Março de 2008.

MARZANO, Andrea. Reboa pelos Musseques o Som Surdo do Tan-Tan. Expropriações, Apropriações e Agência Africana nos Carnavais de Luanda. **Revista da AbeAfrica,** Associação Brasileira de Estudos Africanos, v. 9, p. 4-25, 2023.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra**. História e civilizações. Tomo II. 2. ed., Lisboa, 2012.

MENESES, Maria Paula Meneses. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. **OPSIS** (Online), Catalão, v. 16, n. 1, jan./jun. 2016, p. 26-44.

MENESES, Maria Paula. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 40 09/12/2025 15:47:20

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*:: SANTOS, Boaventura de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

MUDIMBE, V. Y. **A ideia de África**. Lisboa: Edições Pedago; Luanda: Edições Mulemba, 2014.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Luanda: Edições Mulemba; Mangualde (Portugal): Edições Pedago, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da tradição oral na construção da identidade étnica. **Estudos Afro-Asiáticos,** v. 27, p. 141-180, 2005.

OLORUNTIMEHIN, B. Olatun-Ji. A política e o nacionalismo africanos, 1919-1935. *In*: BOAHEN, Adu. **História Geral da África,** volume VII. África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: UNESCO, 2010.

PAIVA, Felipe. A polifonia conceitual: crítica ao conceito de resistência da História Geral da África (UNESCO). **Revista África**(s), v. 1, p. 189-224, 2015.

PARÉS, Luís Nicolau. **O rei, o pai e a morte**: a religião vodum na antiga Costa dos Escravos na África Ocidental. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru/São Paulo: EDUSC, 1999.

PEREIRA, Matheus S.; NASCIMENTO, Washington Santos. Desafios de pesquisar os "outros" em contextos coloniais africanos. *In*: SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos (Orgs.). **Luanda & Bahia**: identidades e etnicidades em contextos contemporâneos. Campinas /SP: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 17-35.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. *In*: BOAHEN, Albert Adu**. História Geral da África**, VII. África sob dominação colonial. Brasília: UNESCO, 2010.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade,** Vol.1 e 2. Brasília: Editora UnB, 2009

ZONZON, Christine Nicole. Capoeira Angola: africana, baiana, internacional. In: MOURA, M. **A larga barra da baía**: essa província no contexto do mundo [online]. Salvador: Edufba, 2011, p. 130-165.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 41 09/12/2025 15:47:20

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 42 09/12/2025 15:47:20

LEGISLAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE LAGOA DO ROCHA – LAGOA REAL – BA

Cleidiana Brito da Silva
Nivaldo Osvaldo Dutra

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte das reflexões suscitadas pela dissertação de mestrado, que investigou as histórias, as memórias, os modos de vida, as manifestações culturais e o papel da escola como forma de (re)afirmação da identidade quilombola na comunidade Lagoa do Rocha.

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com trabalho de campo de caráter etnográfico. A história oral foi a principal metodologia de pesquisa e conduziu o trabalho de campo, dialogando com as fontes escritas (matrículas escolares), os registros fotográficos e os registros em diário de campo. Os instrumentos para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas e as rodas de conversa, que "[...] favorece a construção de uma prática dialógica em pesquisa e possibilita o exercício de pensar compartilhado" (Figueiredo; Queiroz, 2012, p. 1). Em relação aos cuidados que se deve ter ao utilizar as fontes orais, seguimos as orientações de François (2006) e Portelli (1997).

De acordo com Portelli,

> [...] as entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas (Portelli, 1997, p. 31).

Neste texto, far-se-á uma breve caracterização da comunidade *locus* objeto da pesquisa, apresentando a Escola Municipal Professor Sebastião Joaquim Pinto, um pouco de sua história e como nela se tem lidado com a Lei Federal

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 43 09/12/2025 15:47:20

nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Além disso, se abordará se/como os saberes e fazeres da comunidade, suas práticas laborativas, suas tradições e histórias são levados para a escola, com vistas à valorização destes elementos no espaço escolar e na (re)afirmação da identidade quilombola.

1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

A Comunidade Quilombola Lagoa do Rocha está localizada no município de Lagoa Real, sudoeste do estado da Bahia-Brasil e distante 28 quilômetros da sede do município e a cerca de 640 quilômetros da capital Salvador. É oficialmente certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como remanescente de quilombos, desde setembro de 2013. O acesso à sede e o trânsito para as comunidades circunvizinhas se faz apenas por estradas de terra batida.

A comunidade possui 25 famílias, totalizando 67 pessoas. Algumas pessoas, em função de casamentos, se mudaram para outras comunidades circunvizinhas e para a cidade de Caetité, em busca de melhores condições de vida.

A produção econômica de Lagoa do Rocha desde a chegada dos primeiros moradores se organiza, sobretudo, a partir da relação dos/as moradores/as com a terra, por meio da agricultura e da pecuária. Atualmente, a agricultura e a pecuária são para a subsistência. São cultivados produtos como feijão, milho, cana de açúcar, batata doce, melancia, abóbora, árvores frutíferas, hortaliças e mandioca. Na pecuária, destacam-se a criação de bovinos, suínos, equinos e aves. Ou seja, boa parte da alimentação das pessoas é produzida pelas próprias famílias.

2. A ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO JOAQUIM PINTO E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Escola Municipal Sebastião Joaquim Pinto foi construída no ano de 1990 e está no centro da comunidade, próxima à igreja e à sede da associação de moradores. É uma escola de pequeno porte, contendo uma sala de aula, uma cozinha, um banheiro e um pequeno depósito.

Ressalte-se a importância da manutenção da unidade escolar naquela comunidade, uma vez que a escola é que contribui para o fortalecimento da comunidade e desenvolvimento do território, como elucidado em diversos instrumentos normativos. Pesquisas como as de Sato *et al*, (2021); Campos; Gallinari (2017) ressaltam a importância da escola num território. À luz das

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 44 09/12/2025 15:47:20

reflexões de (Soares, 2008), Campos; Gallinari (2017, p. 213), no trabalho *A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil*, se afirma que

> A escola é uma instituição que atua na construção de uma sociedade menos injusta e excludente, possibilitando que as diferenças culturais sejam expressas e respeitadas. Para tanto, ensinam-se diversos valores, há envolvimento de toda a comunidade – quando os aspectos históricos e culturais da sociedade são discutidos – auxiliando na construção e/ou fortalecimento da identidade dos estudantes.

Assim, percebe-se a escola como espaço de reconhecimento e valorização da cultura da comunidade, sendo capaz de contemplar as especificidades étnico-culturais do território onde ela está inserida.

Quanto às políticas educacionais, houve avanços na legislação, visando ao reconhecimento e à valorização da diversidade existente no território brasileiro.

A partir da Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e particulares brasileiras (Brasil, 2003), alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que acrescenta a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica (Brasil, 2008), os estabelecimentos de ensino são convidados a trabalhar numa perspectiva de valorização da diversidade cultural, rompendo com o pensamento hegemônico historicamente imposto. Em 2004, por meio da Resolução Nº 1/2004, do Conselho Nacional de Educação – CNE, estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNPERER), importante mecanismo para a correção de desigualdade e promoção de uma educação antirracista.

De acordo com as DCNPERER, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, necessita

> [...] de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que será oferecido pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p. 504).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 45 09/12/2025 15:47:20

Este excerto reflete um modelo de educação que seja de fato inclusivo, que respeite e valorize as diversidades na perspectiva de promover uma educação para a cidadania consciente e ativa.

A Resolução CNE/CEB N°4/2010 e a Resolução CNE/CEB N°8/2012, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), determinam a existência de unidades educacionais nas terras dos quilombos, respeitando suas singularidades e requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

A Resolução CNE/CEB Nº 8/2012 estabelece:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução.

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, da territorialidade (Brasil, 2012).

Esses elementos pontuados dão estrutura à identidade quilombola, que

> [...] é constituída por diversos fatores, entre eles, a ancestralidade comum ao grupo, a autoidentificação ou autoclassificação, elementos linguísticos e religiosos, organização política própria e um sistema particular de produção econômica (Nascimento, 2017, p. 69).

O Art. 9 desta mesma resolução explicita que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas e escolas que atendem alunos oriundos de territórios quilombolas, afirmando no parágrafo único: "[...] escola quilombola como aquelas localizadas em território quilombola" (Brasil, 2012). Tal modalidade de ensino foi deliberada na CONAE/2010, vista como importante conquista para populações negras e quilombolas.

A implementação de tais instrumentos normativos, resultantes da luta incessante dos movimentos sociais negros, pode contribuir para a formação não eurocêntrica dos/as estudantes, especialmente em escolas situadas em territórios quilombolas. Tais instrumentos reconhecem que a educação escolar quilombola deve ser pautada em práticas curriculares que dialoguem com as culturas, os saberes e as histórias locais dos moradores que ali residem.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 46 09/12/2025 15:47:20

Nesse sentido, Dutra (2016, p. 154) sugere que o processo de formação educacional priorize a realidade vivida pela população negra, especialmente nas comunidades quilombolas, considerando que suas histórias, vivências e saberes fazem parte da formação das crianças e dos jovens. Sob essa ótica, Shirley Pimentel de Souza, em sua dissertação de mestrado *Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular*, defende a pedagogia quilombola como estratégia do ensinar e aprender, tendo como referência os valores e conhecimentos intrínsecos à comunidade, como, por exemplo, "[...] a oralidade, os valores, o respeito aos mais velhos, as lendas, os ritos, a ludicidade, a corporeidade, os costumes, os saberes e todas as formas de resistência daquele grupo (Souza, 2015, p. 73).

A efetivação da educação escolar quilombola supõe um currículo flexível, interdisciplinar e contextualizado com as especificidades da comunidade. Os saberes, valores, histórias e memórias das populações de comunidades tradicionais devem estar inseridos e priorizados nas propostas pedagógicas das instituições de ensino. Nas discussões em torno de currículo, Moreira e Candau (2008, p. 28) apontam que

> O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

O currículo configura-se como importante instrumento capaz de contribuir com o fortalecimento da identidade dos/as estudantes. Logo, a escola necessita se apropriar dos saberes da comunidade, não focando apenas nos conteúdos formalmente estabelecidos.

Sobre identidade, recorremos a Nilma Lino Gomes (2005, p. 44), ao afirmar que a identidade negra é também construída durante a trajetória escolar, pois a escola tem o dever social e educativo de respeitá-la, ao tempo em que compreende sua complexidade. Assim, a diretora do Núcleo Escolar Rural de Lagoa Real reconhece o dever social da escola ao dizer: "eu acredito que o currículo deveria ser diferente pra escola quilombola e é o mesmo. O planejamento deveria ser diferenciado e acontece de ser o mesmo" (Sobrinho, 2024)[1].

[1] Maria Neves Sobrinho. Entrevista concedida em 16 de agosto de 2024.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 47 09/12/2025 15:47:20

A diretora aponta que não existe flexibilidade do currículo e este não possibilita a articulação entre o conhecimento escolar e os conhecimentos específicos da comunidade Lagoa do Rocha. Logo, não é possibilitado ao público discente da Escola Professor Sebastião Joaquim Pinto, o acesso à própria história, aos valores, aos costumes e aos saberes de seus ancestrais, que estão resguardados na memória de pessoas da comunidade.

No livro *Currículo: território em disputa*, Arroyo (2011) aponta que o currículo é um território em disputa não só porque inclui novas temáticas às disciplinas, e sim "[...] porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos" (Arroyo, 2011, p. 139). Logo, urge a descolonização do currículo escolar defendida por Nilma Lino Gomes. Pelas reflexões da autora, existe a urgente necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social (Gomes, 2012). É preciso trabalhar na perspectiva de valorização da diversidade e dos saberes dos povos historicamente silenciados, desconstruindo o pensamento hegemônico que fora imposto e negando o lugar marginalizado que lhes fora designado.

No âmbito das discussões sobre políticas curriculares, destaca-se a elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) no ano de 2015. Esse documento, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, estabelece as diretrizes e metas para as políticas públicas educacionais no município. Em Lagoa Real, o PME foi submetido à avaliação em audiência pública e aprovado por meio da Lei Municipal nº 0107/2015, de 5 de janeiro de 2015, sendo posteriormente publicado no Diário Oficial do Município em 9 de fevereiro do mesmo ano.

O documento inclui estratégias voltadas à realidade quilombola no município, a saber:

> 1.8 Fomentar o atendimento das populações do campo e da comunidade quilombola a educação infantil [...].
>
> 2.7 Mapear condições e viabilidade para oferta do ensino fundamental para a população do campo e quilombola na localidade de origem ou mais próxima, versando pelos padrões mínimos de qualidade e quilombola, nesta modalidade, nas suas próprias comunidades.
>
> 3.6 Fomentar em parceria com os entes federados programas de educação e de cultura para a população urbana, do campo e quilombola.
>
> 4.11 Promover articulação pedagógica entre o ensino regular e a educação inclusiva e garantir o desenvolvimento dos alunos com

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 48 09/12/2025 15:47:20

> deficiência nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
>
> 5.4 Desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades do campo e quilombolas, populações itinerantes, garantindo adequação ao currículo.
>
> 6.3 Adquirir transporte escolar para atendimento às escolas do campo e comunidade quilombola na oferta de educação de tempo integral em parceria com FNDE, através do Caminho da Escola;
>
> 7.14 Consolidar a educação escolar no campo, de comunidades quilombolas e populações itinerantes.
>
> 7.15 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação do campo e quilombolas.
>
> 9.3 Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica nas escolas do campo, quilombolas e urbana.
>
> 10.1 Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.
>
> 10.7 Fomentar a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, [...] considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.
>
> 10.8 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
>
> 15.5 Assegurar a todos os profissionais da educação, programas de formação sobre escolas do campo, quilombolas, Educação Especial e inclusiva.
>
> 16.3 Implantar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidade quilombolas e para a educação especial em parceria com os entes federados (Plano Municipal de Educação – Lagoa Real – BA, 2015).

Embora o documento contemple a realidade quilombola de maneira significativa, grande parte dessas estratégias não foram realizadas. Outras fo-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 49 09/12/2025 15:47:20

ram/são esporadicamente discutidas em momentos pontuais, como a jornada pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Ao analisar as estratégias do PME, direcionadas à realidade quilombola do município de Lagoa de Real e ao contrastar com os dados obtidos na pesquisa de campo, se evidenciou que existe um distanciamento entre as estratégias que foram definidas no documento e a realidade da Escola Municipal Professor Sebastião Joaquim Pinto.

No tópico sobre educação quilombola, o PME apresenta o seguinte fragmento:

> Como o processo de reconhecimento e certificação da Comunidade Quilombola já ocorreu em 2013, a SME vem discutindo a elaboração da proposta pedagógica para atender essa demanda, no sentido de inserir nesta comunidade programas e projetos acerca da identificação cultural e desenvolvimento dos educandos e toda comunidade local, promovendo a igualdade na diversidade e a diversidade na igualdade, valorizando suas culturas no papel de grupos étnicos, predominante pela população negra rural, que se autodefinem a partir da relação com a terra, ancestralidade, tradições e práticas culturais próprias e locais (PME, 2015, p. 94-95).

Percebe-se na citação anterior que a Secretaria de Educação Municipal estaria elaborando uma proposta pedagógica que atendesse a demanda da comunidade quilombola. No entanto, os diálogos com o professor da escola, com a diretora do Núcleo Escolar Rural e com a coordenadora pedagógica demonstrou que no município de Lagoa Real não existe uma proposta de educação específica para a comunidade quilombola Lagoa do Rocha, em consonância com a legislação que trata da educação escolar quilombola. Na entrevista com o professor da escola, ao ser indagado se moradores da comunidade costumavam realizar/participar de alguma atividade juntamente com as crianças na escola, ele afirmou:

> [...] geralmente não participa, entendeu? Porque a gente não faz tipo atividades, assim, como que cê fala... seria tipo uma gincana, essas coisas assim não tem. Entendeu? A gente não faz mesmo. Como o 7 setembro a gente não comemora aqui, essas coisa [...]. (Santos, 2024)[2].

[2] Arivaldo José dos Santos. Entrevista concedida em 29 de outubro de 2024.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 50 09/12/2025 15:47:20

Na sequência da entrevista, perguntamos se a escola costumava realizar atividades envolvendo as manifestações culturais da comunidade. O professor expôs:

> Não, na verdade, não. Nesse sentido, não. Sobre na cultura, por a comunidade ser quilombola, não. No caso trazer essa cultura assim pra escola, não! (Santos, 2024)[3].

Essas narrativas indicam que as práticas curriculares da escola não contemplam as especificidades étnico-culturais quilombolas, ou seja, o currículo é descontextualizado, não considera os aspectos socioculturais e históricos da comunidade, indicando que no município de Lagoa Real não existe, ainda, iniciativas político-pedagógicas que contemplem as singularidades da educação escolar quilombola.

À luz das reflexões de (Moura, 2006), afirmamos que, ao se tratar de um currículo contextualizado e significativo para os estudantes,

> Não se está advogando o desprezo da cultura universal, patrimônio comum de toda a humanidade, mas sugerindo seguir o exemplo do que ocorre nas comunidades negras rurais que é levar em conta o contexto cultural onde a escola está inserida e, a partir daí, possibilitar que se amplie o universo da experiência e a visão de mundo dos alunos, para que possam ter acesso à universalização do saber. Como a democracia é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao conhecimento de sua história (Moura, 2006, p. 264).

Portanto, é na escola que os estudantes terão o acesso à universalização do saber, partindo do contexto em que a escola está inserida, ou seja, é preciso garantir aos mesmos o conhecimento de sua própria história, de suas culturas, formas de trabalho etc., ao tempo em que não se perca de vista o cunho universal do saber.

As reflexões de Moura (2006) também dialogam com Boaventura de Souza Santos, que apresenta a ecologia dos saberes, que é ancorada "[...] na ideia de que o conhecimento é interconhecimento" (Santos, 2007, p. 23).

[3] Idem

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 51 09/12/2025 15:47:20

A ecologia dos saberes propõe diálogos entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Nesse sentido, um currículo sustentado pela ecologia dos saberes viabiliza a conexão entre os conhecimentos escolares e os saberes específicos da comunidade quilombola, pois esta parte da "[...] ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico" (Santos, 2007, p. 23).

A efetivação de uma educação diferenciada pautada nos saberes e práticas da comunidade quilombola perpassa pela formação dos professores/as, pois se faz necessário que estes

> [...] compreendam os sentidos dos elementos culturais para a vida das comunidades quilombolas, para que, a partir daí, compreendam o papel da escola, do currículo, dos materiais didáticos utilizados e das atividades propostas em sala de aula no fortalecimento da identidade sociocultural dos alunos (Nascimento, 2017, p. 80).

Portanto, é preciso investimento na formação inicial e continuada de professores\as para que estes possam atuar em consonância com a legislação sobre a educação escolar quilombola, estabelecendo diálogos com "[...] as especificidades da realidade histórica, política, econômica e sociocultural quilombola" (Brasil, 2012). As diretrizes ressaltam a necessidade de formação dos gestores/as e coordenadores\as pedagógicos para atuarem com vistas a este fim.

De acordo com a diretora do Núcleo Escolar Rural, coordenadora pedagógica e o professor da unidade escolar da comunidade Lagoa do Rocha, a secretaria Municipal de Educação de Lagoa Real não oferece formação voltada para a educação escolar quilombola. Quando indagado sobre essa questão, o professor da unidade escolar contou que nunca participou de nenhuma formação e afirmou:

> [...] tem várias formações, entendeu? Que sempre eu tô por lá (*se referindo* à *sede – Lagoa Real*). Eles atê fala sobre as comunidade quilombola, tem as indígenas, tem várias mais [...] eles falam, só que a secretaria não trabalha em si com a gente (Santos, 2024)[4].

Pelo exposto, compreende-se que a ausência de formação inicial e continuada voltada para a educação escolar quilombola compromete significativamente o

[4] Arivaldo José dos Santos. Entrevista concedida em 29 de outubro de 2024.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 52 09/12/2025 15:47:20

desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas à realidade dessas comunidades. Tal lacuna inviabiliza a ressignificação do fazer pedagógico e nega aos estudantes quilombolas o direito a um ensino contextualizado, que considere sua história e sua territorialidade.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, de 1996, no artigo 12, determina que "[...] os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996).

A Resolução CEB/CNE nº 04/2010, por sua vez, no artigo 43, ratifica que

> O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social (Brasil, 2010).

Com base nesse aporte legal, percebe-se que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) pelos estabelecimentos de ensino é de caráter obrigatório e atua como mecanismo para construção de uma escola democrática. O PPP, enquanto instrumento norteador do processo educacional, delimita a intencionalidade da ação educativa e aponta os rumos para a construção de uma educação de qualidade.

Sob essa ótica, Vasconcelos (2014, p. 169) discorre que o PPP

> [...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Como sintetiza o autor, o PPP sistematiza de maneira flexível o processo de planejamento participativo, tendo em vista a ação educativa que se pretende efetivar.

Nas trilhas dos textos normativos acerca do PPP, retomamos o Art. 8, da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que, em seu inciso VIII, trata da "[...] implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 53 09/12/2025 15:47:20

históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas" (Brasil, 2012).

Destaca-se também o artigo 26 das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola que estabelece que

> [...] o projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social" (Bahia, 2013).

Apesar das diversas discussões na literatura em torno do PPP e das leis que tratam desse importante documento de uma instituição escolar, a Escola Municipal Professor Sebastião Joaquim Pinto não possui tal documento em seu acervo histórico. Segundo o professor e a coordenadora pedagógica, o PPP estaria sendo construído e a previsão de término seria no corrente ano. Durante a coleta de dados para pesquisa, não nos foi apresentado ou fornecido nenhum fragmento desses escritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa percebemos que, apesar da diversidade existente em Lagoa do Rocha, não há uma conexão entre escola e comunidade, uma vez que as práticas pedagógicas não contemplam as especificidades do lugar, ou seja, não há articulação entre o conhecimento escolar e os conhecimentos do lugar/território, pois o currículo continua sendo pensado pelo viés eurocêntrico. Dessa forma, nega-se às crianças da Escola Municipal Professor Sebastião Joaquim Pinto o conhecimento da própria história e a trajetória de seus ancestrais. É preciso descolonizar o currículo, como defende (Gomes, 2012), a partir de uma dialogicidade entre escola, currículo e a realidade dos/as estudantes, tripé fundamental para a construção da pedagogia quilombola defendida por Souza (2015).

A realidade que os dados coletados expõem faz um alerta para a necessidade de implantação e consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais, de modo a atender o que versa a legislação. É necessário que a Secretaria Municipal de Educação junto ao poder público municipal, por meio de ações coordenadas, crie uma proposta específica de educação para a comunidade Lagoa do Rocha, atentando-se para a formação continuada para professores/as, melhoria da infraestrutura da unidade escolar, ressignificação do currículo, suporte pedagógico, construção coletiva do PPP, entre outras questões imprescindíveis para a manutenção da identidade cultural da comunidade quilombola.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 54 09/12/2025 15:47:20

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA. **Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola**. Secretaria Estadual de Educação. Salvador-Bahia, Conselho Estadual de Educação da Bahia, Secretaria do Estado da Bahia, 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 20 de novembro de 2012.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação-MEC, Governo Federal. 2003.

BRASIL. Lei Nº 9394. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, Governo Federal, 1996.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, Ano 20, Nº 35, Janeiro/Abril, 2017.

DUTRA, Nivaldo Osvaldo. Identidades, territórios: a luta pela garantia da vida na comunidade negra de Mangal\Barro Vermelho. *In*: SANTANA, Napoliana Pereira (Org.). **Diversidade** étnico-racial, **educação e quilombo no Território Velho Chico**. Goiânia: Kelps, 2016.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira de; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de. A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo. **Anais**... Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais eletrônicos), Florianópolis, 2012.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 55 09/12/2025 15:47:20

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. *In:* BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03. Brasília, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma. Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12,n. 1, p. 98-109, jan./abr.2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. Educação escolar quilombola: reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira – SP. *In*: **Revista da FAEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 49, p. 69-86, maio\agosto. 2017.

MOURA, Gloria. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. *In*: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (organizadoras). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 259-268.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Proj. História, São Paulo, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL LAGOA REAL. **Plano Municipal de Educação de Lagoa Real**. Diário Oficial do Município, Ibiassucê, Bahia, 26 de junho de 2015. Disponível em: http://portaldatransparencia.com.br/prefeitura/lagoareal/?pagina=abreDocumento&arqui vo=31EE005F894A Acesso em 25 outubro. 2024.

SANTOS, Arivaldo José dos Santos. **Arivaldo José dos Santos**: entrevista [29 out. 2024] Entrevistadora: Cleidiana Brito da Silva. Caetité: UNEB, 2024. Gravador digital. Morador de Lagoa do Rocha. Entrevista concedida ao projeto de Histórias Repartidas: Cultura, Saberes e Ensino na Comunidade Quilombola Lagoa do Rocha – Lagoa Real-BA.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 56 09/12/2025 15:47:20

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, 2007, 78: 3-46.

SOBRINHO, Maria Neves Sobrinho. **Maria Neves Sobrinho**: entrevista [16 ago. 2024] Entrevistadora: Cleidiana Brito da Silva. Caetité: UNEB, 2024. Gravador digital. Entrevista concedida ao projeto de Histórias Repartidas: Cultura, Saberes e Ensino na Comunidade Quilombola Lagoa do Rocha – Lagoa Real- Bahia.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 112f. 2015. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 57 09/12/2025 15:47:20

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS MUNICÍPIOS DE CAETITÉ E CARINHANHA (BA)

Maria Aparecida Silva Costa[1]
Áurea Belém Farias Santana
Nivaldo Osvaldo Dutra

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a luta contra o racismo e pela valorização da identidade negra na escola enfrenta múltiplas formas de resistência – históricas, estruturais e curriculares. Por muito tempo, a História e a Cultura Afro-Brasileira passaram por silenciamentos no currículo oficial, nos livros didáticos, nos conteúdos escolares e, também, nas práticas pedagógicas cotidianas, esse apagamento evidencia o caráter eurocêntrico da educação brasileira, que, ao excluir sistematicamente as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, contribui para a manutenção de desigualdades raciais e para a negação da pluralidade cultural que constitui o país.

Nesse cenário, a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, instituiu, de forma oficial, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio brasileiras (Brasil, 2003). Essa implementação se deve às pressões sociais e políticas. Fagundes e Cardoso (2019, p. 60) destacam que "Essa lei constitui uma conquista dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que tem contribuído substancialmente para o combate ao racismo na sociedade brasileira [...]".

A aprovação da legislação foi um passo fundamental para o reconhecimento da diversidade étnico-racial do país e promoção da valorização das contribuições dos povos negros para a formação nacional, além disso, a lei

[1] Pesquisadora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 59 09/12/2025 15:47:20

é uma medida essencial para o enfrentamento das desigualdades raciais e o combate ao racismo estrutural.

A simples existência desse dispositivo legal não garante sua plena efetivação em todo o território nacional, portanto, faz-se necessário investigar como esta legislação tem sido implementada em realidades locais, em especial em municípios localizados no interior do país, os quais apresentam realidades, desafios e potencialidades específicas. É nesse contexto que o presente estudo se insere, busca-se compreender como a Lei nº 10.639/2003 vem sendo implementada nos municípios de Caetité[2] e Carinhanha[3], situados no interior do estado da Bahia.

A Tabela 1, a seguir, apresenta dados extraídos do Censo Demográfico do IBGE 2022, que ajudam a contextualizar o *locus* da pesquisa:

Tabela 1 – População residente e autodeclarada (Preta, Parda e Quilombola) em Caetité e Carinhanha.

	População residente	População Preta	População Parda	Pessoas Quilombolas
Caetité	52.012	6.703	26.844	2.828
Carinhanha	28.869	3.835	19.182	1.670

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Censo Demográfico do IBGE 2022.

Os dados evidenciam a forte presença da população negra (soma de pretos e pardos) em ambos os municípios: Caetité apresenta aproximadamente 64,5% da população negra, enquanto Carinhanha alcança um percentual ainda mais expressivo, com 79,7%. Além disso, chama atenção o número de pessoas que se autodeclaram quilombolas — 2.828 (5,4% da população total) em Caetité e 1.670 (5,8% da população total) em Carinhanha — o que revela a existência de comunidades tradicionais com raízes históricas, sociais e culturais ligadas à ancestralidade africana e à luta do povo negro nesses territórios baianos.

Observar esses indicadores demográficos reforça ainda mais a importância de que as escolas desses municípios desenvolvam práticas pedagógicas que sejam comprometidas com a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira. A significativa presença de população negra e quilombola torna ainda mais urgente a efetiva implementação da educação para as relações étnico-raciais, não

[2] Caetité é um município brasileiro localizado no estado da Bahia, distante a cerca de 645 km da Capital, Salvador.

[3] Carinhanha é um município brasileiro, localizado no do estado da Bahia, às margens do rio São Francisco, distante a cerca de 786 km da capital, Salvador.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 60 09/12/2025 15:47:20

apenas como cumprimento legal, mas como instrumento de reconhecimento identitário e enfrentamento ao racismo estrutural.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo central investigar como a Lei nº 10.639/2003 tem sido implementada nas práticas pedagógicas e nas propostas curriculares das escolas dos municípios de Caetité-BA e Carinhanha-BA, considerando as experiências e percepções de professores atuantes nas etapas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Busca-se, assim, compreender os avanços, desafios e possibilidades que se colocam para os educadores desses territórios e contribuir para o debate sobre a efetividade da lei, especialmente nas práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, sendo essa uma discussão urgente e necessária.

Caracteriza-se este estudo como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por buscar compreender como a referida lei tem sido implementada no cotidiano escolar dos professores dos municípios de Caetité e Carinhanha. A abordagem qualitativa permite uma investigação aprofundada das experiências, percepções e práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira, conforme previsto na legislação.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, elaborado com base nos objetivos da pesquisa, utilizando as plataformas Google *Forms* e o WhatsApp, sendo enviado diretamente aos docentes que atuam nas redes públicas de ensino dos dois municípios, abrangendo as etapas do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. As questões exploravam a presença da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados pelos docentes e as experiências formativas dos professores relacionados à legislação.

A amostra foi composta por seis professoras considerando sua atuação em escolas públicas nos municípios estudados. O questionário foi aplicado no mês de junho de 2025 e as respostas foram analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin 2016), com base na categorização temática das falas dos respondentes.

A análise dos dados foi conduzida a partir do referencial teórico adotado, que discute a educação para as relações étnico-raciais e os desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar. A pesquisa respeitou os princípios éticos que envolvem estudos com seres humanos, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes, além da participação voluntária e consentida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 61 09/12/2025 15:47:20

2. DO SILENCIAMENTO À LEGISLAÇÃO: RESISTÊNCIA, CONQUISTA E RECONHECIMENTO

Constitui um marco importante a Lei nº 10.639/2003, no sentido de garantir a inclusão da história da população negra que, por muito tempo teve sua história contada por uma ótica centrada nos princípios da visão colonialista. A outorga dessa lei representa uma conquista histórica dos movimentos sociais negros no Brasil, que há décadas denunciam o racismo estrutural e a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras na construção do país. Gomes (2012, p. 104) reforça que essa legislação "[...] não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos [...]".

Sabe-se que a promulgação da lei é uma vitória política e social e simbólica, pois reconhece a luta histórica de intelectuais, militantes e educadores(as) negros(as) pela inserção da temática étnico-racial no espaço escolar, rompendo com a lógica de exclusão e silenciamento que há séculos marca o sistema educacional brasileiro.

As práticas de desigualdades raciais continuam perpetuando e refletindo nas mais diversas camadas e espaços da sociedade, inclusive na área educacional. Embora encontremos vestígios de desigualdades sofridas pela instância da educação, ela se configura como uma ferramenta crucial para as discussões e práticas de ensino que possibilite a construção de valores e a inclusão da diversidade étnico-racial dos povos marginalizados.

A prática de discussão destes conteúdos em sala de aula ajuda a combater o racismo estrutural, a formar pessoas mais conscientes e a fortalecer os conhecimentos dos povos negros que não foram compartilhados como legítimos, e menos ainda, aceitos como sujeitos ativos na formação da sociedade brasileira; a lei busca combater o racismo estrutural e todas as formas discriminatórias que essa população vivenciou ao longo dos tempos. Efetivar esse trabalho nas escolas significa promover o respeito à diversidade étnico-racial, desenvolver o pensamento crítico e comprometer a educação no exercício da sua função social na sociedade.

A outorga da lei constitui um instrumento essencial para a construção de uma educação emancipadora comprometida com a diversidade e o enfrentamento ao racismo. O estudo desses temas nos currículos da educação básica potencializa os debates e reconstrói as aprendizagens que foram fundadas a partir de um modelo eurocentrado em que os conhecimentos de prestígios eram pertencentes apenas à classe dominante, ou melhor, tinha um lugar privilegiado, enquanto

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 62 09/12/2025 15:47:20

os saberes dos povos africanos eram subalternizados em detrimento de uma colonialidade do poder, como situa Aníbal Quijano (2005).

A identidade é uma construção ao longo do tempo como afirma Stuart Hall (2006), e a identidade negra no Brasil se acentua em uma construção mais dinâmica, plural, visto tratar-se de algo em constante disputa: identidade forjada aos moldes do pensamento colonizador, marcada por processos de apagamento e, também, de muita resistência, portanto, uma construção complexa, diante de uma hegemonia branca, com propósitos de subjugar todos que estavam fora da margem, segundo os padrões daquela época, em que o termo raça servia de parâmetro para enquadrar os grupos sociais pertencentes à minoria.

A questão do racismo não foi direcionada apenas à cor da pele, como conceitua Aníbal Quijano (2005), ou seja, ela se configura de forma mais ampla, envolvendo aspectos culturais, sociais, políticos e subjetivos. A identidade negra no Brasil foi, durante séculos, silenciada por um modelo de sociedade, que visava aos princípios eurocêntricos como universal, de modo que essa cultura imposta serviu para fortalecer o racismo estrutural.

A luta por uma educação mais equitativa e plural no Brasil surge como uma das formas de resistência, considerando que os processos das desigualdades raciais são profundas e conseguem atingir diretamente suas subjetividades, quer seja individual, quer seja dos coletivos.

A Lei nº 10.639/2003, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propôs uma mudança nos currículos oficiais ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e nas particulares. Para Gomes (2012, p. 105), a aplicação da lei "[...] não [deve ser vista] como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico", sendo capaz de "[...] romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial". Mais do que a inclusão de conteúdos, a lei provoca nas instituições escolares a assunção de um compromisso de buscar a construção de uma educação antirracista.

3. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CAETITÉ E CARINHANHA: OLHARES DOCENTES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003

Para compreender como a Lei nº 10.639/2003 vem sendo implementada nos municípios de Caetité e Carinhanha, foi aplicado um questionário a professores da Educação Básica, atuantes nas redes públicas dessas localidades. Foram obtidas seis respostas, sendo três de cada município. Os participantes

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 63 09/12/2025 15:47:20

atuam em diferentes etapas de ensino – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio – o que possibilita uma visão mais ampla das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da escolarização.

Com o intuito de preservar o anonimato dos participantes, cada professor foi identificado por um código alfanumérico (P1 a P6).

O Quadro 1, a seguir, apresenta informações primárias sobre os(as) sujeitos envolvidos:

Quadro 1 – Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Professores	Etapa de ensino em que atua	Município de atuação	Formação acadêmica	Tempo de atuação
P1	Ensino Fundamental I	Caetité – BA	Licenciatura em História	1 ano e 6 meses
P2	Ensino Fundamental II	Caetité – BA	Licenciatura em História	4 meses
P3	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Caetité – BA	Licenciatura em História	31 anos
P4	Ensino Fundamental I	Carinhanha – BA	Graduação em Pedagogia	21 anos
P5	Ensino Fundamental II	Carinhanha – BA	Licenciatura em História	27 anos
P6	Ensino Médio	Carinhanha – BA	Graduação em Pedagogia	26 anos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

O perfil das professoras[4] participantes revela uma diversidade significativa quanto às etapas de ensino em que atuam e em relação ao tempo de experiência profissional o que possibilita uma visão mais ampla sobre implementação da Lei nº 10.639/2003 ao longo da trajetória escolar; de um lado, docentes iniciantes, como P1 (1 ano e 6 meses) e P2 (4 meses), e de outro, profissionais com décadas de experiência – P3, P4, P5 e P6. Além disso, quatro das seis professoras são licenciadas em História, o que indica uma afinidade entre a natureza da disciplina e a possibilidade de abordagem da História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo.

A primeira questão aplicada às participantes teve como objetivo compreender como a legislação analisada vem sendo abordada nas práticas pedagógicas e nas propostas curriculares das escolas em que as docentes atuam. A intenção foi identificar se o ensino da História e a Cultura Afro-Brasileira ocorre de maneira sistemática e articulada ao currículo das instituições, ou se se limita a ações pontuais e isoladas.

[4] O questionário foi enviado para participantes de ambos os gêneros, porém os que participaram da pesquisa são do gênero feminino. Optamos por utilizar os pronomes femininos ao longo da análise dos dados, quando tratar especificamente sobre as participantes.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 64 09/12/2025 15:47:20

No Quadro 2, pode-se observar as respostas a esse primeiro questionamento:

Quadro 2 – Implementação da Lei nº 10.639/2003 nas práticas pedagógicas e curriculares das docentes[5].

Professores	Como a Lei nº 10.639/2003 tem sido implementada na sua prática pedagógica e na proposta curricular da sua escola?
P1	Durante as aulas de português ao trabalhar com alguns gêneros textuais como conto eu trabalho sobre a importância e colaboração dos povos africanos, nas aulas de história e geografia trabalho bastante quando o conteúdo permite sobre influência dos povos africanos, na culinária, dança, vestimenta, na cultura de modo geral. Sempre incentivando a pesquisas sobre todas e de conversar, evidenciando vários hábitos, costumes e valores de nosso dia a dia que é de origem africana e que muitas vezes não sabemos.
P2	A implementação da Lei nº 10.639/2003 é muito importante. Em minha prática pedagógica, especialmente na área de História, busco incluir conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, destacando o protagonismo negro na formação do nosso país.
P3	No cotidiano escolar, procuro desenvolver atividades que incluam produções culturais, literárias e históricas de matriz africana, promovendo rodas de conversa, análise de textos, músicas, produções artísticas e debates sobre a resistência e a luta do povo negro no Brasil. Leitura de documentos em sala e estudos direcionados à temática.
P4	A lei tem sido implementada na minha prática pedagógica por meio de projetos, atividades culturais, dinâmicas e roda de conversas em sala de aula que valorizam e contam a história e a cultura afro-brasileira. Na proposta curricular da escola, estão incluídos temas sobre a contribuição dos povos africanos na formação do Brasil, orientações sobre o racismo e valorização da identidade negra durante todo o ano letivo e não apenas em datas comemorativas.
P5	A obrigatoriedade é clara, porém nem sempre é cumprida ao pé da letra, pois muitas vezes não passo de uma análise da letra de um poema ou música, por ainda não fazer um planejamento anual voltado a essa temática.
P6	Na prática pedagógica, busco aproximar ao máximo de conteúdos que possibilitem a discussão sobre as produções da população negra, tentando descolonizar de certa maneira o que os alunos e até mesmo nós enquanto professores aprendemos e apreendemos ao longo da vida. Somos resultados de uma educação ocidentalizada, portanto, muitos desafios, e o primeiro deles é entendermos a urgência de conduzirmos o processo educacional com maneiras outras de dialogar o conhecimento. Estarmos receptivos aos modos diversos e plurais de como os saberes são operados e inseridos na sociedade. É preciso ressaltar que a implementação quando esta acontece é por iniciativa do professor que, por vezes, lhes faltam a orientação, o acompanhamento, embora saibamos do nosso compromisso com as ações, lembramos de que elas não dependem única e exclusivamente de nós. A Proposta Curricular é um objeto de gaveta. As escolas, especialmente as que ficam distantes da sede, seguem sem apoio, fragilizadas no que diz respeito à temática, e o professor, à sua maneira, sem articulação com as disciplinas tentam inserir a "Lei" quando esta é lembrada.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

[5] As respostas não sofreram nenhum tipo de correção ortográfica, com o objetivo de manter a originalidade dos relatos.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 65 09/12/2025 15:47:20

Em geral, os relatos revelam que a presença da temática afro-brasileira no cotidiano escolar ainda depende, majoritariamente, do protagonismo docente, sendo pouco articuladas as instituições escolares. Práticas significativas foram relatadas pelas participantes, a exemplo de P1, P3 e P4, apontando o uso diversificado de recursos e discussões sobre resistência e identidade negra. P4, além de descrever suas práticas individuais, destaca que, na proposta curricular de sua escola, estão inclusas as discussões propostas pela legislação analisada.

Em contrapartida, P5 reconhece a obrigatoriedade da lei e indica que sua aplicação ainda é limitada e descontinuada, restrita a análises pontuais. Os apontamentos de P6 são críticos e reflexivos, ela aponta a falta de suporte institucional para a implementação da lei, especialmente em escolas mais afastadas da sede, destacando a desarticulação entre o currículo e as diretrizes da legislação. Embora existam iniciativas relevantes, a consolidação de uma proposta pedagógica antirracista ainda enfrenta desafios. Para entender mais sobre esses desafios, os participantes foram questionados sobre os principais obstáculos enfrentados para efetivação da legislação analisada, as respostas podem ser observadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Desafios relatados na efetivação da Lei nº 10.639/2003 em sala de aula[6].

Professores	Quais são os principais desafios que você enfrenta ou observa na aplicação efetiva dessa lei em sala de aula?
P1	Falta de materiais, recursos audiovisuais, dificuldades de encontrar fontes com linguagens adequadas e conteúdos atraentes. Alguns estudantes não demonstram interesse pela temática e um dos principais desafios é a falta de formação adequada.
P2	São vários os desafios, a exemplo da formação continuada de professores e a ampliação de materiais didáticos adequados, mas estamos na luta no combate ao racismo.
P3	Os principais desafios na aplicação da Lei **nº** 10.639/2003 em sala de aula estão relacionados, sobretudo, à falta de formação específica dos professores para trabalhar as temáticas étnico-raciais de forma consistente, crítica e continuada.
P4	Alguns desafios são a falta de formação adequada para um maior esclarecimento do assunto, a resistência por parte de famílias que não se aceitam como negros, poucos materiais didáticos específicos.
P5	Planejar semanalmente a aula sobre História da África. Às vezes, fico presa ao cumprimento dos conteúdos do livro didático e me esqueço de fazer esse alinhamento a essa temática que é de suma importância.

[6] As respostas não sofreram nenhum tipo de correção ortográfica, com o objetivo de manter a originalidade dos relatos.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 66 09/12/2025 15:47:20

P6	Os maiores desafios são a falta da formação continuada, financiamento, avaliação e monitoramento. Selecionar o material didático para que de fato nós, professores, tenhamos aparatos para efetivação plena ou dito de outro modo, onde possamos oferecer diálogos mais fluidos por dentro do processo educacional e não de forma esporádica, como é a realidade em muitas escolas, inclusive onde trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A partir dessas respostas, identifica-se uma série de desafios recorrentes que dificultam a plena efetivação da lei. São três grandes eixos de obstáculos: ausência de materiais didáticos adequados, barreiras socioculturais no ambiente escolar e falta de formação docente.

A escassez ou inadequação de materiais didáticos foi bastante citada pelas docentes, sendo mencionada a dificuldade em encontrar materiais específicos, contextualizados, com linguagem acessível e conteúdo robusto. A ausência desses recursos afeta diretamente a qualidade do trabalho pedagógico e limita o alcance das atividades. P5 aponta um desafio que diz respeito ao cotidiano da prática docente: o risco de que a temática seja esquecida ou negligenciada diante das exigências do currículo tradicional e do livro didático. Esses relatos sinalizam a necessidade de maior integração da legislação aos planejamentos escolares e à organização curricular, evitando que a temática seja tratada de forma esporádica ou apenas em datas simbólicas.

Além dos desafios estruturais, emergem também obstáculos socioculturais, como os apontados por P4 ao mencionar a resistência de algumas famílias que "não se aceitam como negras". Essa resistência evidencia como o racismo estrutural atravessa não apenas as instituições escolares, mas também o imaginário social, dificultando a construção de identidades afirmativas e o reconhecimento da diversidade étnico-racial no espaço escolar.

A formação docente insuficiente aparece como um grande obstáculo: as participantes revelam a necessidade de uma formação específica e continuada para tratar com mais segurança, criticidade e profundidade sobre as questões étnico-raciais em sala de aula. Essa limitação compromete a autonomia pedagógica e o domínio sobre os conteúdos exigidos pela lei. Silva e Rocha (2020, p. 18-19) constatam que a formação docente pode ser um fator determinante na efetivação da Lei nº 10.639/2003, apontando que a realidade educacional brasileira, marcada pelo racismo estrutural, contribui para que os professores formados a partir de um currículo eurocêntrico acabem reproduzindo práticas pedagógicas racistas.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 67 09/12/2025 15:47:20

Por fim, buscamos compreender se os docentes têm buscado – ou não – formação sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003. O questionamento levantado foi: "Quais formações sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, você participa, ou participou?" As respostas reforçam o quadro diagnosticado de fragilidade na formação docente para o trato das relações étnico-raciais: duas das seis participantes, P1 e P2, afirmam nunca ter participado de formação específica sobre a temática.

P3 e P4 mencionam ações pontuais promovidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais, como palestras, oficinas e encontros formativos em Atividades Complementares (ACs). P5, por sua vez, relata uma experiência mais aprofundada, ao participar de uma pós-graduação com foco na História Afro-brasileira no contexto escolar, bem como P6, que participou de uma formação oferecida pelo Centro de Estudos da Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

Esses dados corroboram o que já vinha sendo apontado nas respostas anteriores: a formação docente, quando existe, ainda é pontual, pouco sistemática e geralmente limitada à iniciativa individual do professor. Silva e Rocha (2020, p. 11) observam que a ausência da temática étnico-racial nos currículos de formação inicial e continuada compromete diretamente a efetivação da Lei nº 10.639/2003 pelas redes de ensino. A fragilidade da qualificação dos professores permanece como um dos principais entraves à consolidação de uma proposta pedagógica que inclua a discussão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, sendo necessário investimentos em políticas públicas de formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após mais de 20 anos de outorga da Lei nº 10.639/2003, a análise deste estudo evidenciou que ainda há entraves na sua implementação efetiva, especialmente nos municípios baianos de Caetité e Carinhanha. Embora haja experiências positivas relatadas pelas professoras, se percebe que a presença da temática da História e Cultura Afro-Brasileira depende majoritariamente da iniciativa individual dos docentes, e não de ações planejadas e sistemáticas das instituições de ensino.

A pesquisa revelou que a efetivação da lei se encontra atravessada por diversos desafios, entre os quais se destacam: a ausência de formação docente contínua e específica, a falta de materiais didáticos adequados, pouco respaldo

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 68 09/12/2025 15:47:20

institucional e a abordagem pontual e superficial da temática, restrita, muitas vezes, às datas simbólicas.

Nos municípios de Caetité e Carinhanha – ambos marcados por uma expressiva presença de população negra e quilombola – a implementação efetiva da legislação é mais urgente. Neles, o currículo escolar precisa dialogar com a identidade da comunidade, reconhecer sua história social e cultural. Portanto, é fundamental que as redes municipais de ensino assumam esse compromisso de forma coletiva, criando condições para que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com as relações étnico-raciais.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas, de investimentos na formação docente e na produção de materiais didáticos comprometidos com a perspectiva antirracista. Além disso, indica a importância de novos estudos que ampliem a amostra e incluam outros sujeitos da comunidade escolar, como estudantes e gestores(as), contribuindo para uma compreensão mais ampla dos caminhos possíveis para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais no interior da Bahia e em todo o país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

FAGUNDES, H. P. P.; CARDOSO, B. L. C. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém-PA, v. 9, n. 3, p. 59-86, Jul/Set 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n3/2237-9460-exitus-9-03-59.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 69 09/12/2025 15:47:20

Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/. Acesso em: 11 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2005, p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, A. Q.; ROCHA, F. R. L. Formações de professores e a Lei 10.639/03: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco-AC, v.3, n.1, p. 2-20, Ago/Jan 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3400/2117. Acesso em: 8 jun. 2025.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 70 09/12/2025 15:47:20

A LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURAS AFRICANAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Nara Dantas de Azevêdo

Aprender para mim é uma pergunta permanente.
E é uma vivência que vai nos acomodando
ou nos movendo de algum para alguns lugares.
E aprender mesmo, a gente aprende quando o saber não é mercadoria.
(...)
Quando você compartilha o saber, o saber só cresce.
É como as águas que confluenciam,
quando um rio encontra outro rio
ele não deixa de ser o rio, passa a ser um rio maior.
(Nego Bispo, 20 fev. 2024)

A quantidade de informações publicadas em arquivos digitais e impressos (livros, teses, dissertações, artigos etc.) sobre a Lei 10.639/2003 atualmente é extraordinária. Eles demarcam vasto acervo sobre as contribuições dos povos africanos na constituição das identidades brasileiras e ao Brasil, os matizes sócio e pluricultural. Assim, consideram-se os empréstimos linguísticos, religiosidade e alimentação exemplos que integram o patrimônio sociocultural brasileiro e o que vinha sendo apresentado a respeito da África.

Neste texto, se analisam a convergência entre os pressupostos da Lei 10.639/2003, o ensino de literaturas africanas e negro-brasileiras e como a Lei desencadeou discussões e atividades para Literatura Brasileira (via de regra do currículo baiano), uma vez que existe diversidade, dependendo do Estado brasileiro a ser trabalhado dado o componente curricular.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 71 09/12/2025 15:47:20

A LEI 10.639/2003 E O PROTAGONISMO NEGRO NA ESCRITA DAS LITERATURAS: A LEGITIMAÇÃO DE QUEM FALA/ESCREVE

Decorridos 23 anos da implementação da Lei 10.639/2003[1], que prevê a obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas ou privadas[2], sua aplicação efetiva ainda é um desafio, embora já se perceba progressos com a preocupação de professores para a prática de educação antirracista, com a inserção em atividades pedagógicas de temáticas voltadas para as questões étnico-raciais e oferta de leituras que trazem contextualizadas experiências de personagens negras como protagonistas.

Em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER)[3] delineiam os modos como devem ser trabalhadas as questões étnico-raciais na educação e por essas vias também circulam a inclusão dos estudos literários.

Os dispositivos apresentados nos parágrafos anteriores resultam das forças dos movimentos instituintes (nos referindo ao Brasil), pela luta contra o racismo e desigualdades sociais. Ressignificam a ideia de raça como potência emancipatória operante na construção de identidades étnico-raciais.

Conforme Gomes (2019, p. 20), o Movimento Negro atua como um ator político e educador de pessoas, coletivos e instituições sociais, destacando como

> [...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade.

O movimento que teve participação de grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos chama a atenção para o rompimento das barreiras impostas aos negros e negras para o acesso aos diferentes espaços e lugares sociais, em destaque às escolas.

O Movimento Negro enquanto ator político produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da

---

[1] 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.

[2] Compreendendo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[3] Desdobramento do Parecer CNE/CP 3/2004.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 72 09/12/2025 15:47:21

sua trajetória na sociedade brasileira (Gomes, 2019, p. 28), conquanto tenham como foco a população negra, as reivindicações não se restringem a ela, a visão se amplia para a sociedade e educação concebidas como espaços igualitários, democráticos e justos para todos. Esse percurso de enfrentamentos das condições de silenciamento e exclusões resultou em conquistas que reverberaram nas práticas escolares como a Lei Federal 12.233/2010[4], a Lei 12.711/2012[5], as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola[6], dentre outras.

A Lei 10.639/2003 expõe as fissuras nas práticas escolares e revela como são elaborados os conhecimentos relativos à África e aos africanos, sob quais modos o epistemicídio manteve o domínio que deve ser ensinado e aprendido – fato que demonstra como a resistência dos indivíduos no que diz respeito à própria identidade, ou seja, sair da condição de sujeitos conduzidos para sujeitos do meio, cujas reações promoveram mudanças e outras narrativas a África, aos africanos e brasileiros.

Sem o contrapeso das narrativas negras pela reivindicação ao acesso e reconhecimento político e cultural das coletividades negras, é importante considerar como as mulheres, os moradores de áreas carentes e crianças que, historicamente, sofrem omissões e exclusões, discursivas ou físicas, como apresentado em Munanga e Gomes (2006):

> É preciso lembrar que, nos anos de opressão colonial, da escravidão, da ditadura e até mesmo na atualidade, quando assistimos no processo de globalização da miséria, a imposição de países desenvolvidos sobre outros que vivem uma história de pobreza e de busca de desenvolvimento, todos aqueles que se opõem ao poder "nadam contra a correnteza" e estão sujeitos a receber os duros golpes dos dominantes (Munanga; Gomes, 2006, p. 115) (grifos dos autores)

Como visto, a partir do excerto, os sistemas de opressão originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais que, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento. O contexto apresentado por Munanga e Gomes (2006) revela as camadas que circunscrevem as experiências do negro no Brasil,

[4] Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

[5] Dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de Nível Médio.

[6] Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 73 09/12/2025 15:47:21

dentre elas, a culpabilização e introjeção de inferioridade racial. O esforço de entendimento amparado somente nas narrativas coloniais expõe a causa do racismo e revela as intencionalidades das classes dominantes de "[...] arrancar da mente e do coração dos descendentes escravos a imagem da África como uma lembrança positiva de nação, de pátria, de terra nativa [...]", como afirma Abdias do Nascimento (2009, p. 198).

Nascimento considera "curta e superficial" (grifo do autor, 2009, p. 198), a visão dos historiadores ao negarem que a memória dos afro-brasileiros vem dos primórdios da escravidão no século XV. E reitera ao denunciar a inexistência no sistema educativo de disciplina que revelasse preocupação em considerar as culturas, artes, línguas e religiões de origem africana em narrativas estimuladoras do racismo e da exclusão da população negra dos protagonismos sociais.

Da mesma forma, Ramos (2023 [1949], p. 45)[7] reage à condição do negro no Brasil e afirma que a "[...] criação de situações marginais" na sociedade, resulta do idealismo utópico dos Abolicionistas que "[...] deram ao homem negro a condição jurídica de cidadão livre" (grifos do autor, p. 45) [...]. Para Ramos, o avanço simbólico, ou seja, por um lado, a sociedade manteve a estrutura de dominação e, de outro, a população liberta: "[...] estava psicologicamente despreparada para assumir as funções de cidadania [...]" (grifos do autor, p. 45). Da assimilação dos padrões culturais do homem branco, o homem negro:

> [...] passou a ver a si mesmo inclusive à sua herança cultural através de padrões culturais do homem branco. Assim, o homem de cor, especialmente o pouco instruído, é vítima de uma profunda ambivalência psicológica, que o faz **hesitar** entre as sobrevivências das culturas negras e os traços culturais representativos do Ocidente (Ramos, 2023 [1949], p. 50) (grifo nosso).

Depreende-se que essa *hesitação* não impediu a (re)tomada de espaços em que a literatura insere o debate no que diz respeito às rasuras da história e subverte as narrativas oficiais e, simultaneamente, aponta a discussão do cânone literário brasileiro que exclui os escritores negros ou trata seus personagens em posições de subalternidade e representações estereotipadas.

[7] *Negro Sou: a questão étnico-racial e o Brasil; ensaios, artigos e outros textos (1949-73)* apresenta uma coletânea de artigos de Guerreiro Ramos organizados por Muryatan S. Barbosa, publicado em 2023.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 74 09/12/2025 15:47:21

Essas narrativas são problematizadas e combatidas por instituições negras como o Movimento Negro Unificado (MNU) que teve como um dos objetivos a defesa da comunidade afro-brasileira contra a exploração racial e o desrespeito humano a que submetiam a comunidade, ou por autoras como Sueli Carneiro (2023, p. 86), ao apresentar o esforço de preservação da vida, seguida pela necessidade de transformar a sociedade "[...] desarmando os gatilhos do biopoder[8] e os assujeitamentos impostos pelos dispositivos de racialidade [...]", como formas de resistência. Atualmente, a compreensão sobre a história reclama contranarrativas, como sugerem Munanga e Gomes:

> O que gostaríamos de ressaltar é que muitos desses bravos personagens da nossa história são lembrados e *estudados,* mas, nem sempre, os homens e mulheres negras que também se destacaram na luta contra a opressão e a dominação recebem o mesmo tratamento. O povo brasileiro tem muito que se orgulhar dos muitos homens e mulheres negras anônimos que ajudaram a construir esta nação com sua capacidade de organização e luta (Munanga; Gomes, 2006, p. 115) (grifo nosso).

Este recorte destaca a urgência pelo reconhecimento, valorização e reivindicação do passado e presente, além de acesso à escolarização, ao emprego, entre outras possibilidades de ascensão social e econômica, por meio de contradições e indigência cultural produzida pelo epistemicídio.

Embora hajam subregistros de contribuições das literaturas negro/afro-brasileira para a formação da literatura nacional, com a implementação da Lei 10.639/2003, o escritor negro assume o discurso e (re)significa histórias individuais e coletivas, preocupando-se em resgatar a história de fatos e personalidades rasuradas das narrativas do país.

Àquele que atentar para o influxo das anotações sobre a cultura africana e negro-brasileira a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.393/96, pela implementação da Lei 10.639/2003, que acresce os artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatória a inclusão da "[...] História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (conforme o documento), entende-se que é inserido no ensino brasileiro a História e cultura afro-brasileira e africana como forma de enfrentamento ao racismo, discriminação e preconceito no Brasil.

[8] Foucault denominou essa tecnologia como um poder sobre a vida. *In*: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 75 09/12/2025 15:47:21

A Lei 10.639/2003 aponta para mudanças nos currículos, nas ações pedagógicas, no modo de tratar a população negra e, dessa forma, desconstruir o mito da democracia racial[9] que se cimentou na sociedade brasileira e facilitou a permanência da desigualdade racial. Embora indique conquistas, a prescrição não garante a efetividade no desenvolvimento de práticas educativas que contemplem a necessidade específica dos alunos. Alterar o currículo apenas com a inclusão do que estabelece a Lei não garante por si só as presenças dos sujeitos e suas experiências, conhecimentos, valores e culturas.

Passados 23 anos da implementação da Lei, o momento mostra-se mais promissor para discussões de temas relativos à etnia, diversidades e raça, conquanto as presenças dos sujeitos negros ainda se mantenham ocultas nos currículos, ou invisibilizadas na cultura, retratados como figurante no imaginário social[10] – os currículos não partem desse real, "[...] é necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento válido" (Mayer, 2024, p. 81).

A partir das orientações da Lei 10.639/2003 e das DCNERER, quando não observado seu efetivo cumprimento com a presença dessa temática como currículo elaborado, as ações ficarão apenas em calendários fixos como o Dia da Consciência Negra, e a história limitada às ações facilmente diluídas em atividades pontuais e descontinuadas, sem a conexão desejada com a vida das culturas plurais na escola.

Até pouco tempo, o que se ensinava sobre a África ficava na simplificação de histórias do tráfico transatlântico de escravos, ou da fuga deles e dos castigos impostos com a subserviência ou exposições em mercados de negociação de escravos, respaldados pelas narrativas ocidentais. Todavia, nos primeiros anos de 1980, consoante Silva (2024, p. 41), [...] "dois aspectos vêm sendo abordados com ênfase: o livro didático e o currículo escolar"; no primeiro, as

[9] Conforme Petrônio Domingues (s.d., p. 3), no artigo *O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930)*, o mito da democracia racial foi uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para maquiar a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos.

[10] Imaginário é algo como uma realidade presente, é algo que faz parte do cotidiano dos indivíduos e se faz tão presente quanto aquilo que é real, comparada por Barros (2004, p. 91) como uma 'vida concreta'. Imagens produzidas pela sociedade – visuais, verbais ou mentais, porém consideradas como algo concreto. Ao nos referirmos a 'imaginário social', nos remetemos à ideia produzida sobre o negro e as relações étnico-raciais na sociedade (grifos do autor).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 76 09/12/2025 15:47:21

denúncias eram contra a sedimentação de papéis sociais inferiores enquanto nos currículos escolares a atenção era dada a ausência de conteúdos ligados à cultura e à história dos povos africanos. A incipiência dos materiais didáticos nas escolas colaborou para a multiplicação dessas histórias.

Levando em conta o exposto sobre a Lei 10.639/2003 e os movimentos instituintes (MN), é ingenuidade pensar em neutralidade no ensino. O silenciamento aprendido/forçado pela inexistência do diálogo na relação professor-aluno mostra como o currículo tanto pode destruir a autoestima de crianças e adolescentes negros quanto cristalizar em crianças e adolescentes não-negros imagens negativas e inferiorizadas (também professores), em atitudes discriminatórias e racistas na escola.

Em recente relato, a professora e escritora Kiusam de Oliveira em sua página no *Instagram*[11] revela como o currículo distingue os brasileiros pela cor:

> Aos doze anos, com o professor André, eu percebi que eu não existia enquanto aluna, porque num determinado dia eu tentando fazer uma pergunta pra ele fiquei mais ou menos quinze minutos com o braço para cima até que, num momento, ele disse assim: Diga logo Kiusam o que você quer dizer: – Eu quero saber, professor, se eu posso pintar o mapa com minhas canetinhas silvapen (...) e ele respondeu o seguinte: **Kiusam, nem deveria responder a sua pergunta porque você é preta, é feia, e não vai passar de uma empregada doméstica**. Aquilo foi o estopim para eu fugir da escola ir até a minha mãe e quando eu a vi quarando roupa, pedi pra ela me colocar dentro daquela bacia com água sanitária pra ver se eu ficava mais clarinha, e deixasse de sofrer tudo aquilo que eu estava sofrendo (Oliveira, 2025) (grifo nosso).

A inexistência de diálogo na relação professor-aluno mostra a vulnerabilidade de crianças negras e o impacto do racismo na educação. O relato da autora reafirma a necessidade do principal objetivo da Lei 10.639/2003: ações possíveis que alterem a visão de desvalorização da criança e do adolescente negro. A prática do racismo (vide grifos na citação) nas escolas resulta em danos individuais e coletivos e são carregados de sentimento de inferioridade e o não

[11] OLIVEIRA, Kiusam de. (@mskiusam). Vídeo público, parte 2. *Instagram*. 15 de julho de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DMH3D7kuZfT/. Acesso em: 15 jul. 2025.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 77 09/12/2025 15:47:21

reconhecimento da própria identidade e outros danos de natureza psíquica e social; são crenças que se instalam e, consequentemente, levam à exclusão.

Embora o resultado da história de Kiusam de Oliveira tenha contribuído para a construção da identidade enquanto mulher negra, militante e protagonista da escrita que estimula tanto a infância quanto o adulto a pensar sobre si e na relação com o outro, no currículo se mostra em essência quanto à discussão sobre as relações étnico-raciais e o são ainda mais incipientes para o ensino das literaturas. Ainda que a intenção não seja a discussão específica sobre livros didáticos, a implementação da Lei 10.639, em 2003, revela não somente a necessidade do estudo sobre a História e Cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, mas a necessidade de eliminar o vazio curricular existente no lugar social em que os discursos que trazem a representação do negro nos livros didáticos nas diferentes áreas do conhecimento não condizem com o contexto escolar.

A abordagem principal da Lei é o ensino da História da África e dos africanos e da cultura negra brasileira. Apesar dos avanços e transformações ocorridas nos últimos 23 anos, é inevitável perguntar: Por que ensinar a história da África e das culturas afro-brasileiras? Que relevância tem no contexto atual para nós brasileiros? Quais relações existem entre os movimentos instituintes da educação e a Lei? As respostas podem ser identificadas quando se percebe que "[...] o nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente" (Munanga, 2015, p. 25). A Lei com a sua implementação dilata os olhares sobre a história da África no plural – essa perspectiva nos conecta ao continente e às suas narrativas.

Ensinar a história da África e das culturas afro-brasileiras é essencial para valorizar a diversidade cultural, promover a compreensão de nossa história e combater o preconceito ainda presente na sociedade. O ensino dessas histórias permite desconstruir narrativas eurocêntricas e abrir espaço para visões abrangentes e inclusivas sobre o passado, além de contribuir para a *sociedade mais justa e plural*, tal o reclame do Movimento Negro.

Essa relação entre os movimentos instituintes da educação e a legislação, como a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, reflete o significativo avanço na busca da educação representativa das dimensões culturais e históricas do Brasil, com a retomada de espaço dos currículos no ensino de Literatura.

Consoante Sacristán (2017, p. 107), é importante considerar que "[...] o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco das condições em que se desenvolve", assim, a Lei tem se apre-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 78 09/12/2025 15:47:21

sentado como importante dispositivo para reexaminar o ensino de Literaturas produzidas por afro-brasileiros e africanos, principalmente aquelas que não *cabiam* na programação de componentes curriculares como Língua Portuguesa ou Artes, por exemplo. O que temos é que há intenções bem definidas do que se espera da escola e essas intenções estão implicitamente ocultas no currículo.

Regina Dalcastagnè (2012) em *Literatura Brasileira contemporânea: um território contestado* nos faz encarar seriamente o fato de que os currículos hierarquizam os conhecimentos como mostruário de ações pedagógicas que obstaculizam ações fora do prescrito. Alunos/as têm contato com o texto literário em exemplos que são usados para abordar o ensino de Língua Portuguesa, ou nas aulas de Literatura que ficam restritas ao contexto histórico ou estudo dos gêneros literários, mas

> Quando entendemos a literatura como uma forma de representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrechocam, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde. Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao *acesso* à *voz* e a representação dos músicos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais consciente das dificuldades associadas ao *lugar de fala*: quem fala e em nome de quem (Dalcastagnè, 2012, p. 17) (grifos da autora)

A autora afirma que a literatura como espaço de representação de outras vozes sociais não ouvidas nos estudos literários e nos próprios fazeres literários leva a pensar sobre os espaços de legitimação daquele que fala ou do que fala. Nesse sentido, a literatura brasileira como espaço em disputa, presente no mapa social que se revela aparentemente *apaziguado*. Outrossim, estabelece as regras ao dizer quem escreve literatura, quem deve apenas fazer testemunhos e estabelece as hierarquias (violentas ou discretas), que demarcam quem está no centro ou nas margens do campo literário.

As conquistas iniciais com a implementação da Lei 10.639/2003, o conhecimento que se tem elaborado sobre as culturas africanas e afro-brasileiras e a escrita literária legitimada pelo autor/escritor negro, combinado com a ampliação do campo editorial, reduz o hiato sobre as narrativas sobre a História da África e dos Africanos.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 79 09/12/2025 15:47:21

DA ÁFRICA E DO BRASIL – A LITERATURA E OS CAMINHOS ABERTOS PELA LEI 10.639/2003

A Lei 10. 639/2003 abre caminhos para o ensino das Literaturas Africanas e começa a tomar forma e a impactar a vida acadêmica, em função da diversidade de autores e de narrativas sobre a África.

Quando somos estimulados a pensar sobre as literaturas africanas e negro/afro-brasileiras, nos deparamos com o entrelugar que não pode ser traduzido como objeto. Há frestas e reentrâncias que impulsionam as narrativas para fora de si, pois a escrita acontece em situações concretas e específicas, ou seja, tratam de questões culturais e sociais, outras vezes psicológicas.

Para Barthes (2013, p. 19), "[...] em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades [...] não há em parte alguma povo algum sem narrativa"; porque até pouco tempo as narrativas sobre a África que chegavam às escolas, resumiam-se ao tráfico humano; as histórias das civilizações africanas e as descobertas nos campos das ciências não eram contadas nas leituras oferecidas nas escolas. A ausência dessas narrativas levou à exclusão do escritor negro e tratou personagens de forma estereotipada em lugares sociais inferiores, da qual a presença no texto/livro fica limitada ao estudo gramatical em bloco de conteúdos – lastimável.

A Lei 10.639/2003 impacta os estudantes negros que aprenderam de modo equivocado sobre a ancestralidade; ela também aponta que o léxico do idioma colabora na formação do português brasileiro – consequência do contexto social e, ao mesmo tempo cultural, principalmente no ambiente escolar.

O fato abordado acelera não apenas o protagonismo na escrita, muda as interações com os textos e com os autores, em virtude do reconhecimento da legitimidade de quem fala, além do resgate de autores não lidos, que ficaram fora do cânone literário como Reis (2020), que inicia o romance *Úrsula* pedindo licença:

> Sei que pouco vale este romance porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem; com uma instrução miserrima, apenas conhecendo a língua de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal é quase nulo (Reis, 2020, p. 7).

A escrita de Reis desafia a hegemonia de autores europeus e brancos por se tratar da escrita feminina negra que aborda a escravidão, sem o risco de

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 80 09/12/2025 15:47:21

desconfigurar o texto como pertencente à literatura negro/afro-brasileira. A ela segue Maria Carolina de Jesus (1963), com uma escrita orgânica[12], entrelaça ficção e testemunho. Considerada semianalfabeta "[...] como se alguém capaz de escrever livros com a força e a beleza de *Quarto de despejo* (...) fosse analfabeto só por escapar, vez ou outra, daquilo que é determinado pelo *Vocabulário ortográfico*, da Academia Brasileira de Letras" (Dalcastagnè, 2012, p. 9); apesar dessa discussão, em verdade, trata-se de expor os aspectos que regularam a escrita no Brasil.

> Se por um lado, essa escrita se materializa e populariza, afirmando-se como legítima, e torna realidade o cenário da escrita literária por autores que estiveram na margem e contrapõem representações já fixadas pela tradição literária, por outro, a Literatura Brasileira permanece centrada nos estudos dos estilos que seguem o modelo ocidental; assim, as Literaturas negro-brasileira e Africanas de Língua Portuguesa, ao contrário, não se encaixam nessa constância.

Logo, nem as proximidades da Literatura negro-brasileira e africana são facilmente percebíveis em intertextualidades. Exemplo é a escrevivência,[13] de Conceição Evaristo (2021), ao lado de Paulina Chiziane (2022a – 2022b), escritora moçambicana, compartilha a experiência de narrativas que dão voz ao feminino e articulam reflexões sobre desigualdades de gênero e relações de poder. Metaforizam subjetividades e se juntam a vozes outras como a de Cristiane Sobral (2011), Cidinha da Silva (2024), Eliana Alves Cruz (2018), Maryse Condé (2024), entre mulheres que versejam líricas narrativas, mordem palavras e rasgam o verso traduzindo o âmago das coisas, parafraseando Evaristo, (2021).

Importa considerar que narrativas femininas e masculinas trazem implicações importantes para as formas de interação com os textos, autores e questões que desafiam a escola. Para tanto, é importante salientar que a Lei não interrompe as desigualdades raciais e sociais, ela contribui para revisões

[12] Termo usado por Nego Bispo ao comparar a produção cultural do negro quilombola e a produção acadêmica.

[13] Escrevivência [..] "em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças" [...] (Evaristo, 2020, p. 30).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 81 09/12/2025 15:47:21

sobre as estruturas e composições dos textos literários, ao abrir para discussões a partir do lugar de fala do leitor.

UMA CONCLUSÃO E UM NÃO-FIM

A implementação da Lei 10.639/2003 representa marco significativo na luta contra o racismo e a exclusão no contexto educacional brasileiro. Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, essa legislação visa não apenas reparar a dívida histórica com a população negra, mas também promover educação mais inclusiva e diversa. No entanto, passados 23 anos desde a implementação, ainda enfrentamos desafios significativos na efetivação dessas práticas educativas.

Assim, o principal desafio reside na necessidade de superar a visão eurocêntrica que tradicionalmente permeia os currículos escolares. A inclusão de autores e narrativas africanas e afro-brasileiras é fundamental para oferecer aos estudantes compreensão mais ampla e diversificada da história e da cultura. Autoras como Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Paulina Chiziane trazem perspectivas que desafiam as representações hegemônicas e contribuem para a construção da identidade nacional plural.

Além disso, é essencial que a aplicação da Lei 10.639/2003 seja acompanhada de mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Isso implica não apenas incluir temas relativos à história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, mas também promover abordagens crítico-reflexivas sobre as questões étnico-raciais. Logo, a formação continuada de professores e a produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural brasileira são aspectos cruciais para o sucesso dessa iniciativa.

É fundamental reconhecer que a Lei 10.639/2003 não é uma solução isolada, mas parte de esforço para construção justa e igualitária da sociedade. Nesse sentido, a educação desempenha papel central nesse processo, e a implementação efetiva dessa legislação pode contribuir significativamente para a superação do racismo e da exclusão. Portanto, é necessário que haja compromisso dos envolvidos na comunidade escolar para que as mudanças propostas pela Lei se traduzam em práticas concretas e impactem positivamente a vida dos estudantes e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 82 09/12/2025 15:47:21

BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

DALCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte. 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira, Acesso em: 29 jul. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. (Org.). **Escrevivência – a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 27-33.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: Um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 83 09/12/2025 15:47:21

OLIVEIRA, Kiusam de. (@mskiusam). Vídeo público, parte 2. **Instagram**. 15 de julho de 2025. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DMH3D7kuZfT/. Acesso em: 15 jul. 2025.

RAMOS, Guerreiro. **Negro Sou**: a questão étnico-racial no Brasil – ensaios, artigos e outros textos (1949-73). Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Paulo: Principis, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Cidinha da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: Cavallero, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro. 2024. p. 41-58.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 84 09/12/2025 15:47:21

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO

Rozânia Alves Magalhães Silva
Zoraide Portela Silva

INTRODUÇÃO

A construção desta pesquisa nasce com o propósito de evidenciar que a escola já não pode mais servir de palco para situações de desumanização e preconceitos. Ao contrário, ela deve ser um espaço de promoção da aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e da formação de valores humanos que sustentem uma convivência social mais justa e respeitosa.

Nesse cenário, o professor ocupa um lugar central, pois sua visão de mundo e postura diante das questões que emergem do cotidiano influenciam diretamente a forma como os alunos passam a enxergar a realidade. Essa influência se manifesta pela maneira como os conteúdos são abordados, pela escolha do livro didático e no modo como as discussões são mediadas em sala de aula.

Considerando que informações e conteúdos veiculados no material didático impactam ideologicamente na formação da identidade de crianças e jovens, é indispensável ampliar os estudos que se debruçam sobre ele. Logo, após meu ingresso no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS e participação em discussões que defendem grupos sociais historicamente marginalizados pela sociedade machista, racista, eurocêntrica e conservadora, cresceu um incômodo em relação ao que os livros didáticos revelam (ou silenciam) sobre a população negra. Essa inquietação levou à definição do tema desta pesquisa: *A representação dos negros e negras no livro didático de Língua Portuguesa* com o intuito de investigar se, após a sanção da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis escolares, houve reformulações significativas nesse material.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 85 09/12/2025 15:47:21

Ainda que estejamos imersos em um tempo de intensos avanços tecnológicos, é necessário reconhecer que "[...] o livro didático ainda é a fonte mais utilizada na escola e, em muitos contextos, a única fonte de acesso ao 'saber institucionalizado'" (Carmagnani, 2011, p. 127). Essa centralidade se explica, em grande parte, pela precariedade enfrentada por inúmeras escolas, que carecem de recursos para adquirir ou produzir materiais mais adequados, e, em alguns casos, de recursos básicos, como impressão de textos para atividades complementares. Soma-se a isso o fato de que, ao encontrar "tudo" que precisa em um único lugar, é comum florescer certa dependência ao livro didático em muitos professores, o que, segundo Munakata (2012), pode levar a um comodismo pedagógico.

O livro didático (doravante LD), entretanto, vem sendo objeto de estudos há décadas, sob diferentes enfoques e, dentre as questões que exigem atenção contínua, que precisam ser bastante debatidas e amplamente difundidas, destaca-se a forma como o povo negro é representado nesses materiais.

Pesquisas realizadas por Silva (2011, p. 13) apontam que, por muito tempo, os livros de Língua Portuguesa "[...] caracterizavam-se pela rara presença do negro, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma". Tal invisibilidade é inadmissível em um país cuja base constitutiva se ergueu sobre o trabalho árduo de negros e negras e cuja história e cultura foram profundamente enriquecidas por suas contribuições. É verdade que muitas mudanças já ocorreram, conforme afirma Silva (2011), e que elas desempenham um papel fundamental para uma referência positiva da criança negra ao se ver representada nas páginas do LD e isso favorece sua integração com todas as crianças sem distinção de diferenças como a cor da pele ou outros aspectos.

Frente a essa realidade, definiu-se como objeto de estudo a representação do negro na coleção Português: Linguagens, analisando volumes do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, edições de 2011, 2014 e 2017. O objetivo geral é investigar de que maneira o negro aparece nas ilustrações desses livros, quando houver essa presença, e se essa representação está de acordo com as exigências da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER).

Ressalte-se que a construção do *corpus* da pesquisa foi pautada em dois critérios básicos: os livros analisados fizessem parte do PNLD e fossem os mais adotados pelas escolas públicas, como é o caso da coleção selecionada.

A partir dessa definição, emergem as inquietações que nos remetem ao problema de pesquisa: Como negros e negras estão sendo representados no LD de Língua Portuguesa?, desdobrando-se nas seguintes questões norteadoras:

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 86 09/12/2025 15:47:21

As ilustrações reforçam estereótipos e preconceitos em relação aos negros e negras? Houve, após a Lei nº 10.639/03, preocupação de revisar as imagens para garantir maior visibilidade aos negros e negras? Quando presentes, essas representações ocorrem de forma positiva, reconhecendo a negritude como parte constitutiva da identidade brasileira? Tais questionamentos corroboram a nortear o percurso que conduz ao objetivo geral.

A relevância desta pesquisa está no entendimento de que o professor precisa dominar informações e dispor de uma formação adequada para lidar com as manifestações de racismo na escola. É essencial que conheça a legislação que trata das relações étnico-raciais para que possa inserir essas temáticas em suas aulas, mesmo quando não contempladas pelo LD.

Infelizmente, a maioria dos cursos de licenciatura ainda dedica pouco espaço a essas discussões, e muitos docentes continuam restritos à reprodução do conteúdo do livro, sem a preocupação de ampliar os conhecimentos dos alunos, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam para uma educação capaz de

> [...] propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (Brasil, 2001, p. 33).

Partindo de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa estrutura-se sobre uma revisão bibliográfica cuidadosa e a análise criteriosa do LD em estudo, com a intenção de contribuir para a reflexão sobre como o material didático pode, ou não, colaborar na desconstrução de ideias de inferioridade associadas à cor da pele. Assim, espera-se contribuir acadêmica e socialmente para o enfrentamento dessa problemática que persiste, silenciosa ou explícita, nas salas de aula brasileiras.

1 OS DESAFIOS DA ROTINA ESCOLAR PARA CRIANÇAS E JOVENS NEGROS

O livro didático ocupa um papel central no cotidiano escolar brasileiro, servindo não apenas como material de apoio, mas, muitas vezes, como a principal fonte de estudo para professores e alunos. Para o docente, ele funciona como guia para planejamento e execução das aulas; para o estudante, representa

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 87 09/12/2025 15:47:21

um referencial seguro de conteúdos e atividades. Essa dependência é ainda mais evidente entre os alunos da rede pública, pois muitos não têm acesso a recursos variados e inovadores e acabam concebendo o LD como única fonte de conhecimento, conforme afirma Carmagnani (2011, p. 127),

> [...] as diversas pesquisas nessa área ilustram essa realidade, bem como a influência que o livro didático tem tido na formação dos alunos, sobretudo os da escola pública (que, normalmente, não utilizam apostilas e outros materiais elaborados pelos professores e/ou coordenadores).

Apesar da Lei 10.639/03 ter sido sancionada em 2003, poucos foram os investimentos para a reformulação do LD. Esse instrumento tão presente na rotina escolar e tão importante para a formação dos alunos tem sido pouco eficiente para a desconstrução dos estereótipos cristalizados sobre o povo negro e que a presença de imagens e produções de negros e negras ainda é pouco expressiva. Essas questões continuam sendo vistas com resistência e muitas vezes são tratadas como inexistentes pelos profissionais da educação. No entanto, como assevera Gomes (1996, p. 76), é preciso ter consciência de que, no processo de formação escolar e até mesmo identitário,

> A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante.

Ademais, Souza (2001, p. 44) alerta sobre a ausência da história da África nos currículos e "[...] acrescenta-se a isso o fato de que circulam na escola apelidos pejorativos e, na sociedade, a imagem negra está ausente em brinquedos e nos meios de comunicação".

Cavalleiro (2005, p. 68) pondera sobre a urgência em reforçar o cuidado com o "[...] desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes", uma vez que, reproduzindo conceitos negativos, "[...] o sistema garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar".

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 88 09/12/2025 15:47:21

Urge acrescentar, nas discussões de todas as disciplinas, as contribuições do povo negro na constituição histórica do Brasil nos âmbitos social, econômico, político e cultural. Contribuições que foram silenciadas, ao longo do tempo, pela história contada pelos brancos a partir de uma visão eurocêntrica de mundo. Esse silenciamento evidencia o fato dos negros e negras não terem, eles mesmos, contado sua história e fundamenta a injusta ausência de textos e imagens que retratam e valorizam sua cultura no LD e até nos manuais de orientação para o professor.

Causa indignação o fato de a escola corroborar há séculos com tais práticas de inferiorização e quem vivencia na pele essa situação é tomado por um sentimento de desilusão, como confessa hooks (2013, p. 12),

> De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. [...] A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender.

Apesar da desilusão se abater sobre a vítima do racismo, há aqueles que encontram forças para reverter a indignação em luta. Como reforça hooks (2013), o combate não cessa e são diversas as formas de resistência. Pelas resistências algumas transformações já aconteceram. Silva (2011), que investiga sobre a representação do negro no LD há algumas décadas, aponta que mudanças significativas já ocorreram nas ilustrações e nos textos e ainda alerta sobre como repercute, para a criança negra, a forma como ela se vê representada nos livros.

> Essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias (Silva, 2011, p. 13).

Ressalte-se que as lutas do Movimento Negro desempenharam papel imprescindível nessas conquistas no sentido de recompor e politizar a raça de maneira afirmativa, "[...] rompendo com visões distorcidas, negativas e

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 89 09/12/2025 15:47:21

naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos" (Gomes, 2017, p. 22).

Tais ações repercutem na compreensão de novas relações de poder que "[...] retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social" (Gomes, 2017, p. 22); além disso, revela a possibilidade de uma sociedade mais democrática, em que todos se veem representados de forma igualitária nos diversos setores.

Por outro lado, constata-se que, embora já tenha ocorrido muitas conquistas no âmbito social, ainda há muito o que se fazer para criar um cenário positivo no contexto escolar, que valoriza e estimula a igualdade de tratamento e o bem-estar de todos os estudantes. Esse processo de adequação exige um olhar atento sobre a forma como o povo negro tem sido representado nos conteúdos e nas imagens do LD. Urge uma reformulação no sentido de ressignificar a configuração historicamente construída sobre os negros e negras (Silva, 2011). Um novo olhar sob o LD aponta para a inserção de novos conteúdos e para a complementação de muitos que já existem, uma revisão cuidadosa dos discursos e das imagens expostas.

2 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: AINDA PERSISTE O RACISMO?

Pesquisas que adotaram o LD como objeto de estudo vêm crescendo, especialmente após mudanças no PNLD em 2007 e o fortalecimento das pressões dos movimentos sociais para adequar as obras à Lei 10.639/03 (Muller, 2018). Entre 2009 e 2012, observa-se maior concentração desses trabalhos, voltados principalmente para livros de História, seguidos por análises de obras de Língua Portuguesa, depois de Geografia e outras disciplinas. Em relação às considerações, após levantamento dos estudos voltados para essa temática, Muller (2018, p. 85-86) ressalta que

> [...] apesar de apontarem mudanças nos LDs analisados, os autores concordam com a permanência de representações estereotipadas da população negra, quando destacam o uso de iconografias relacionadas à miséria, violência, escravidão, reduzidas muitas vezes à folclorização.

Constituem o *corpus* dessa análise seis volumes da coleção *Português: Linguagens* (três do 7º Ano e três do 8º Ano do Ensino Fundamental II) dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Saraiva S.A. Livreiros

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 90 09/12/2025 15:47:21

Editores, edições de 2009, 2012 e 2015 (5ª, 7ª e 9ª edições reformuladas)[1]. Esse período foi definido por ter sido marcado pela intensificação de campanhas por parte dos movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, uma vez que já havia decorrido tempo significativo para as escolas providenciarem a inserção de temas relacionados à história e cultura afro-brasileiras e africanas no currículo oficial, por conseguinte, nos programas de ensino e no material didático.

A estrutura do LD *Português: Linguagens* é constituída por quatro Unidades – cada uma composta por três capítulos e uma seção denominada *Intervalo* que contém um Projeto com propostas diversificadas de ações para a culminância de cada unidade, contendo as informações e orientações necessárias para a realização do projeto.

Na abertura de cada unidade, o tema é apresentado com uma imagem atrativa acompanhada de um texto. As temáticas em geral estão de acordo com a faixa etária dos alunos, abordando, com gêneros textuais diversificados, discussões que atendem à transversalidade, como: heróis, importância da leitura, o eu e os outros, alteridade, *bullying*, aventuras, natureza, adolescência, consumo e consumismo, respeito às diferenças, preconceito, publicidade e outros.

Cada capítulo apresenta basicamente a mesma estrutura com apresentação de textos para leitura, compreensão e interpretação; proposta de produção de texto com técnicas de escrita, conteúdos gramaticais, gêneros textuais e boxes com informações adicionais e muitas imagens que ilustram os textos e atividades.

Nas capas dos livros, constata-se a reduzida presença do negro em detrimento do número de brancos. Somando-se as imagens de pessoas nas capas, temos 82,1% de brancos e 17,9% de negros. Portanto, na apresentação, a disposição das imagens é incoerente com a realidade brasileira composta por mais da metade da população negra. Informa-se que foram desconsideradas as imagens sem presença humana e sem nitidez de características das pessoas presentes.

Percebe-se, como demonstra a Tabela 1, um número extremamente desigual de pessoas brancas (sozinhas ou em grupo) – 78% – em relação às negras (sozinhas ou em grupo) – 8,8% – considerando a grande quantidade de imagens

[1] Para facilitar a identificação dos livros analisados, as referências serão feitas pelo ano de edição, sendo 2009, 2012 e 2015. Nas citações, os volumes do 7º Ano estão especificados como 2009a, 2012a e 2015a e os do 8º são 2009b, 2012b e 2015b. Estas edições correspondem às vigências do PNLD 2011-2013, PNLD 2014-2016 e PNLD 2017-2019, respectivamente.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 91 09/12/2025 15:47:21

em todo o livro, além disso, só em 13,2% aparecem pessoas brancas e negras juntas.[2] Destaque-se que a pior diferença é na edição mais recente, de 2015.

Nos livros do 8º Ano, os percentuais são um pouco melhores, porém não são animadores: pessoas brancas (sozinhas ou em grupos) – 68,8% –, pessoas negras (sozinhas ou em grupos) – 10,4% – e pessoas negras e brancas na mesma imagem – 20,7%.

Tabela 1 – Total das imagens que contêm pessoas sozinhas ou em grupo

Imagens	Total	Somente pessoas brancas (individuais ou em grupo)	Somente pessoas negras (individuais ou em grupo)	Grupos com pessoas brancas e negras
7º ANO				
Edição 2009	136	71,3%	11%	17,6%
Edição 2012	118	79,7%	6,8%	13,5%
Edição 2015	126	82,5%	8,7%	8,7%
Média	**127**	**78%**	**8,8%**	**13,2%**

Imagens	Total	Somente pessoas brancas (individuais ou em grupo)	Somente pessoas negras (individuais ou em grupo)	Grupos com pessoas brancas e negras
8º ANO				
Edição 2009	94	69,1%	11,7%	19,1%
Edição 2012	99	63,6%	11,1%	25,3%
Edição 2015	129	73,6%	8,5%	17,8%
Média	**107**	**68,8%**	**10,4%**	**20,7%**

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Sem identificação étnica, o aluno negro não se vê representado nos diferentes papéis sociais, nas imagens contidas em todos os espaços, como é o caso dos cartazes expostos na escola e no LD, ele foi condicionado a aceitar que seu lugar é na periferia, nos lixões, em condições de subalternidade.

Por outro lado, é consensual o posicionamento de Orlandi (2007, p. 57-58) de que essa forma de representação se relaciona com o processo de construção de identidade determinada historicamente pelas relações colonialistas dos países europeus, logo o sujeito "não fala mas é falado" pelos outros "para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários" à consolidação do domínio cultural.

Uma observação atenta da Tabela 2 chama a atenção para a enorme diferença do número de pessoas brancas para a pequena quantidade de pessoas negras retratadas individualmente. O mesmo disparate ocorre nas imagens com duas ou mais pessoas: grupo só com negros mal aparecem nos livros, imagens com negros e brancos juntos, o número de negros presentes é sempre

[2] Para melhor demonstrar os percentuais, ao descrever, foi calculada uma média entre os números das três edições (2009, 2012, 2015), em cada categoria, conforme apontam os resultados dos números em negrito da Tabela 1. É válido elucidar que, para o critério de análise da presença da população negra nos livros (considerando negros e pardos), as imagens foram agrupadas em categorias que são apresentadas nos próprios títulos dos gráficos.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 92 09/12/2025 15:47:21

menor do que o dos brancos; imagens de brancos em grupo, além de serem mais frequentes, demonstram maior interação entre elas.

Tabela 2 – Panorama geral das imagens individuais e em grupo

Imagens	7º ANO			8º ANO		
	Edição 2009	Edição 2012	Edição 2015	Edição 2009	Edição 2012	Edição 2015
Individuais – pessoa branca	22	41	62	25	30	63
Individuais – pessoa negra	8	5	4	8	5	6
Grupo (só pessoas brancas)	28	39	42	42	34	34
Grupo (só pessoas negras)	5	4	2	5	5	5
Grupo – pessoas negras e brancas juntas	20	10	13	15	23	21
Pessoas de outras etnias	4	5	9	4	3	1
Pessoas de etnia africana	1	1	-	1	1	2
Pessoas brancas lendo ou estudando	11	6	9	4	6	9
Pessoas negras lendo ou estudando	8	1	1	3	2	3

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Esse panorama (Tabelas 1 e 2) evidencia que ainda estão sendo negligenciadas as discussões e o quanto as mudanças são lentas e tênues, uma vez que, desde os primeiros anos do século XXI, as políticas públicas direcionadas para a educação "[...] vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e de promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro" (Brasil, 2004, p. 5). Ademais, o silenciamento da representatividade negra no currículo escolar e, sobretudo, no LD vem sendo apontado e questionado desde pelo menos a década de 80, de acordo com Hasenbalg e Silva (1990).

Entretanto, não se pode negar que algumas transformações ocorreram, pois a própria evolução humana converge para isso.

> A representação do negro, baseada, na maioria das vezes, no senso comum, pode estar sofrendo uma transformação, a partir de outras visões de realidade e de solicitações de ordem econômica, política e social (Silva, 2011, p. 31).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 93 09/12/2025 15:47:21

Com efeito, é significativo mencionar que a maioria das pessoas negras, quando retratadas nas imagens, tiveram uma conotação positiva, ou seja, com aparências felizes, condição social favorável, alguns jovens lendo, sorrindo, outros se abraçando, demonstrando união e afetividade. Essa representação contribui muito para a eliminação dos estereótipos e da visão pessimista dos jovens negros quanto ao seu futuro.

Contudo, um fato observado é que, das pessoas negras das imagens, maior parte é criança ou jovem. Raros adultos negros aparecem, faltam referências significativas deles, especialmente em boa posição social que possa despertar o interesse em se projetar para um futuro promissor. Essa motivação pode transformar a vida de muitos jovens que avistavam nos livros apenas imagens de seu povo acorrentado, apanhando, servindo e em situações humilhantes.

A incidência de imagens de família é bastante pequena, sobretudo as de famílias negras. Quanto às imagens de casais, há apenas uma referência de casal composto por dois negros, todavia, representados de forma caricatural. Há 44 imagens em que ambos são brancos e apenas oito de casais formados por negro e branco, só foram usadas para ilustrar o contexto e servir como pretexto para discutir a temática "respeito às diferenças" e não como representação natural de relacionamento comum entre negro e branco.

No âmbito das profissões, há também carência de pessoas negras retratadas como profissionais de maior prestígio social, evidenciando que o LD não contribui para naturalizar a presença dos negros como executivos ou empreendedores. Nos seis livros analisados, há apenas uma imagem de um senhor negro e uma de mulher negra que aparenta contexto profissional de prestígio social (Quadro 1), isso porque estão relacionadas às temáticas desigualdades de emprego e salário entre brancos e negros no país.

Quadro 1 – Representação positiva dos negros em profissões

Figura 1 – Fotografia que ilustra o texto "Renda desigual"	Figura 2 – Fotografia que ilustra o texto "Desigualdade e disparidades"

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 15 e 2012b, p. 52, respectivamente).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 94 09/12/2025 15:47:21

Por outro lado, em meio à diversidade de profissões identificadas, os brancos continuam sendo protagonistas nas funções mais prestigiadas e os negros permanecem retratados em profissões como faxineira, entregador de jornal, e ainda de forma caricatural (Quadro 2). Ressalte-se que a reflexão apresentada não se trata da importância, ou não, de cada profissão, mas sim do valor e prestígio atribuído socialmente.

Quadro 2 – Representação dos negros em profissões menos prestigiadas

Figura 3 – Profissão "entregador de jornal"	Figura 4 – Mulher negra como "empregada doméstica" caricaturada

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2012b, p. 25 e 2009b, p. 18; 2012b, p. 55, respectivamente).

Quanto ao mercado de trabalho, para as mulheres negras, as condições são ainda piores. Segundo Carneiro (2003), tem sido de grande relevância a mobilização do movimento de mulheres nesse sentido, pelos importantes ganhos. No entanto, "[...] Malgrado se constituírem em grandes avanços, não conseguiram dirimir as desigualdades raciais que obstaculizam maiores avanços para as mulheres negras nessa esfera" (2003, p. 120).

Nos livros analisados, observa-se um número expressivo de imagens de esportistas, sendo notória a maior incidência de pessoas negras nessa categoria. Tal fato remete a um conjunto de clichês muito presentes tanto sobre a África quanto sobre o Brasil. Paiva (2013) lembra que "[...] prevalecem no Brasil algumas crenças sobre os corpos afro-brasileiros" frequentemente associados a práticas corporais como a dança, o futebol e os instrumentos de percussão, "[...] essa visão tem sua eficácia produzida e reproduzida pela grande mídia, nas novelas, no noticiário esportivo e em épocas comemorativas como o carnaval" (Paiva, 2013, p. 92).

Além dessa representação social, que contribui para a sustentação do racismo estrutural e cristaliza o corpo negro como naturalmente "[...] mais propenso à ginga, ao futebol e à dança" (Paiva, 2013, p. 92), aparecem ainda

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 95 09/12/2025 15:47:21

nos LD imagens de negros e negras em situações desfavoráveis, como caçador, preso, morador de rua ou catador de lixo (Quadro 3). Segundo o autor, "[...] essa crença interiorizada acaba por servir como propulsora de uma diferenciação entre os agentes desse grupo, criando uma distinção inscrita e reproduzida sobre os corpos" (Paiva, 2013, p. 92), perpetuando estereótipos que desvalorizam e limitam as possibilidades de representação da população negra.

Quadro 3 – Representação de crianças negras em situações desfavoráveis

Figura 5 – Criança negra pedindo esmolas	Figura 6 – Criança negra: trabalho infantil

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2009b, p. 80 e p. 142, respectivamente).

Compreendemos que os alunos, ao manusearem o LD, não vão sair contando as imagens fazendo analogias sobre elas, mas isso não diminui a importância das observações feitas nesta pesquisa. A preocupação está na invisibilidade e nas representações negativas do povo negro em um recurso ao qual o estudante tem amplo acesso e que está diretamente ligado ao seu cotidiano. Os jovens desejam se ver representados, reconhecer suas famílias, costumes e histórias. Quando essa representação não existe, suas perspectivas são anuladas, suas vozes silenciadas e suas conquistas desestimuladas, já que internalizam a ideia de que não são merecedores de ocupar espaços "destinados aos brancos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido o quanto as contribuições dos povos africanos para a ciência, a tecnologia, a filosofia e o conhecimento em geral foram significativas. Desde os primeiros anos de escolaridade, os estudantes precisam ter contato com essas descobertas, e os LDs devem resgatar personalidades negras que foram

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 96 09/12/2025 15:47:21

embranquecidas ou silenciadas. Ao fazer isso, negros e brancos reconhecem o valor desse legado e compreendem que ambos são capazes de criar, contribuir e vencer, despertando nos alunos negros inspiração para o futuro.

Nesse processo, é essencial lembrar que a adolescência – fase dos estudantes do 7º e 8º Anos – é marcada por mudanças físicas, emocionais e identitárias. Assim, a aprendizagem não se limita aos conteúdos formais, mas envolve também convivências, experiências e observações de tudo que compõe o ambiente escolar, incluindo murais, cartazes e, principalmente, o material didático.

Cientes desse cenário, os profissionais da educação precisam atentar para os recursos que levam às suas aulas. Como o professor recebe o LD já pronto e não pode alterá-lo, cabe a ele realizar intervenções que favoreçam uma aprendizagem crítica e significativa. Isso é importante porque, nesse período de construção identitária, os adolescentes necessitam reconhecer e valorizar a diversidade étnica e cultural que os cerca. Mas, como reconhecer tal diversidade se o LD insiste em reproduzir o padrão branco como predominante?

Por isso, investigações mais detalhadas sobre os livros, como a realizada nesta pesquisa, são fundamentais para ampliar o debate e propor caminhos de mudança. É preciso que o material didático traga referências de pessoas negras em contextos positivos, de adultos em diferentes posições sociais e em situações de convivência que reflitam a diversidade étnica da sociedade. Afinal, a luta por igualdade racial, de gênero e de classe deve ser prioridade da escola, tanto em suas ações cotidianas quanto em produções curriculares e de recursos pedagógicos. Nessa direção, as próprias DCN-ERER reforçam que

> A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004, p. 7).

Assim, reafirmamos que a educação é um espaço fundamental de transformação social, capaz de abrir caminhos para valorização da diversidade, ampliação da cidadania e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 97 09/12/2025 15:47:21

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília – DF, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. *In*: CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, *[S. l.]*, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003. Disponível em: https://www.revistas.usp.br /eav/article/view/9948. Acesso em: 17 set. 2022.

CAVALLEIRO, E. Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de Português (LM). In: CORACINI. (Org.). Interdiscursividade e identidade no discurso didático-pedagógico (língua materna e língua estrangeira). **Periódicos Unicamp**, n. 36, p. 147-158, jul/dez. 2000. Disponível em: https:// periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319. Acesso em: 03 fev. 2020.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 98 09/12/2025 15:47:21

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu,** vol. 6-7, p. 67-82, 1996. Disponível em: /cadpagu_1996_6.7_5_GOMES.pdf. Acesso em 28 jan. 2020.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** n. 73, p. 5-12, mai. 1990. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1092. Acesso em: 06 fev. 2020.

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

MULLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232. Acesso em: 14 maio 2022.

ORLANDI, E. P. (1942). **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PAIVA, C. E. A. O habitus do corpo: futebol e negritude no Brasil. **Cadernos de Campo**: Revista de Ciências Sociais (Unesp), Araraquara, v. 17, p. 89-102, 2013. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/issue/view/510/93. Acesso em: 18 abr. 2022.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático:** O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUZA, E. F. de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN. *In*: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 99 09/12/2025 15:47:21

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 100 09/12/2025 15:47:21

CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Janete de Carvalho da Silva Leal
Glauber Barros Alves Costa

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, o debate sobre a necessidade de uma educação antirracista nas escolas brasileiras ganhou maior visibilidade e respaldo legal. No entanto, passadas duas décadas, ainda é evidente o abismo entre o que está previsto nas normativas educacionais e o que se efetiva no cotidiano das salas de aula. As estruturas curriculares e práticas pedagógicas seguem, em grande parte, orientadas por uma lógica eurocêntrica que silencia e marginaliza saberes, identidades e experiências negras. Nesse cenário, é imprescindível escutar os sujeitos envolvidos no processo educativo – sobretudo os estudantes negros – a fim de compreender os impactos do racismo estrutural e as possibilidades de ressignificação da experiência escolar.

Este capítulo parte do reconhecimento de que as escolas são espaços de disputas simbólicas e políticas nos quais a reprodução das desigualdades raciais pode ser confrontada a partir de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, a representatividade e a valorização das múltiplas identidades. Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do mestrado em Ensino, analisa os processos de construção identitária de estudantes negros em uma escola pública de Guanambi, Bahia, a partir de suas narrativas e vivências.

Utilizando como metodologia a roda de conversa e a análise de conteúdo, o estudo lança luz sobre as percepções desses alunos em relação à sua identidade racial e à presença (ou ausência) de práticas antirracistas no ambiente escolar. Ao centrar nas vozes dos estudantes e dialogar com autores e documentos que fundamentam a educação das relações étnico-raciais, o capítulo propõe

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 101 09/12/2025 15:47:21

caminhos para uma pedagogia decolonial que enfrente o epistemicídio, reconheça a contribuição dos povos negros para a história e cultura brasileiras e promova a humanização e emancipação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Desde a colonização do Brasil, africanos e seus descendentes foram desumanizados e privados de sua individualidade, o que serviu de base para a escravização e gerou profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Essa desumanização impôs padrões culturais europeus e desvalorizou os traços negroides, refletindo-se ainda hoje nos espaços escolares, onde a humanização é historicamente associada ao modelo branco. Esse processo contribui para a rejeição da identidade negra e sustenta a falsa ideia de democracia racial, reforçando uma lógica de dominação e invisibilidade.

Assim, o ambiente escolar ainda representa um território de disputa e resistência, marcado pela atuação de diversos movimentos sociais – em especial, o Movimento Negro – que, ao longo dos anos, vêm lutando pela equidade de direitos e pela construção de uma educação antirracista. Tais movimentos denunciam, de maneira persistente, a negligência histórica da escola e do currículo frente à história e à cultura afro-brasileira. Gomes (2019), ao refletir sobre esse processo, reconhece o Movimento Negro como agente educador da sociedade brasileira, afirmando que

> [...] por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2019, p. 21).

Como resultado das mobilizações e pressões sociais, importantes mudanças foram incorporadas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, entre as quais se destaca a promulgação da Lei nº 10.639/2003:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 102 09/12/2025 15:47:21

> negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
> [...]
> Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

Passadas mais de duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003 da Resolução CNE/CP 01/2004 – que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –, é fundamental reconhecer que tais normativas representaram um marco inicial na busca por justiça histórica e humanitária ao povo negro brasileiro. Elas abriram caminhos para que o país assumisse compromissos com a reparação dos danos materiais, simbólicos e emocionais gerados por séculos de racismo e discriminação em uma sociedade patriarcal e excludente, cuja estrutura educacional ainda reproduz essas desigualdades.

Essas conquistas legislativas, frutos da intensa mobilização de sujeitos negros e de seus coletivos, têm como propósito central garantir o acesso e a permanência qualificada de estudantes negros nas instituições de ensino, além de assegurar que essas escolas estejam comprometidas com a promoção de uma educação equitativa, crítica e reparadora, combatendo práticas e discursos discriminatórios.

O parecer que fundamenta as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, entre outras finalidades, responde às demandas da população afrodescendente por meio de políticas de reconhecimento, valorização e reparação. Trata-se de uma política curricular construída a partir de dimensões históricas, sociais e antropológicas que emergem da realidade brasileira, combatendo o racismo e outras formas de discriminação, como aponta o documento:

> [...] propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 103 09/12/2025 15:47:21

> tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 2).

Em 2023, celebraram-se os vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, um marco na consolidação dos direitos educacionais da população negra e na valorização de sua identidade. Tal marco legal emerge das lutas dos movimentos negros e sociais que, por meio da educação, promovem uma identidade positiva dos povos negros, protagonistas de uma trajetória histórica de resistência e afirmação.

Este capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, que analisa os processos de construção identitária de estudantes negros em uma escola da rede pública municipal de Guanambi, Bahia, a partir das narrativas dos alunos e da interlocução com a literatura acadêmica pertinente.

A investigação caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza exploratória, pautado na produção de dados descritivos obtidos a partir do contato direto da pesquisadora com o campo de estudo. Segundo Lüdke e André (2003), o estudo de caso é um método de pesquisa que se debruça sobre significados, crenças, valores e atitudes de um grupo ou indivíduo, delimitado em seu tempo e espaço.

O foco do estudo exploratório é compreender o fenômeno investigado em seu contexto social. Assim, adotou-se a roda de conversa como instrumento de coleta de dados, com o intuito de captar as percepções dos estudantes negros sobre sua identidade no ambiente escolar. A roda de conversa assemelha-se a uma entrevista em profundidade não estruturada, possibilitando uma escuta sensível e aberta à liberdade de expressão dos participantes (Piovesan; Temporini, 1995).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Adelice Magda Rodrigues Pereira de Oliveira, situada em Guanambi, Bahia. A escolha do campo empírico deve-se ao fato de ter sido o local de trabalho da pesquisadora até o momento da coleta de dados, bem como pelo seu perfil de atendimento ao Ensino Fundamental, abrangendo os anos iniciais e finais, onde os alunos permanecem em média oito anos em sua formação escolar. À época, a escola apresentava um número expressivo de profissionais e estudantes negros, refletindo a constituição histórica do bairro onde está localizada, originalmente povoado por uma família negra.

Participaram do estudo, alunos autodeclarados pretos ou pardos, matriculados do 7º ao 9º ano. A escolha desse público considerou que adolescentes

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 104 09/12/2025 15:47:21

nessa faixa etária já possuem maior capacidade reflexiva sobre questões identitárias. A seleção dos participantes ocorreu de forma voluntária durante as aulas, mediante autorização dos responsáveis, se menores de idade.

Como etapa preparatória, foi realizado um teste piloto com um grupo de alunos interessados. Na roda de conversa principal, participaram quatro estudantes autodeclarados negros do 8º ano, os quais receberam nomes simbólicos de reis e rainhas africanos, como forma de resgatar e valorizar suas raízes. O encontro ocorreu em novembro de 2022, no espaço escolar, com gravação autorizada para fins de transcrição e análise.

Tabela 1 – Identificação dos participantes da pesquisa.

Identificação	Idade	Cor
Mansa Musa[1]	14 anos	Preta
Aníbal[2]	14 anos	Preta
Menelik I[3]	18 anos	Parda
Yaa Nana Asantewaa[4]	13 anos	Parda

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados foram analisados com base da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual permite a sistematização das narrativas, identificação de padrões temáticos e categorização dos discursos. A análise foi realizada *a posteriori*, a partir da fragmentação das falas em unidades signi-

[1] Mansa Musa – imperador do Reino Mali e considerado o homem mais rico do mundo. Seu reinado, no século 14, ficou conhecido como a idade de ouro do Império Mali, cuja expansão foi impulsionada principalmente pela abundância de riquezas naturais. A riqueza de Mansa Musa vinha do controle total da extração de ouro na região, sendo esse recurso altamente valorizado no século 14. Por isso, ele abastecia boa parte da Europa, África e Oriente Médio.

[2] Considerado um dos maiores generais de todos os tempos, Aníbal e seus poderosos exércitos africanos conquistaram as porções principais da Espanha e da Itália e estiveram muito perto de derrotar o superpoderoso Império Romano. Nascido em Cartago, país ao norte da África, tornou-se general do exército aos 25 anos.

[3] Menelik I – Filho de Makeda, rainha de Sabá, primeiro imperador da Etiópia.

[4] Era mãe do rei Ejisu, que governava a região. A liderança de Yaa Nana Asantewaa na guerra inspirou muitos outros líderes africanos na luta pela independência e resistência contra o colonialismo. Ela é lembrada como um símbolo da resistência contra a opressão e da luta pela liberdade e autodeterminação. Fontes: https://meudna.com/realeza-africana-conheca-reis-e-rainhas-africanos/. Acesso em: 8 ago. 2023. civilizacoesafricanas.blogspot.com. Acesso em: 8 ago. 2023.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 105 09/12/2025 15:47:21

ficativas, visando confirmar ou refutar hipóteses estabelecidas com base nas narrativas dos estudantes.

Pelas reflexões sobre a construção identitária de estudantes negros no contexto escolar, evidenciou-se a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta ativa e o reconhecimento das experiências desses sujeitos.

Compreender os sentidos atribuídos pelos próprios alunos à sua vivência escolar permitiu pensar caminhos efetivos para uma educação que valorize a diversidade e enfrente o racismo estrutural. Nesse sentido, insere-se o debate sobre a educação antirracista como eixo central da pesquisa, articulando-se às proposições que se seguem como caminhos para pensar a educação antirracista na escola, a partir do que nos disseram os sujeitos.

Assim, concorda-se com o que nos diz a escritora Bárbara Karine:

> Educar é um ato social que não se restringe a uma sala de aula. A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos produzidos. Ela anda lado a lado com a história do desenvolvimento humano, seja do ponto de vista psíquico (subjetivo) ou do social (Pinheiro, 2023, p. 14).

A excerto da autora antirracista Barbara Pinheiro permite refletir para quem fazemos educação, de modo a gerar impactos positivos na formação subjetiva dos sujeitos que dela participam.

"Não precisamos reinventar a roda a cada novo tempo" (Pinheiro, 2023, p. 16), e sim entender que o conhecimento trabalhado em sala de aula está para além do mero conteúdo; é um processo que desenvolve nossa humanidade em nós (Pinheiro, 2023). Acredita-se que esse é o caminho de uma pedagogia decolonial e de uma educação antirracista, uma prática que só se efetiva se escutarmos quem participa ativamente, os alunos.

Entendendo que

> A pedagogia decolonial tem como viés descolonizar o pensamento e criar possibilidades formativas para que outras histórias, nossas histórias e histórias outras sejam ressignificadas no contexto escolar (Advincula, 2022, p. 33),

A roda de conversa nos permitiu escutar alguns alunos sobre a efetivação ou não da Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino das relações

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 106 09/12/2025 15:47:21

étnico-raciais (ERER) na escola, não para julgá-los, mas para que que possamos refletir e criar possibilidade de que as histórias silenciadas sejam ressignificadas.

No contexto da escola, o assunto é tratado de modo pertinente nas datas comemorativas e, em muitos momentos, a nossa história vem sendo contada por pessoas não negras, sem nenhuma representação:

> Na maioria das vezes, é um branco falando sobre as coisas do negro, uma coisa que ele não viveu, no dia ele vai lá e dá cara a tapa para dizer que... Traz uma crítica sobre isso, esse lugar de fala que poderia tá um negro falando sobre a vivência dele e que tá lá um branco falando como se lidar com o racismo, o que é racismo, uma coisa que ele não passa. Mas, em outra parte, também fica confortável em saber que está sendo ensinado né, está sendo, está distribuindo conhecimento sobre o assunto (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

Percebe-se ainda em algumas disciplinas reflexões acerca das relações étnico-raciais. Todavia, as práticas pedagógicas, a partir do que trata a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, efetivada nos documentos, precisam transgredir nossas ações enquanto agentes da educação, pois as questões que envolvem o racismo no ambiente escolar têm agido de maneira estruturante, perpetuando visões eurocêntricas e condicionado a vida das pessoas negras.

De modo sutil ou escancarado, constantemente as questões que envolvem a afirmação identitária dos sujeitos são levemente silenciadas ou passam despercebidas. Na roda, os alunos afirmam que sofrem ou já sofreram o racismo no ambiente escolar e, ao se perguntar nesse momento se sabiam que era uma prática racista, responderam: "Não, eu achava que era uma brincadeira" (Mansa Musa, 2022). "Achava que era brincadeira de um colega" (Menelik I, 2022).

Diante dessas falas, leva-se em conta a hipótese de que o trabalho da consciência negra na escola tem ocorrido mais em uma data comemorativa e folclórica, que não permite a reflexão e o engajamento de todos na luta antirracista.

O silenciamento ou a naturalização diante das atitudes de racismo são fatores que mais fortalecem negativamente a identidade do sujeito, impactando em rejeição na pessoa que escuta, pois, ao entender como uma brincadeira ou um costume, continua repercutindo, ao passo que o aluno negro começa a negar a si próprio, criando em si uma autorrejeição e o sentimento de que ser negro é ruim. Os questionamentos dos impactos do racismo em nossa afirmação identitária muitas vezes são intensificados e notados depois de jovens ou adultos, que somos vitimizados escancaradamente pelas branquitude.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 107 09/12/2025 15:47:21

Com vinte anos da materialização da Lei 10.639/2003, esta é uma resposta às reivindicações de políticas de ações afirmativas, como também reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades, de modo que possamos nos reconhecer etnicamente com direitos garantidos e identidades valorizadas.

Logo, somos convidados a refletir e pensar tecnicamente por caminhos que favoreçam o enegrecimento do ensino e a agir a partir dos documentos que referenciam as questões étnico-raciais na escola, com a representatividade potencializadora dos alunos negros em que sua história é contada como protagonista, como um legado fruto da ancestralidade na música, na culinária, na cultura, na ciência, na construção da história brasileira e não apenas de uma situação escravocrata e discriminatória. Para isso,

> [...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004, p. 15).

Durante a roda de conversa, os alunos trazem narrativas que ajudam a pensar sobre os caminhos de uma educação antirracista e na perspectiva de uma pedagogia decolonial, em que documentos e leis nos convidam à contrária educação universalista, buscando nos contextos os saberes e as histórias dos sujeitos sem negar a existência de outros saberes, para contribuir de forma positiva na reafirmação identitária.

O enegrecimento do ensino, a partir do que propõe os documentos que referenciam as questões étnico-raciais na escola, deve acontecer na perspectiva da representatividade do aluno negro, protagonizando-o positivamente e não apenas como escravo e alvo de situações discriminatórias.

A esse respeito o aluno narra que a escola precisa

> [...] trazer livros que falam sobre a negritude porque nos livros da escola, tipo o de história, só fala que o negro é escravo, tratam nós como escravo, não tratam como importante, só uma ferramenta da história, também quando traz um livro de algum autor pra ler, só

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 108 09/12/2025 15:47:21

> traz de autor branco, nunca eles trazem assim de escritores negros (Menelik I, 2022).

Em relação à escolha dos livros didáticos e literaturas, este é um caminho que pode favorecer o enegrecimento pelo fazer pedagógico do professor, mas, diante do que ressalta o aluno, a protagonização dos negros a partir das escolhas literárias ainda aparece como um campo de disputa, pois poucos ou quase nada estão em nossas bibliotecas, o que se explica consequentemente pela falta dessa oferta nas escolhas ou até mesmo a falta de formação para que os profissionais atentem a respeito durante as escolha dos livros ofertados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que integra o PNLD[5].

Percebe-se que, embora exista a obrigatoriedade da lei para o trabalho das relações étnico-raciais na escola, a estrutura de dominação ainda se perpetua. O trabalho com a representatividade da negritude e a protagonização da mesma ainda é um campo de disputa a transgredir em nosso fazer pedagógico, pois, como coloca Pinheiro (2023, p. 59),

> Destaco a importância de intelectualizarmos pessoas negras. Se fomos destituídos de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que reconquistamos a nossa dimensão humana. Desse modo, apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essencial.

[5] No que se refere ao PNBE, mesmo com esta ampliação da produção de literatura temática africana e afro-brasileira, a incorporação de mecanismos de valorização negra teve processo distinto no que se refere a crítica às hierarquias raciais que repercutiram de forma muito menos expressiva que no PNLD. Os editais do PNBE, e em especial os critérios de avaliação das obras, não assumiram as demandas dos movimentos sociais de valorização de personagens negras, indígenas, mulheres ou demais grupos periféricos. O controle da avaliação por grupos de pesquisa que venciam os editais não permitiu que fichas e critérios de avaliação cobrassem dos acervos diversidade. A análise dos editais, dos mecanismos de avaliação, de entrevistas de gestoras do processo de avaliação das obras, deu sustentação à afirmação que o PNBE atuava de forma a manter e difundir hierarquias raciais.
Fonte: Artigo publicado em 17/11/2021, por Paulo Vinicius Baptista da Silva, pesquisador do CNPq, do NEAB-UFPR, do PPGE-UFPR, do NAPP Igualdade Racial da FPA. Segundo secretário da ANPED, Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 109 09/12/2025 15:47:21

A escolha pelos referenciais negros em nossas literaturas e a observação sensata da protagonização da negritude nos livros didáticos é um caminho para o letramento racial de nossos alunos.

O racismo tem início nas estruturas, nas bases; daí, a importância da representatividade positiva desde a infância para o fortalecimento da identidade e, também, o preparo para os enfrentamentos raciais que assolam a nossa sociedade, muitas vezes iniciado dentro da escola. A decolonialidade aponta esses caminhos e exige o rompimento da zona de conforto em nosso fazer pedagógico e no currículo, pois

> A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Embora a escola não dê conta de tudo, sabemos que ela é o único espaço em que temos um número expressivo de pessoas em formação. A escola é uma via além da aprendizagem do sujeito; ela nos orienta e nos forma enquanto cidadãos constituídos de diferentes saberes, pois somos seres subjetivos. No contexto de uma educação antirracista, é necessário a desnaturalização do silenciamento e aceitação de um currículo predominantemente eurocêntrico.

Também se acredita que a descolonização do currículo seja o caminho para fazer acontecer aquilo que nos propõe já por 20 anos a Lei 10639/2003, e que altera a LDB 9394/96, no seu artigo 26 sobre o

> [...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil (Brasil, 2003).

Entende-se que descolonizar os currículos a partir do que salienta a lei é questionar os paradigmas eurocêntricos, que desqualificam e negam as contribuições dos povos africanos para a nossa sociedade. É também potencializar os saberes da negritude para contar a sua própria história, ressignificando afetações negativas para afetar positivamente a identidade do sujeito, em que

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 110 09/12/2025 15:47:21

o objetivo do ensino seja a orientação para a vida e não exclusivamente para o mercado de trabalho.

Contudo, é sabido que o currículo aponta o trabalho com a lei a partir da transversalidade, quando na verdade o trabalho com as relações étnico-raciais deveria ser entendido como um projeto de vida, perpassando por todo o currículo durante as ações pedagógicas, pois a falta desse trabalho tem influenciado drasticamente a vida da população preta. É preciso, então, que a transgressão aconteça em nossas práticas pedagógicas e, ao caminhar pela decolonialidade, precisamos estar dispostos para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber, levando em consideração a luta dos povos historicamente subalternizados pela existência (Candau, 2010).

Assim, adentra-se pela perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial. Segundo Walsh (2007), citada por Candau (2010), a interculturalidade crítica

> [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...] é um projeto de existência, de vida (Candau, 2010, p. 28 *apud* Walsh, 2007, p. 8).

Pensar interculturalmente e criticamente é envolver-se e transgredir pelo fazer pedagógico; pensando nas minorias e orientado pela escuta sensível e acolhimento com as comunidades, os atores pisam no chão da sala de aula e trazem suas histórias negadas pelas colonialidades. Assim, poder-se-á pela interculturalidade descolonizar os currículos, desnaturalizando as desigualdades existentes. Para isso, é preciso uma desobediência epistêmica para enfrentar o eurocentrismo em suas dimensões sociais e culturais, acolhendo os sujeitos em suas pluralidades, levando sempre em conta que a questão racial não pode ser uma particularidade apenas dos negros, mas envolve toda a sociedade plural, para evitarmos práticas preconceituosas.

Não menos importante, a Lei 10.639/2003, conforme coloca Gomes,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 111 09/12/2025 15:47:21

> [...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E, nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Este é o desafio pelo qual se luta. É urgente considerar a existência do outro, não ter o outro como menos importante, não dando altivez à branquitude. A interculturalidade crítica ajudará em nossas práticas quando a história do aluno negro deixar de ser uma memória de ausência, para ser a de potencialização de sua existência, em que a centralidade do homem branco seja desconstruída e encontrarmos representatividade em uma escola plural, longe da singularidade dos saberes e que possamos demarcar os espaços com a nossa identidade positiva sem a supervalorização da subalternidade.

1.0 "VEM... ENTRA NA RODA COM A GENTE, VOCÊ É MUITO IMPORTANTE" – VEM!! (ERNESTO B. CARDOSO). PENSANDO A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS

Para abordar as práticas antirracistas a partir da narrativa dos sujeitos, é necessário retomar a fala do aluno no tópico que antecede este, sobre a representatividade no livro didático, em que ele afirma:

> [...] trazer livros que falam sobre a negritude porque nos livros da escola, tipo o de história, só fala que o negro é escravo, tratam nós como escravo, não tratam como importante, só uma ferramenta da história (Menelik I, 2022).

Esta fala abre o gatilho para outras reflexões, sustentadas na fala de outro aluno em sequência:

> De realmente contar toda a história como eu já falei... e, também, aprofundar mais na história, mergulhar mais nesse assunto (Yaa Nana Asantewaa, 2022).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 112 09/12/2025 15:47:21

É importante refletir que a história do negro sempre foi contada pelas vias do colonialismo, destacando-se enquanto seres subservientes. Pela lógica colonialista, os negros estão sempre a serviço da branquitude e isso tem sustentado as bases sociais, culturais, econômicas.

De fato, nossa história não nos é contada, e todas as lutas para que, de fato, ela apareça têm sido lutas históricas dos movimentos negros e indígenas organizados, longe de concessões governamentais (Pinheiro, 2023). Ainda assim, observam-se como deficitárias as abordagens no contexto da sala de aula, não por falta do desenvolvimento científico, mas justificada pela carência de formação e cobrança legal do exercício e cumprimento da Lei 10.639/03. Infelizmente, a pauta da educação antirracista e o estudo das relações étnico-raciais (ERER) têm sido efetivados por práticas singulares de poucos professores que se debruçam sobre as pautas antirracistas.

Convém um movimento nas estruturas de nossos currículos, mas se precisa, sobretudo, que a causa seja abraçada por todos, não pode ser lembrada apenas em datas, mas também atravessar o dia a dia pelo fazer pedagógico. Apesar de o antirracismo ser uma responsabilidade ocidental, cujo centro é o racismo por ser uma construção ocidental, enegrecer os diversos espaços é uma importante estratégia antirracista (Pinheiro, 2023).

A história do negro precisa ser contada a partir da lógica afrocentrada, afinal, nesta perspectiva a preocupação precisa ser

> [...] formar crianças a partir de uma lógica do reforço positivo, por meio do que a nossa ancestralidade africana nos informa – que somos os primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina e na filosofia (Pinheiro, 2023, p. 40).

Sabe-se que essa informação é pouco apresentada nos currículos e nos livros didáticos, apesar dos dados apresentados por Silva (2021) – em artigo citado anteriormente neste trabalho –, resultados de diferentes pesquisas a respeito dessa representação, em que há um rompimento positivo da forma estereotipada e racista com que eram apresentados nos livros didáticos antes da Lei 10.639/03, trazendo a presença da negritude nos diversos contextos não subalternos.

Analisando o mesmo artigo, quando se olha o conjunto de obras, bibliotecas e acervos, as mudanças são ainda epidérmicas e este é ponto nevrálgico

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 113 09/12/2025 15:47:21

para o racismo estrutural e estruturante na sociedade brasileira, visto a raça ser uma construção social (Silva, 2021).

Retomando a perspectiva de um ensino afrocentrado, transgredir as práticas padronizadas de um currículo basicamente ocidentalizado é o caminho para garantir a representatividade e combater o epistemicídio na educação. O epistemicídio, como explica Sueli Carneiro (2005), acontece quando o racismo e a discriminação na escola prejudicam a autoestima das pessoas. Ocorre ao não se reconhecer que as pessoas negras também têm conhecimento, ao desvalorizar, negar ou esconder as contribuições da África e da diáspora africana para a cultura mundial.

Combater o epistemicídio é lutar para que pessoas negras estejam nos mais diversos espaços com suas histórias e narrativas, como ocorre na vida, tornando-os sujeitos do conhecimento.

Nesta linha, um dos participantes da roda de conversa falou sobre a importância de atividades que protagonizem a história da negritude:

> [...] de também, contar mais, trazer um profissional negro pra dia ou outro dá uma palestra, explicar um assunto, fazer uma roda de conversa e tirar algumas dúvidas, para quebrar, tipo quebrar um pouco do estereótipo de que antigamente, não só antigamente, mas tipo hoje só o branco significa o bom, e o preto significa o mal, antigamente... é... foge um pouco do assunto também, mas vou falar, antigamente, gatos pretos, cachorros pretos, era associado ao ruim, e tipo, eu não vou explanar a professora (mencionar), mas, esses dias, a gente tava lendo um livro, e que falava sobre a floresta viva, e, pra você ver que ainda tem um... tem não, ainda existe nas pessoas, só que elas escondem, em que ela ia falar o contrário de floresta viva, e ela não falou floresta morta, ela falou floresta negra, o contrário de floresta viva, entendeu?! Rapidamente ela também se corrigiu né, dizendo que isso não era um bom termo, se ela não falasse, eu também ia falar, porque eu não ia ficar quieto né?! Ela falou assim pra nós, encontrar uma expressão melhor de floresta viva, e eu disse que tinha que ser floresta morta, e não floresta negra, porque não é um termo bom para se dizer que é ruim [...] (Aníbal, 2022).

Esta é uma narrativa cirúrgica, que nos impulsiona a muitas reflexões acerca do nosso comportamento, pois as questões de racismo que acontece na escola muitas vezes corroboram em práticas pedagógicas silenciadas ou natu-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 114 09/12/2025 15:47:21

ralizadas, principalmente quando se trata de comentários racistas, de modo que não atentamos às formas estereotipadas que usamos os termos.

Nota-se como urgência a formação específica e não aligeirada, pois ainda é notória a dificuldade para lidar com as questões raciais no dia a dia diante de uma situação estrutural.

Como narra o aluno, a cor preta é comparada estruturalmente a pejorativos negativos de modo corriqueiro e naturalizado; não há uma preocupação com os termos usados, afinal, na sociedade predominantemente dotada de credibilidade à cor branca, expressões e atitudes assim nunca impactarão uma pessoa branca, ainda que ela seja desprovida de qualquer atributo social. Por certo, causará frustração em uma pessoa negra, de modo que, se se perguntar sobre a sua cor, se envergonhará ou usará qualquer outro termo, menos preta, negra. Afinal, quem quer ser comparado ao feio, ao ruim, ao mal como afirma o aluno?

Reflete-se, portanto, de que é preciso esperançar e lutar pelo espaço da afirmação identitária positiva dos alunos negros nos currículos, ao entender-se que o sistema é opressor e muitas vezes as atitudes humanas as são também. Logo, a conquista por uma educação de fato antirracista se dará em nossas lutas, em nossas buscas e em nossas práticas.

Entende-se que situações que envolvem o racismo, de modo silencioso ou escancarado, não serão resolvidas com uma mudança de postura, mas é notória a importância de formação específica para o trabalho com as relações étnico-raciais e educação antirracista com todos os agentes da educação, pois, como afirma Pinheiro (2023, p. 54), "[...] todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadores e precisam ser formadas, não apenas professores/as".

Além da formação teórica e prática para atender questões étnico-raciais na escola, é importante que o trabalho formativo abra horizontes e possibilidades de avanços não somente enquanto professor, mas também enquanto gente, afinal, às vezes perdemos a nossa humanidade por não saber lidar com o outro, ou o outro conosco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas dos estudantes que compõem este estudo denunciam, com força e sensibilidade, a permanência de práticas e discursos que, apesar dos avanços legais e normativos, ainda sustentam um modelo educacional marcado pelo racismo estrutural. A escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana e cidadã, não está imune aos processos históricos que naturalizaram a exclusão do povo negro, tanto em nível simbólico quanto material. Ao contrário,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 115 09/12/2025 15:47:21

ela frequentemente reproduz – muitas vezes de forma velada ou inconsciente – as desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira.

Os dados revelam como o racismo atravessa o cotidiano escolar em suas múltiplas expressões. O racismo estrutural se manifesta na ausência de representatividade negra nos conteúdos escolares, na escolha de livros didáticos que silenciavam (ou ainda silenciam) as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros, e na fragilidade da formação docente para lidar com a diversidade étnico-racial. Já o racismo religioso aparece na deslegitimação das crenças e práticas de matriz africana, ainda vistas com preconceito e desinformação. Em muitos casos, a escola, longe de ser um espaço de acolhimento, reforça estigmas construídos historicamente por uma lógica cristã-hegemônica, desrespeitando os fundamentos do Estado laico.

O racismo de entretenimento, por sua vez, surge sutilmente nos apelidos, piadas, memes e na cultura escolar que transforma o corpo negro em objeto de riso ou de inferiorização simbólica. Essa forma de violência simbólica é muitas vezes naturalizada, mascarada de "brincadeira", mas profundamente nociva ao desenvolvimento da autoestima e identidade dos estudantes negros. Como revelado nas falas dos participantes, o desconhecimento sobre o que é o racismo e suas implicações colabora para sua reprodução silenciosa e cotidiana.

Urge reconhecer que a efetivação de uma educação antirracista exige mais do que ações pontuais ou abordagens comemorativas. Requer engajamento radical com a transformação do currículo, da prática pedagógica e da própria concepção de escola. A formação de professores e demais agentes da educação deve ser contínua, crítica e fundamentada em epistemologias negras, indígenas e decoloniais. É preciso formar não apenas profissionais, mas seres humanos conscientes de seu papel histórico na luta pela justiça social.

A escola deve tornar-se, portanto, um território de enfrentamento do racismo em todas as suas dimensões. Isso implica combater o epistemicídio, valorizar as histórias e saberes das populações afrodescendentes e promover uma pedagogia que possibilite a construção de identidades positivas, o fortalecimento da autoestima e a afirmação dos sujeitos em sua diversidade. A centralidade da branquitude como modelo universal de conhecimento, comportamento e humanidade precisa ser desconstruída, abrindo espaço para que outras vozes, memórias e culturas possam emergir com dignidade.

A educação antirracista é, sobretudo, uma prática política de humanização. Ela não se limita a inserir conteúdos sobre a história da África ou sobre personalidades negras nos livros didáticos, mas se compromete com a transformação

da escola em um espaço onde os corpos negros não sejam apenas tolerados, e sim celebrados e respeitados. Uma escola em que as crianças negras possam se ver como protagonistas, pensadoras, artistas, cientistas, líderes e sujeitos plenos de direitos.

"Se a escola só mostra o negro como escravo, [...], a gente cresce achando que não tem importância". Esta fala é um alerta contundente: negar a centralidade da população negra na construção da sociedade brasileira é negar sua humanidade. Combater o racismo na escola é também resistir às estruturas que negam o direito de ser, de existir e de pertencer. É criar espaços onde a memória ancestral não seja lembrada apenas como dor, mas como força, dignidade e herança de sabedoria.

Enfim, diante da complexidade e profundidade do racismo em suas diversas faces – estrutural, religioso, simbólico –, este capítulo reitera a necessidade de uma pedagogia comprometida com a escuta, a representatividade e a construção de práticas que, de fato, transgridam o currículo eurocentrado. Uma pedagogia que compreenda que descolonizar a educação é não apenas uma escolha ética, mas uma urgência histórica. Só assim a escola poderá cumprir sua função emancipadora e contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente antirracista, plural e justa.

REFERÊNCIAS

ADVÍNCULA, Edney. Encruzilhada de gênero e raça na escrevivência de um homem negro professor de dança. *In:* OLIVEIRA, Iris Verena de. LIMA, Jeane Matos Araújo. GELARD, Fabiana Pedreira. (Orgs.). **Rede Combinamos de Escreviver:** experiências de educação antirracista. Curitiba: CRV, 2022. 300 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Persona, 1977.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL, **Parecer 003 CEB/CNE**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 117 09/12/2025 15:47:21

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *In:* **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.15-40. abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 04/2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli**. A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: Acesso em: 04/2022.

GOMES, Nilma Lino**. O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Edição digital.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIOVESAN; TEMPORINI**.** Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde**.** *In*: **Rev. Saúde Pública** 29 (4) • Ago 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08/2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares**. Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Pessoas negras nos livros didáticos e infantis. **Teoria e Debate**, n. 2014, nov. 2021. Disponível em: <teoriaedebate.org.br/2021/11/17/pessoas-negras-nos-livros-didaticos-e-infantis/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 118 09/12/2025 15:47:21

EDUCAR COM AFETO E ENSINAR COM CONSCIÊNCIA: PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dineuza Neves da Silva
Luciete de Cássia Souza Lima Bastos

> *Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos* (Fanon, 2008, p. 103).

INTRODUÇÃO

Este capítulo integra estudos desenvolvidos no âmbito de uma pesquisa de mestrado, que teve como tema a educação para as relações étnico-raciais no ambiente de socialização de crianças da Educação infantil de uma creche do Sudoeste Baiano, com o objetivo de compreender se/como ocorre racismo nas relações interpessoais estabelecidas na convivência entre as crianças de pele preta e "branca" e entre si e adultos com os quais se relacionam.

A hipótese inicial era: havia discriminação entre as crianças e a manifestação dela não era percebida, ou era ignorada, pelos adultos, o que poderia impactar de forma negativa no desenvolvimento psicoemocional das crianças pretas. Partindo do entendimento de que é na infância que o ser humano internaliza valores fundamentais que orientarão seu comportamento ao longo da vida, a pesquisa ancora-se ainda na compreensão de que as ideias de raça e racismo são construções sociais, por meio das quais se definem desigualdades e oportunidades com base em características fenotípicas e biológicas percebidas.

Percebemos a escola como um espaço que desempenha um papel fundamental na transformação social e na promoção da cidadania das crianças e que, para cumprir esta função de forma justa e inclusiva, é necessário que esse compromisso seja constantemente discutido, problematizado e ressignificado,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 119 09/12/2025 15:47:21

a fim de evitar que a instituição se torne em um espaço reprodutor de desigualdades e de homogeneização cultural. A educação, neste contexto social excludente, configura-se como uma ferramenta essencial para analisar, questionar e compreender o projeto político que orienta as estruturas sociais vigentes.

A escola, como instituição formal, situa-se em um tempo e espaço em que deve preocupar-se com objetivos sociais e de aprendizagens individuais, estabelecendo uma conexão entre fatores internos e externos a ela, para que seja estabelecido em quais campos de experiência, em se tratando da educação da primeira infância, serão tratadas as questões raciais considerando as condições de vida e de aprendizagem de cada estudante.

Assim, a escola tem o papel histórico e social na promoção de uma educação inclusiva em que sejam estabelecidos diálogos e incentivo às práticas democráticas, respeitosas e emancipatórias entre seus sujeitos, considerando a necessidade da comunicação dialógica no ambiente escolar para que haja estabelecimento de contatos e conhecimentos.

Paulo Freire e Shor Ira (2010) afirmam que é por meio do diálogo que estabelecemos nossa existência e, sendo o diálogo promotor de reflexão e ação de sujeitos que se humanizam e transformam o mundo, a educação não pode ser reduzida a um depósito de ideias de um sujeito para outro. No processo de aprendizagem educacional, o sujeito é um ser ativo, reflexivo e construtor de seus conhecimentos, mesmo em se tratando da pequena infância.

Segundo Nilma Lino Gomes (2002), para que a escola se configure como um espaço verdadeiramente democrático, é indispensável que ela estabeleça relações socioculturais respeitosas e dialógicas com as múltiplas diferenças que compõem seu cotidiano. A autora destaca a importância de promover o diálogo entre diferentes culturas e visões de mundo, proporcionando aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer, reconhecer, confrontar e se aproximar da diversidade cultural presente no ambiente escolar. Esse diálogo proposto por Gomes não se limita à convivência, mas constitui um caminho essencial para a construção de uma educação comprometida com a equidade, o respeito à diferença, e a superação do racismo estrutural no espaço escolar. Se esse diálogo não acontece, as consequências são inevitáveis. Elas mantêm a demonstração de poder dos mais fortes e aversão ao outro que é diferente daquele instituído como padrão.

Segundo Eliane Cavalleiro (2005), essas consequências causam danos que podem ser percebidos nos alunos pretos por meio de rejeição, negação ao seu outro igual racialmente, pouca ou nenhuma participação em sala de aula,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 120 09/12/2025 15:47:21

ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldades no processo de aprendizagem, e não aceitação de si mesmo.

No caso da população negra, há uma imposição histórica e social para que aceite a ideia de que seus saberes e experiências culturais não são legítimos nem suficientes para alcançar sucesso na vida em sociedade. Essa desvalorização simbólica opera como forma de exclusão e silenciamento. Frantz Fanon (2008), ao refletir sobre sua vivência como homem negro, evidencia o peso dessa negação identitária ao afirmar que desejava apenas ser um homem entre outros homens, mas era constantemente reduzido à condição de descendente de escravizados.

Se a escola não promove um diálogo que evite as consequências nefastas do racismo, ela deixa de cumprir seu papel social e as exigências não apenas legais, mas éticas e morais, que devem pautar sua essência educacional. Nesse sentido, várias leis e diretrizes foram elaboradas para garantir à criança o direito à educação, bem como o de atendimento e especificação dos direitos e deveres da família e do estado para com ela, logo as instituições de educação infantil devem priorizar, no currículo, estratégias que possam assegurar às crianças o desejo pela aprendizagem, a confiança nas suas possibilidades, seu desenvolvimento saudável, construção de conhecimento e imaginação (Kramer, Nunes, Cursino, 2011).

A educação e o racismo não devem caminhar juntos, pois a educação deve buscar a transformação e a valorização das diversidades étnico-raciais por meio de estratégias que promovam a equidade entre as pessoas. O racismo é uma construção social aprendida no decorrer do processo de socialização, se ele se manifesta na escola é sinal de que foi adquirido na família e cabe à instituição desconstruí-lo.

O ambiente familiar constitui, geralmente, o primeiro espaço onde se formam valores, crenças e atitudes, devendo a escola fortalecê-los. Em muitos casos, a criança negra, durante seus primeiros anos de vida, é poupada de convivências racistas, no entanto, ao adentrar outros espaços sociais, ela passa a se deparar com olhares e práticas que negam ou desvalorizam sua identidade. Por sua vez, a criança branca também não nasce com comportamentos racistas, ela é ensinada, direta ou sutilmente, a naturalizar desigualdades, a ignorar as diferenças étnico-raciais e, muitas vezes, a acreditar em uma suposta hierarquia entre os grupos raciais, construções que podem emergir tanto no seio familiar quanto no ambiente escolar.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 121 09/12/2025 15:47:21

O racismo, portanto, deve ser compreendido como um fenômeno social estruturante, que atravessa a sociedade e afeta indivíduos de todas as cores. Porém, é inegável que seus efeitos são desproporcionalmente sentidos pelas populações negras, que enfrentam diariamente a exclusão simbólica, a negação de suas identidades e a restrição de oportunidades, tornando imprescindível reconhecer que a educação antirracista precisa começar na infância, com o compromisso ético e político de romper com os ciclos de reprodução das desigualdades raciais.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Compreender a situação do negro nas relações sociais nos leva a refletir acerca do processo histórico que contextualiza as relações étnico-raciais e suas implicações, para, a partir dessa compreensão, termos condições de analisar de que forma o racismo gera impacto no comportamento psicoemocional de crianças negras.

A epígrafe deste capítulo convida a pensar sobre as consequências resultantes de uma sociedade racista que constrói uma estrutura discriminatória, principalmente para os afrodescendentes, causando-lhes danos psicológicos, muitas vezes, irreversíveis. Como exemplo dos danos, ao fazer um paralelo entre a vivência da criança no espaço familiar e sua vivência em outros contextos, o autor constata as consequências causadas às crianças negras:

> A criança que deixa o meio familiar reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios, os mesmos valores. Uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal. [...] Ora, e isso é muito importante, constatamos o inverso no caso do homem de cor. Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco (Fanon, 2008, p. 128-129).

Segundo Fanon (2008), a estrutura familiar e o mundo fora dela mantêm relações estreitas para a criança branca dentro do modelo europeu e em outros países, ditos civilizados e civilizadores, a família é uma parte desse universo. O mesmo não ocorre em relação à criança negra, existe uma desproporção entre a vida familiar e a vida nacional. A criança, até frequentar espaços públicos, tem o contato com os membros de sua família como referência de relacionamento e interação humana. Ao deparar com um espaço social, por exemplo, a escola,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 122 09/12/2025 15:47:21

ela é apresentada a diferentes novos atores com visões de mundo diferentes da sua. Consequentemente, essas diferenças produzem uma relação de poder e significação social.

Os grupos sociais com menor representatividade, ou dominância de poder, tendem a ter suas identidades culturais negadas, ou silenciadas pela cultura dominante. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2014), "[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e de determinar a identidade" (p. 91). Para a criança negra, que pertence aos grupos minoritários, o choque cultural é inevitável, destarte, a construção de sua personalidade pode sofrer interferência, uma vez que, conforme escreveram Hoyuelos; Riera (2019)

> [...] a construção de nossa personalidade tem a ver com a maneira como os demais nos reconhecem. A forma de nos reconhecermos nos dá identidade, e esta depende de como o outro nos vê, como nos aprecia e nos considera (p. 23).

Ainda nessa perspectiva, Fazzi (2009) afirmou que a consciência racial implica a aquisição de categorias raciais durante a aprendizagem do mundo social através de um processo de classificação em categorias dos indivíduos e eventos. Em uma sociedade multirracial, diferenças de cor da pele, estrutura capilar, formatos do nariz e lábios, roupa, discurso, entre outras características, podem tornar-se base para o processo de classificação.

A percepção e a autodefinição da raça não exigem das pessoas nenhuma consistência em relação à sua posição social. Mesmo entre os adultos, a autodefinição de cor e classe apresenta inconsistência entre a cor declarada e a constante na certidão. O fato de a terminologia de cor ser muito subjetiva, ela muda conforme a situação, variando conforme a faixa etária, nível educacional e renda. Isso explica o fato de muitos pesquisadores preferirem utilizar o sistema bipolar para discriminação em duas categorias: preto e branco ou branco e não branco.

Nos tópicos seguintes, analisaremos a relevância do espaço escolar para a construção da identidade cultural da criança e o seu papel para a superação do racismo na sociedade.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

A construção da identidade da criança é um tema muito rico para este trabalho, pois compreender as relações sociais, históricas e culturais de per-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 123 09/12/2025 15:47:21

tencimento da criança nos leva a observá-la a partir do que ela apresenta, sem que tenhamos um conceito pré-construído, ou um olhar a partir da ótica do adulto. O tratamento que a criança recebe na escola ou na família, em relação ao seu pertencimento racial, conscientemente ou não, é muito significante para a construção de sua personalidade e reconhecimento de sua identidade cultural.

Segundo Bastos (2018), os estudos sobre crianças, na perspectiva tanto das Ciências Sociais quanto da Antropologia são recentes. É a partir dos anos de 1990 que as pesquisas migraram do conceito de pesquisa sobre as crianças para as pesquisas com crianças. Apesar de recentes, os estudos que buscam interagir com as crianças multiplicaram-se em diferentes áreas de estudos. Embora seja necessário compreender as crianças a partir de suas próprias perspectivas, como o que elas pensam, idealizam, dizem e sentem, a autora adverte que, baseada nos resultados de sua pesquisa de campo,

> [...] não é possível estudar as crianças sem considerar as relações sociais que estabelecem em seu meio, pois são exatamente essas relações que nos possibilitam compreender o modo de pensar, de criar e de agir das crianças com/sobre o mundo a sua volta (p. 137).

Ao direcionar a investigação para as infâncias sob a perspectiva de suas identidades culturais, partimos do reconhecimento de que as crianças, como sujeitos sociais, são capazes de mobilizar múltiplas identidades ao longo de suas vivências e interações. Saliente-se que o desenvolvimento de posturas racistas pode ser fomentado no seio das relações sociais às quais as crianças estão expostas.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO DO RACISMO

A superação da lógica eurocêntrica presente nos currículos escolares, especialmente no que tange às questões étnico-raciais, está intrinsecamente vinculada à forma como o currículo é concebido, estruturado e vivenciado no processo educacional. Cavalleiro (2020), em *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil,* evidencia que as relações de poder estão profundamente enraizadas no ambiente escolar, revelando-se, muitas vezes, na forma como o saber é legitimado e transmitido. Trata-se, portanto, de repensar o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, e sim como um campo político e ideológico que pode tanto reproduzir desigualdades quanto promover rupturas e transformações.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 124 09/12/2025 15:47:21

Gomes (2002) defende que ao pensarmos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo.

A autora afirma:

> [...] deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra (p. 39).

Dessa forma, o espaço escolar tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las e até mesmo negá-las.

Negar as diferenças pode ser uma forma de preservação de um padrão preestabelecido pela classe dominante. Como as semelhanças devem ser consideradas, as diferenças oferecem processos de identificação, aproximação ou distanciamento entre os indivíduos, sem necessariamente serem esses processos observados apenas na convivência entre o preto e o branco, e sim entre todos.

Ignorar a realidade social da criança ao propor uma pedagogia que desconsidere os conhecimentos construídos fora do ambiente escolar é um erro que pode comprometer a educação e a elaboração do currículo. Essa negligência pode abrir espaço para que o eurocentrismo prevaleça, promovendo uma concepção homogênea de cultura e desconsiderando a diversidade cultural existente. Problemas como esses e outros de natureza idêntica são difíceis de superar sem o reconhecimento de que a escola reflete a sociedade em que está inserida. Por isso, é fundamental investir na compreensão do desenvolvimento escolar e nas transformações que dele advêm. Qualquer processo educativo deve ser pensado, analisado e avaliado a partir da realidade social em que se insere.

A formação da sociedade brasileira evidencia a importância de a escola reconhecer e valorizar as diferenças culturais, compreendendo suas implicações e as relações étnico-raciais. Essa atenção é essencial para que o desenvolvimento psicoemocional de crianças negras não seja prejudicado pelas manifestações de racismo presentes em diversos contextos sociais, inclusive, muitas vezes, dentro da própria instituição escolar.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 125 09/12/2025 15:47:21

O DESENVOLVIMENTO PSICOEMOCIONAL DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância desempenha um papel fundamental na vida de todo indivíduo, sendo, por isso, objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia e a Educação. Dentro da Psicologia, destaca-se a Psicologia do Desenvolvimento, que se dedica a compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade, abordando aspectos físico-motores, intelectuais, afetivo-emocionais e sociais, desde o nascimento até a fase final da vida (Bock; Furtado; Teixeira, 2003).

Com o propósito de entender o processo de desenvolvimento e aprendizagem na infância, grande repercussão e destaque na educação aconteceram a partir do surgimento de novas teorias psicológicas na metade do século XX, com contribuições de autores para o campo da Psicologia Infantil que impactaram, consideravelmente, nas produções de conhecimento e práticas educacionais. Um desses autores é o francês Henri Wallon (2007), que apresentou reflexões sobre o tema, postulando que o desenvolvimento infantil acontece em estágios sucessivos, considerando aspectos da evolução do indivíduo nas vertentes social, emocional e intelectual; seu interesse por eles o fez compreender os conflitos e crises de cada estágio. Sua teoria considera como papel fundamental a ação do outro sobre a criança e as interações estabelecidas:

> É inevitável que as *influências afetivas* que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o *social se amalgama ao orgânico* (p. 122. Grifos nossos).

Para esta discussão, destaque-se a concepção de Wallon sobre o estágio do personalismo, pois ele apresenta características compatíveis com a faixa etária dos sujeitos participantes da pesquisa. Todavia, reconhece-se que os estágios de desenvolvimento podem variar de pessoa para pessoa, de acordo com as influências afetivas e sociais a que estão submetidas.

Segundo afirmaram Bastos e Dér (2009), Wallon (1981), o estágio do personalismo está direcionado à construção da personalidade e ao enriquecimento do eu psíquico, no qual a criança aprende a ter consciência de si e do outro,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 126 09/12/2025 15:47:21

fortalecendo suas relações interpessoais. A criança substitui o pronome da terceira pessoa (ele, ela) pelo da primeira pessoa, passando a fazer uso do "mim" e do "eu" iniciando, assim, a consciência e constituição de si e sua diferenciação do outro, passando de um ser egocêntrico para um ser com capacidade de reciprocidade, com as palavras do teórico, dessa forma a criança começa a mostrar claramente não só uma evolução na linguagem como o início da consciência de si, de seu processo de busca de afirmação e diferenciação (Bastos; Dér, 2009).

Wallon (1975) ainda explica que o sujeito é constituído de afetividade e que ela é uma necessidade que surge desde o nascimento e é utilizada como meio de comunicação, sendo a afetividade, fundamentalmente, social e representada por meio de emoções.

Nessa linha, Dantas (2019) escreveu:

> […] a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história. Desta forma, é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva (Dantas, 2019, p. 85-86).

Assim, podemos perceber que as características psicoemocionais são estabelecidas desde cedo, contribuindo para o desenvolvimento infantil e que, se não percebidas e orientadas pelo adulto, podem gerar conflitos que afetarão seus relacionamentos nos espaços sociais.

Sob essa perspectiva da sociabilidade na infância, Piaget (1999) afirma que a criança possui uma cultura própria, construída e desenvolvida em interação com seus pares, e que ela constrói seu conhecimento a partir de suas vivências. No entanto, essa aprendizagem precisa ser mediada por adultos – não por considerar a criança um ser incompleto, mas porque o repertório de experiências do adulto é mais amplo, acumulado ao longo do tempo podendo desencadear problemas emocionais e psicológicos.

Assim, faz-se importante refletir sobre a exposição de crianças ao racismo como um desses problemas e um grave fator de risco à saúde psicoemocional,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 127 09/12/2025 15:47:21

tema, habitualmente, não muito explorado com crianças pretas da educação infantil. Os estudos a respeito do racismo e seus efeitos no desenvolvimento infantil, realizados pelo Center of Developing Child da Universidade de Harvard, concluíram que os impactos do racismo variam desde o aumento dos níveis de estresse ao desenvolvimento de doenças crônicas na fase adulta.

Respaldadas por esses estudos, buscamos evidenciar que o racismo causa sequelas psicoemocionais graves que influenciam de forma negativa o desenvolvimento emocional, social e físico da criança preta, comprometendo suas identidades como pessoas de direitos, participantes de uma sociedade e de culturas em diferentes espaços sociais, os quais podem influenciar o desenvolvimento das crianças e, também, sofrer influências delas.

Embora ainda não estejam oficialmente reconhecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (APA), diversos sintomas psicológicos – como depressão, ansiedade e crenças negativas sobre si mesmo e sobre o mundo – podem surgir em crianças expostas ao preconceito e ao racismo. Essa vivência pode desencadear uma série de outros problemas, incluindo distúrbios do sono e da alimentação, isolamento social, dificuldade de concentração e atenção nos estudos, irritabilidade, entre outros sintomas emocionais e comportamentais.

Diante dos argumentos que a psicologia da infância nos respalda, é possível afirmar que o desenvolvimento psicoemocional de crianças negras na educação infantil precisa ser considerado por todos os agentes que participam da dinâmica escolar, visto que este espaço deve desenvolver boas práticas de convivência que valorizem o desenvolvimento completo da criança, pois, quando a escola atua difundindo preconceitos ou discriminações, ou apenas ignorando que ele existe, a construção da identidade da criança negra fica prejudicada e, quando o oposto acontece, o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo da criança acontece de maneira plena.

A PESQUISA

As reflexões apresentadas sobre a educação infantil e os problemas sociais consequentes da cultura do racismo no Brasil despertaram a percepção da relevância para uma intervenção, ou para um trabalho de conscientização, a partir da realidade observado no *locus* da pesquisa. Retomando o objetivo da investigação, buscamos compreender como as relações étnico-raciais acontecem na educação da primeira infância e em caso afirmativo de haver racismo quais as consequências das ações causadas nas crianças de pele preta, as reações das

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 128 09/12/2025 15:47:21

crianças brancas e não brancas frente a situações de racismo no espaço da Edução Infantil.

Para a coleta de dados realizamos observação das atividades diárias das crianças e colaboradores da creche, como durante a chegada e a saída das crianças; durante a realização das atividades pedagógicas; na hora do lanche e durante a recreação. Uma vez que o racismo pode acontecer de forma velada e sua prática pode ser promovida de forma inconsciente, todos os detalhes foram considerados importantes para averiguar a existência, ou não, do racismo ou algum tratamento diferenciado nessa instituição educacional com relação às crianças retintas. Informa-se que cada observação foi registrada no caderno de campo para que toda e qualquer reação, discurso, ilustração, entre outros detalhes não fossem negligenciados durante as relações interpessais.

Percebemos que essa é uma instituição que busca possibilitar uma convivência alegre e prazerosa para as crianças, por meio de diferentes atividades observadas durante as práticas educacionais. O desenvolvimento de atividades que representavam situações étnico-raciais, como de respeito às diferenças, atitudes antirracista, leitura e representação de histórias que valorizam as diferentes raças, em particular as de origem africana, foram ações por nós consideradas de singular relevância para formação identitária das crianças pretas e do respeito das crianças não pretas, pois é nessa fase que inicia nos pequenos formação de seu caráter. Essas atividades serviram também para influenciar a construção de respeito a normas sociais, pertencimento, valores e princípios do ser humano. A ausência de referenciais de identificação pode gerar na criança sentimento de exclusão daquele espaço daí advém a relevância dessas práticas no cotidiano da Educação Infantil.

No que tange ao reconhecimento da cor de pele, constatamos divergência entre o número de crianças pretas contabilizadas pela creche e por nós observado e aquele constatado em autodeclaração no questionário semiestruturado que aplicamos. A maioria dos pais declararam os filhos como pardos, mesmo tendo a pele bastante retinta, o que justifica o número pequeno de crianças, cuja família se reconhece como pretas. Se as famílias não se reconhecem como negras, como a creche pode assumir a postura de representar as crianças, conscientizando-as de que são retintas?

Em nosso entendimento, ao não representar as crianças pretas, a escola assume uma postura de silenciamento frente ao problema do racismo. Ignorar o problema, silenciando, é fugir dele como se não existisse, mas essa é uma questão que precisa ser enfrentada desde a mais tenra idade, iniciando pela

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 129 09/12/2025 15:47:22

consciência familiar. Vale lembrar que a criança não é racista, ela aprende a ser, cabe às instituições formadoras, assim como às famílias, o papel de cuidar para que não sejam preconceituosas.

Nas análises dos dados produzidos, não percebemos nenhuma atitude que pudessem caracterizar-se como atos de discriminação e preconceito. Desse modo, compreendemos que essas relações interpessoais estabelecidas de maneira positiva nesse ambiente escolar promovem e influenciam a construção da personalidade da criança para sua vida adulta de forma positiva. Gomes (2002) ressalta que nenhuma identidade é construída no isolamento, portanto, a ideia de que um indivíduo faz de si mesmo é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. As relações interpessoais na creche analisada podem ser caracterizadas como uma referência de tratamento respeitoso às diferenças raciais, principalmente, para uma formação que não deixa efeitos psicoemocionais nas crianças negras.

Nossa abordagem fenomenológica com viés etnográfico nos possibilitou uma avaliação crítica do ambiente observado. Os resultados obtidos revelaram que, embora o racismo não estivesse explícito no comportamento das crianças, práticas pedagógicas antirracistas são desenvolvidas com um compromisso social importante para promover o reconhecimento e o respeito pelas diferenças, possibilitando um diálogo livre de preconceito e/ou discriminação.

Crianças pequenas necessitam de vínculos afetivos com sua família e professores, por esta razão um ensino é mais significativo, se envolver afetividade, refletir respeito e motivar de forma positiva a autoestima e autoconfiança do aprendiz. Assim, é essencial que a escola crie laços afetivos sólidos com as crianças, por meio da empatia, carinho e respeito, para que as crianças se sintam seguras e amadas nesse espaço.

Com relação às ações antirracistas, observamos que os profissionais da instituição apresentam em suas práticas diárias tratamentos e comportamentos de combate ao racismo e discriminação, por meio de atividades pedagógicas que oportunizam uma educação que valoriza as diferenças e promove a superação das desigualdades. É preciso reconhecer que durante uma pesquisa o comportamento dos participantes pode sofrer alteração em maior ou menor grau e atitudes racistas mais veladas podem passar despercebidas pelos envolvidos.

Os resultados revelaram que os participantes educadores e os pais das crianças não negam a existência do racismo na sociedade, mas reconhecem que a creche tem favorecido a troca entre diferentes experiências das crianças

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 130 09/12/2025 15:47:22

pretas e brancas, ao promover o respeito, o reconhecimento das diferenças e possibilitar um diálogo sem preconceito ou discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a importância social e cultural da criança e valorizamos as potencialidades da Educação Infantil para a construção de práticas antirracistas para a superação de situações que envolvem as questões étnico-raciais, razão pela qual buscamos compreender como o racismo pode refletir negativamente no comportamento e nas relações interpessoais de crianças pretas com seus pares na escola.

Mesmo percebendo algumas atividades antirracistas sendo realizadas no decorrer das observações *in locus*, estas são e precisam ser ampliadas e aperfeiçoadas, tendo a certeza de que a escola é um espaço onde as crianças estabelecem relações com seus pares e com os adultos com comportamentos, costumes e origens distintas. Portanto, é indispensável que as crianças, desde pequenas, sejam estimuladas a valorizar e respeitar a pluralidade cultural e a individualidade de cada um.

Dessa reflexão suscitam três ações importantes: a primeira é fomentar mais pesquisas sobre o tema e reflexão crítica dos resultados; a segunda é a conscientização dos docentes que trabalham no curso de formação de professores, para que os profissionais da educação iniciem na função com a responsabilidade de fomentar ações antirracistas; e a terceira, que os profissionais que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental recebam formação continuada para trabalhar com questões relativas à diversidade. Essas ações educativas podem contribuir para a construção da identidade, respeito às diferenças e a diversidade, valorização do ser e igualdade humana, considerando a idade e o contexto familiar das crianças.

Esperamos que este estudo contribua para a formulação e implementação de estratégias de combate a práticas antirracistas, visto que combater valores preconceituosos e discriminatórios que acontecem nas relações sociais dentro da escola faz-se importante, pois eles podem gerar insegurança, negação de si próprias, entre outros comportamentos desde muito cedo nas crianças pretas, o que pode afetar negativamente seu pleno desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5 (5a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed. 2014.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 131 09/12/2025 15:47:22

BASTOS, L.C.S.L. **Educação**: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil.2018. 487f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2018.

BASTOS, A. B. B. I.; Dér, L. C. S. Estágio do Personalismo. *In*: Henri Wallon: Psicologia e educação. MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **Henri Wallon:** Psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000. p. 39-49.

BOCK, A. M.; Furtado, O.; Teixeira, M. de L. T. **Psicologias***: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva: 2003.

CVALHEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. *In*: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Diversidade, 2005. p. 11-20.

Center of Developing Child da Universidade de Harvard- Disponível em\; https://developingchild.harvard.edu/ Acesso em: novembro de 2024.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Yves de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA. 2008.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CavalheiroE. S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra. **Revista Aletria**. UFMG. 2002. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392. Acesso em 20 jan. 2019.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 132 09/12/2025 15:47:22

Hoyuelos, Alfredo. A complexidade na escola infantil. *In*: Hoyuelos, Alfredo; Riera Maria Atonia. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. Phorte; 1ª edição. 2019. p. 19-72.

KRAMER, Sonia; Nunes, Maria Fernanda R; Cursino, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos:** desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011000100005&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em out.2020.

PIAGETt, J. (1999). **Seis estudos de psicologia.** 24.ed., M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, trads.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença**.** *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Traduão de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1997.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 133 09/12/2025 15:47:22

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 134 09/12/2025 15:47:22

O SOLO FÉRTIL DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Jéssica Ohana Silva Pereira

Para falar de educação antirracista, é preciso andar pelo chão da escola e, por meio do contato com a comunidade e do uso da oralidade, instrumento que nossos ancestrais usaram como estratégia de existência e permanência, olhar de perto o quão fértil é o solo que um/a educador/educadora pode pisar e perceber seres com potências diversas à espera de quem possa regá-los para o florescimento.

A expressão "andar pelo chão da escola" não é literal, corresponde à vivência que adquirida a partir do contato com o contexto escolar. A expressão pode se referir à rotina, aos eventos e às interações que ocorrem no ambiente escolar. Logo, é preciso enfatizar a importância da escola como um espaço de aprendizagem e crescimento, onde se desenvolvem conhecimentos e experiências, para se refletir sobre o poder e as relações sociais que se estabelecem dentro das salas de aula e fora delas.

Na trajetória determinada pelo exercício da profissão docente, a teoria se torna prática, e o abstrato, concreto. Nessas vivências, se encontram discursos que são descolados da realidade, que criam barreiras desnecessárias, especialmente quando se trata de educação antirracista. Em espaços educacionais, é comum que se coloquem dificuldade e complexidade – que não existe na prática educacional antirracista, porque ela se faz na simplicidade – no reposicionamento da história da população negra em território brasileiro. São simples as ações que podem provocar uma interferência positiva sobre essas pessoas em diáspora para as quais foi tirado o direito de saber sobre as dores que carregam, o ódio proferido sobre nós e a potência que somos. O reconhecimento dessa potência é um dos frutos mais prósperos, quando se fala de educação antirracista, constituindo-se como nossa maior arma para se lutar contra o racismo e se avançar na conquista de nossos direitos.

Como forma de exemplificar uma intervenção simples e com potencialidade, é possível, por exemplo, usar um tempo da aula para leitura coletiva

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 135 09/12/2025 15:47:22

de um livro que possa ajudar a provocar discussões frutíferas e com um viés de criticidade capaz de, a partir de um ato simples como o de ler, conduzir os estudantes pelo caminho do letramento racial crítico.

Existe uma gama de autoras negras e autores negros que têm dedicado sua força física e mental para produzir materiais que são verdadeiros instrumentos que devem ser usados com o objetivo de avançarmos nessa caminhada em busca da justiça social e no enfrentamento às discriminações, e a educação mostra-se como caminho próspero. Bárbara Carine, para muitos, a *Intelectual Diferentona*, é uma dessas pessoas.

No ano de 2023, a escritora publicou os livros *Querido estudante negro* e *Como ser um educador antirracista*. No primeiro, a autora aborda a vivência de uma estudante negra em sua trajetória em espaços de educação formal, desde a educação básica ao doutorado e, no segundo, reflete sobre ser um educador que promova a movimentação necessária para caminhar em direção à educação antirracista, mesmo que, para isso, não haja uma receita.

Uma das ações simples que pode ser adotada quando pensando na prática da educação antirracista é a leitura do livro *Querido estudante negro*. Trata-se de uma série de cartas escritas por uma jovem negra da periferia de Salvador enviadas para um amigo, também estudante, negro, retinto, de classe social alta. Em todas as histórias compartilhadas, a autora apresenta uma linguagem que no início coloquial, simples, que muda à medida que a jovem avança nos estudos e nos títulos acadêmicos conquistados.

Definido pela autora, Bárbara Carine, como *autobiografia ficcional*, o livro mostra como a vida escolar atravessa a história dos protagonistas a partir das narrativas de situações em que o contexto aponta as vivências e dificuldades de uma pessoa negra em nosso país, independentemente do território e da classe social. A escola, para muitos, é o primeiro espaço de sociabilidade vivenciado e, lendo o livro, nos deparamos com o fato de muitas crianças sentirem na pele a dor do racismo, antes de compreenderem cognitivamente o que uma situação de discriminação significa.

A pauta sobre garantia de acesso à educação da população negra sempre esteve no centro das demandas do Movimento Negro, organizado desde suas primeiras movimentações. Saber ler e escrever num período em que era privada a possibilidade de aprender o idioma tornava-se algo revolucionário, pois, quando um aprendia, coletivos se formavam e se organizavam às escondidas para ensinar quem ainda não sabia e, com esse conhecimento, conquistarem

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 136 09/12/2025 15:47:22

as cartas de alforria e, estrategicamente, planejarem maneiras de subverter a escravidão.

Os movimentos de resistência ao sistema escravocrata sempre existiram de diferentes formas, em diferentes tempos. Nas últimas décadas, de acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro foi o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

Observando as conquistas do Movimento Negro, a Lei 10.639, de 2003, com a importância que tem, precisa ser aplicada com o rigor de garantir que todas as instituições e profissionais se adequem. O texto original diz:

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

porém, o cenário de quem está no cotidiano escolar aponta para o fato de que esse instrumento jurídico ainda não está sendo aplicado da forma que se deveria.

1. SANFOKA: OLHAR PARA O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO

Sankofa é um símbolo adinkra, de origem africana da região de Gana e dos povos Akan, que significa voltar e pegar, olhar para o passado, aprender e, a partir desse aprendizado, construir o futuro que queremos. A resistência de alguns docentes e instituições em não se adequarem ao cenário atual a partir da ótica da Lei 10.639 é grande, visto que o tempo submetido à vontade da branquitude colonial também não é pouco.

Para saber a significância que é ter em exercício uma lei que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, é preciso voltar ao passado para compreender que as primeiras instituições de ensino no território brasileiro eram organizadas pelos jesuítas. A base educacional era formada por uma educação livresca e importada de uma realidade completamente diferente da local. Assegurada com força de lei, a partir do art. 6º da Constituição de 1824, o acesso a essa formação no período escravocrata era destinado apenas aos nascidos no país, excluindo completamente os africanos escravizados, por sua descendência (Garcia, 2007).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 137 09/12/2025 15:47:22

A presença de pessoas negras nesses espaços formais ocorria somente quando eram libertos advindos de famílias influentes da época ou sob tutela de algum ex-senhor, somando um quantitativo irrisório diante do número real da população negra nesse período que, em 1872, 41% da população livre brasileira eram constituídas por descendentes de africanos (Garcia, 2007).

Somente no século XX, nos anos 20 e 30, as oportunidades educacionais tornaram-se mais perceptíveis com o surgimento das técnicas para atender a demanda do mercado de trabalho e é com esse contexto histórico que a pauta sobre acesso à educação é constituída, ocupando um lugar central dentro das lutas do Movimento Negro. Por conseguinte, a nação brasileira é marcada de momentos em que tentavam sustentar externamente uma realidade que não existia, como o mito da democracia racial que ganha força na década de 30. Porém, ainda no início do século XX, a ideologia amplamente propagada de igualdade nos tratamentos e relações sociais é sustentada, o que nunca aconteceu, de fato.

Assim, a instituição escolar que conhecemos e estamos imersos atualmente surge no período escravocrata com os jesuítas e apresenta, desde a sua origem, uma visão colonial do mundo. Formalizada nesses trâmites e inserida nesse contexto, compreender que o sistema educacional seja reprodutor da supremacia branca e baseado exclusivamente no eurocentrismo não é um exercício difícil e nem complexo.

O grande desafio e a questão central para um docente que busca assumir o papel de ser um educador antirracista é de como exasperar essa lógica imposta: Sendo a instituição potencialmente racista, como o/a educador/a pode romper com esse padrão colonial para promover em sala de aula um ambiente que dê a visibilidade, importância e destaque à potência negra no nível que corresponda a essa realidade?

Entendendo essa necessidade de subverter a lógica eurocêntrica nos espaços educacionais, a movimentação social organizada faz da educação antirracista a sua primeira e principal pauta. A Frente Negra Brasileira, fundada em 1944, foi o mais amplo movimento negro paulista. Tendo se expandido para outros Estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, atuava como escola que atendia às populações negras, ministrando música, inglês, Educação Moral e Cívica e promovendo a alfabetização dessas pessoas (Garcia, 2007).

Junto à Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro (TEN), também fundado em 1944, e o Movimento Negro Unificado (MNU), surgido

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 138 09/12/2025 15:47:22

em 1978, foram peças fundamentais para a visibilidade dos problemas referentes à ascensão social das populações negras, para a conquista de políticas de ações afirmativas e inserção da população negra na educação. No entanto, apenas a inserção da população negra, nesse contexto, não bastava.

Com a insatisfação de apenas ocupar o espaço, a luta permanece com objetivo de alcançar transformações contundentes. As conquistas advindas dessas batalhas travadas junto ao Estado e ao poder judicial trouxeram vários desafios que, uma vez resolvidos, tinham a possibilidade de transformar a estrutura educacional do Brasil. Entre os desafios, estão: articulação de projetos políticos pedagógicos voltados à produção da cultura indígena e negra; formação docente voltada para leituras de obras e produções de intelectuais negros; revisão de conteúdo; discussões de temáticas afro-brasileira e africanas; diálogos com novas epistemologias que atravessam a constituição histórica do povo brasileiro; perspectiva transdisciplinar; apresentações orais e/ou artísticas de temas afrocentrados, além de outros caminhos que cada docente, com imaginação e criatividade, pode criar por si só e por meio de suas próprias vivências individuais em espaços de educação.

Essas mudanças apontadas como necessárias para fomentar a educação antirracista devem ser compreendidas como um movimento de descolonização do pensamento da educação nacional. Seu primeiro procedimento tem sido compreender alguns pontos que fazem o racismo brasileiro ser discrepante do racismo vivenciado em outros lugares.

O primeiro ponto para alcançar essa compreensão é entender que não se trata de traços e heranças genéticas, como ocorre na maioria das outras nações que também sofrem com o racismo, mas, sim, de estética. O racismo à brasileira se manifesta a depender da tonalidade da cor da pele, visto que o grau de violência pode oscilar, independentemente da ancestralidade. Aumenta ou diminui de acordo com a quantidade de melanina, seguindo a lógica de que quanto mais escura for a pele, mais cruel e violento poderá ser a ação racista.

Nesse sentido, o poder aquisitivo e a ascensão social nem sempre irão interferir na inibição das ações discriminatórias. Na realidade, podemos notar que a presença de pessoas negras em espaços, costumeiramente, reservados para pessoas brancas pode causar reações de ódio ainda maior por parte das pessoas racistas que julgam inaceitável a presença negra em espaço, majoritariamente, branco.

O segundo ponto é o entendimento sobre o privilégio branco que a população não negra usufrui às custas do desrespeito dos direitos básicos da

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 139 09/12/2025 15:47:22

população negra. Para ser um/uma educador/a inserido na lógica decolonial, é imprescindível aos não negros, sobretudo, entenderem que esse privilégio é real e palpável dentro da sociedade brasileira. Entender conceitos e termos como esses, além do mito da democracia racial e a branquitude, é fundamental para, a partir desse lugar, agir com mais assertividade e fluidez dentro da lógica antirracista, pois, como sinaliza Bárbara Pinheiro (2023, p. 56) em sua obra:

> [...] por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo.

As possibilidades para uma educação antirracista são imensuráveis, como trabalhar as datas comemorativas da cultura indígena e negra, além das citadas aqui. Não há receita pronta para alcançar a educação antirracista, mas algumas reflexões precisam ser feitas durante o caminho até lá. As/os docentes devem, em primeiro lugar, compreender que a luta contra o racismo precisa ser travada por todas as pessoas que estão inseridas nessa sociedade racista pelo simples fato de que o racismo aprisiona toda a população nas teias da ignorância e violência. A busca pelo fim do racismo não beneficiará apenas as pessoas negras, mas a sociedade que sofre com os seus efeitos, de forma direta ou indireta.

Para seguir construindo uma educação antirracista, torna-se muito valorosa outra reflexão primordial: A minha atuação profissional e pessoal está contribuindo para a formação de qual tipo de sociedade? Importante questionamento quando se pensa no ofício da docência, mas cabe também a qualquer ser integrado socialmente fazer a si mesmo essa pergunta.

Em uma entrevista sobre *A educação das Relações Étnico-Raciais e os vinte anos da Lei 10.639/2003*[1], a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva traz à tona justamente esse questionamento sobre qual sociedade estamos ajudando a construir. Quando nos questionamos sobre a sociedade a que estamos servindo, colocamos em discussão muito mais do que as práticas pedagógicas em sala de aula. São colocados em debate a postura docente diante de situações que podem ocorrer dentro e fora da sala, a forma de tratamento com relação aos discentes, ao tipo de relacionamento que é construído no percurso escolar,

[1] MEINERZ, C. B. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os 20 Anos da Lei 10.6239/2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, nº 25, 2023.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 140 09/12/2025 15:47:22

as formas de avaliar e analisar demandas didáticas, os valores que o docente carrega e a forma como olha para esses estudantes que se encaixam nos grupos identitários, que sofrem diariamente com os efeitos cruéis das discriminações.

Pensando nessa postura docente que vai além das práticas didáticas, hooks inicia sua obra *Ensinando a transgredir*[2] expondo o quanto as salas de aulas são moldadas pelo racismo, sexismo, elitismo e tantas outras formas de discriminações que observamos, facilmente, fora das paredes da escola e são reproduzidas no espaço educacional. Ainda existe uma forte tendência de querer enxergar a sala de aula como um espaço homogêneo e seguro para todos os estudantes, mas o que é percebido é a heterogenia natural de um ambiente que é espelho e reprodutor da sociedade e, nesse lugar, muitos discentes, principalmente os negros, vivenciam, diariamente, o sentimento de insegurança e não pertencimento. Nesse sentido, criar um ambiente seguro para os estudantes que fazem parte dos grupos alvos de discriminação é uma ação importante e que pode ser iniciada através do diálogo.

Quantas barreiras podem existir dentro das quatro paredes da sala de aula? Quando nos fortalecemos dos ensinamentos de Paulo Freire, alcançamos a compreensão de que os estudantes não são um local de depósito de conhecimento e informação e rompemos com a ideia de educação bancária. Como resultado, uma porta se abre para, verdadeiramente, aproximarmo-nos dos indivíduos presentes nesse ambiente, quebrando as barreiras que foram erguidas, ou não, pela raça, gênero, orientação sexual, classe social e tantos outros elementos sociais.

Esse espaço de diálogo livre pode ser criado sem alterar a relação de respeito, a hierarquia docente e o rigor intelectual. Esse espaço tem potencial de proporcionar um clima de abertura capaz de fazer da turma escolar uma comunidade, em que o principal objetivo é auxiliar no crescimento do coletivo, com respeito a diversidade humana e de modo a contribuir fortemente para o processo de aprendizagem (HOOKS, 2013).

A educação como prática da liberdade é um conceito comumente honrado pelos educadores progressistas, defensores que a democracia prospera num ambiente no qual o aprendizado é valorizado, a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável e a liberdade de expressão e discernimento são aceitos e incentivados (HOOKS, 2020). Partindo para o que tange às estratégias peda-

[2] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 141 09/12/2025 15:47:22

gógicas, a construção de uma educação antirracista perpassa pelo pensamento crítico, que deve ser praticado pelos docentes, que devem ser capazes de promover o mesmo exercício nos discentes, possibilitando a afirmação da presença dos estudantes negros, assegurando o seu direito à fala e à escuta acolhedora.

Tratando-se de uma sociedade em que o racismo é estrutural e está presente intrinsecamente na sociedade brasileira, a promoção da educação antirracista dificilmente aconteceria, de forma espontânea e satisfatória, porque o racismo sempre chega primeiro. Para fazer acontecer minimamente, foi e é necessário a pressão do Movimento Negro que, através de muita luta, vem conquistando direitos importantes para a população negra.

O grande marco dessas lutas, que pode ser considerado o marco zero das ações afirmativas, foi a promulgação da Lei 10.639 em 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e privadas, no ensino fundamental e médio.

A estruturação de toda movimentação que culminou na Lei inicia a partir de ações individuais de docentes, em sua maioria, professoras negras que, em suas salas de aula, planejavam e executavam planos de aulas que traziam à tona a história da população negra e seus ancestrais, sua cultura, as relações étnico-raciais e a representação potente, que tanto faz falta quando a educação se mantém alinhada aos propósitos coloniais.

Entre as ações, inicialmente isoladas, o Movimento Negro bate às portas das escolas e abraça a iniciativa que ainda era solitária, unindo a essas práticas as pautas já existentes dentro do coletivo que demonstrava enorme preocupação com as altas taxas de analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais, que acarretava na baixa inserção de negras/os no mercado de trabalho. Dessa forma, o Movimento Negro sempre se mostrou com o compromisso de assumir o papel de ser emancipatório, questionador, crítico, afirmativo e reivindicativo, e não haveria outro caminho para avançar e ascender socialmente que não perpassasse pela educação.

Compreendendo que as políticas públicas de ordem universal não seriam suficientes para atender à demanda urgente da população negra, a discussão sobre as ações afirmativas ganha força e, ao trazer para perto as práticas das docentes negras, que aconteciam, *a priori*, de forma isolada, o discurso do coletivo começa a mudar. Assim, as ações afirmativas emergem como uma possibilidade e passam a ser uma demanda real e radical, principalmente as que se referem às cotas (GOMES, 2017).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 142 09/12/2025 15:47:22

Em 2001, o Estado Brasileiro assume, internacionalmente, a existência institucional do racismo e se compromete a construir medidas capazes de superar as mazelas e lacunas deixadas. Entre essas medidas estão as ações afirmativas na educação e trabalho e, dois anos depois, a Lei 10.639, que era uma demanda existente desde 1980, entra em vigor.

É importante destacar que o Movimento Negro sempre se manteve atuante. Prova disso foi o Parecer CNE/CP 3/2004, construído pela representação do Movimento dentro do Conselho Nacional de Educação, a qual, mesmo antes da promulgação da Lei, já estava trabalhando de forma a coletar informações, sugestões e opiniões das mais diversas fontes sobre alternativas possíveis de fazer acontecer uma educação que incluísse, no chão da escola, as relações étnico-raciais e ensino da cultura afro-brasileira.

Nesse contexto, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi a responsável pela feitura desse Parecer, enquanto assumia o cargo de conselheira indicada pelo Movimento Negro na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no mandato de 2002 a 2006.

Essas diretrizes trouxeram luz aos educadores que, após a aprovação da Lei, necessitam cumprir a demanda, assegurada juridicamente, de construir uma educação antirracista que poderia interferir diretamente na formação identitária de estudantes negros e não negros. Sobre a questão da identidade é preciso destacar que, principalmente a negra, é atravessada por outras identidades, como a de gênero e a orientação sexual, e, nesse contexto, que não é simplório, o ambiente escolar e o que ocorre nele tem potencial de auxiliar em uma formação identitária potente (HALL, 2003).

Durante o período que estamos imersos na educação básica, muitas camadas são estruturadas. Essa etapa configura-se como o tempo de muitos nascimentos e muitas descobertas pessoais. A forma como todas elas são compostas influenciará na formação identitária do ser humano que está inserido nesse ambiente escolar, que nada mais é do que o microcosmo da sociedade que encontramos fora das paredes da escola. Justamente por esse fator, trabalhar a diversidade cultural e étnica se faz fundamental para auxiliar na construção identitária desses indivíduos, principalmente dos estudantes negros.

Para o fortalecimento da identidade negra brasileira, é fundamental trabalharmos a negritude enquanto potência, expondo em sala de aula uma história que foi escondida e/ou contada com muitas contradições e de forma errônea. A

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 143 09/12/2025 15:47:22

discussão sobre identidade precisa acontecer e é preciso colocar a branquitude como ponto de discussão, visto que, durante muito tempo, o objeto de estudo foi o negro, repetidamente colocado como o outro, o estrangeiro e o diferente de um padrão estabelecido. Diante disso, é necessário afirmar que branquitude e negritude não são sinônimos, pois "[...] a branquitude é sinônimo de opressão e dominação e que não é identidade racial" (Bento, 2022, p. 59).

É comum vermos estudos que relatam e denunciam as heranças do período escravocrata, marcado por dor, violência e crueldade, que refletem, direta e indiretamente, nos descendentes dos escravizados das gerações contemporâneas. Estão cravadas na psique e até mesmo no código genético desses indivíduos, como a epigenética[3] explica, interferindo em como esse ser humano se coloca no mundo, mas pouco se fala sobre os efeitos positivos dos descendentes das pessoas que se beneficiaram da escravidão, ou seja, dos brancos (Bento, 2022).

> De um lado, pensadores de meados do século XIX, que afirmavam que os negros eram inferiores biologicamente e por isso foram escravizados; de outro, quase um século depois, estudiosos mais progressistas defendiam que os negros não eram inferiores biologicamente, mas, como foram escravizados, acabaram ficando psicologicamente deformados. É interessante destacar que nenhum desses grupos de estudiosos apontou a existência de uma 'deformação' na personalidade do escravizador, isto é, do branco (Bento, 2022, p. 62).

Esse é um ponto que precisa ser posto em sala de aula, visto que a construção de uma sociedade antirracista é uma ação coletiva, feita por negros e não negros, e um passo importante para alcançar esse lugar é fazer a população branca compreender (ou pelo menos se aproximar de) que os privilégios destinados a eles existem, mesmo que não os tenham escolhido. Não cabe mais aos negros ensinar e dar todas as respostas sobre o racismo. Essa responsabilidade e exercício diário e contínuo também devem ser das pessoas brancas que buscam aproximar-se de uma sociedade justa (RIBEIRO, 2019).

O que proporciona que discussões desse gênero ganhem força em espaços que se configuram como chão fértil, capazes de promover mudanças reais na sociedade é a Lei 10.639, porém, é percebida uma lentidão da política educacional brasileira em fazer acontecer o que é solicitado por lei e é essa a motivação

[3] Corresponde ao estudo das alterações que acontecem no DNA dos indivíduos que modificam as estruturas e condensação da cromatina, afetando na expressão gênica e fenótipo e essas alterações podem ser provadas pelo estilo de vida dos ascendentes.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 144 09/12/2025 15:47:22

para o Movimento construir com seus próprios recursos e articulações projetos educativos que buscam valorizar a história, cultura e saberes produzidos pela comunidade negra (GOMES, 2017).

Na contemporaneidade, o Movimento Negro mostra-se como uma coletividade na qual se organizam práticas através das quais se defendem interesses, que contribuem para a formação de identidades e expressão de vontades. Dentro desse universo, o Movimento de Mulheres Negras recebe destaque por construir saberes e aprendizados políticos, identitários e estético-corpóreos específicos (GOMES, 2017).

A estética negra ganha o espaço da militância e se configura como um lugar potente para a construção da identidade negra. A valorização das características fenotípicas negroides é um caminho capaz de romper com estereótipos criados pelo racismo científico, que alimentou, por muito tempo, o peso de qualificar como fora do padrão do que é visto como belo tudo que viesse das pessoas negras. Principalmente com o público adolescente, trabalhar a identidade através da estética tem mostrado efeitos positivos. Em sua maioria periférica, os jovens negros, assumindo uma postura afirmativa e realista, estão aprendendo a ter orgulho da sua negritude e de onde moram (GOMES, 2017).

Foram as ações afirmativas que proporcionaram essa virada de chave, porque o que o racismo faz é transformar a branquitude em uma característica moral a ser alcançada e também um padrão estético a ser atingido. Esse é um dos resquícios das teorias racistas do século XIX as quais, "[...] napesar de serem consideradas ultrapassadas, ainda se fazem presentes em formas de interpretar a realidade racial brasileira" (Gomes, 2017, p. 84).

Nessa dinâmica, o corpo negro é marcado pelo viés racista de associação ao erótico, exótico e violento e é dessa forma que ganha visibilidade social. Tal visibilidade tensiona esses estereótipos, adaptando-se, revoltando-se ou superando esse pensamento alimentado pela ideologia da raça biológica que inferioriza os negros, utilizando marcadores, como as características corporais de tipo de cabelo, formato do nariz, formato do corpo e, sobretudo, cor da pele.

O ano de 1988 configura-se como um período marcante para a nação brasileira. A Constituição Federal, conhecida como *Cidadã*, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, após 21 anos de regime militar e no ano do centenário da abolição. Midiaticamente, tentou-se estabelecer a perspectiva de comemorar e celebrar a abolição, mas o Movimento Negro interviu afirmando que não havia nada a ser comemorado. É o ano no qual o Estado reconhece a diversidade da população brasileira, garante o direito à cultura própria e ao conhecimento

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 145 09/12/2025 15:47:22

das demais formadoras da nação, torna o racismo inafiançável e imprescritível, mas, só em 1997, o Ministério da Educação institui os Parâmetros Curriculares Nacionais incluindo o tema Pluralidade Cultural (SILVA, 2007).

Após essa contextualização histórica, é importante destacar que o nosso sistema de ensino surge com os jesuítas, com o objetivo de colonizar os povos indígenas, anular, retirar e invalidar todas as suas manifestações culturais, objetivando apagar traços como o seu próprio nome. É um sistema educacional que limitou o acesso de pessoas negras, utilizando da força da lei para selecionar pela cor da pele quem poderia estar inserido nas instituições de ensino. Em uma nação que permaneceu imersa no mar de crueldade da escravidão por séculos e que algumas mudanças significativas começaram a surgir apenas a partir da década de 1980, precisamos de mais tempo e muito trabalho para construir mudanças sociais sólidas.

Por esse viés, percebe-se que temos avançado, mesmo que, às vezes, a impressão pode ser de que estamos estagnados no presente ou a luta não tem produzido frutos, em decorrência da escravidão e suas mazelas ainda estarem muito próximas. O trabalho está sendo feito, estamos firmes, atentos e fortes no propósito de construirmos uma sociedade desligada do projeto colonial de dominação.

2. O QUE PODE SER FEITO?

Voltemos ao início do capítulo e ao livro *Querido estudante negro* para pensarmos nas potencialidades que podem surgir a partir da leitura dessa obra, feita página a página, dentro da sala de aula, com o livro sendo conduzido de mão a mão. A primeira conexão acontecerá por meio da linguagem que começa fácil e coloquial, mas é na narrativa das vivências que os jovens podem se entrelaçar mais fortemente com a obra.

O livro expõe situações desagradáveis de racismo, mas, para além dessa narrativa, está presente também o processo de uma jovem que, por meio do contato com grupos de estudos e alguns professores negros aliados, começa a compreender criticamente o que é ser uma pessoa negra no Brasil e a construir sua identidade própria, pautada no cuidado e entendimento da sua imensa potência.

Não há como nos aproximarmos do entendimento da atuação do racismo estrutural sem as impressões desagradáveis e desconfortos. Contudo, não é interessante focarmos apenas nas mazelas e violências, é preciso contar as histórias que a história escrita pela branquitude não contou.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 146 09/12/2025 15:47:22

Para além das violências sofridas pela estudante negra e seu amigo no livro *Querido estudante negro*, a leitura mostra-se potente e transformadora porque apresenta a trajetória de uma jovem negra até chegar em um lugar de vitória conquistado pelo seu próprio suor e esforço, mesmo com tantos fatores e pessoas que tentaram impedir que alcançasse suas conquistas materiais, identitárias e intelectuais.

A educação antirracista, ao povoar o ambiente escolar, além de fazer os estudantes identificarem onde sofrem racismo, quais suas dores e como essa violência insiste em acompanhá-los, mostra a potência presente na população negra, que sempre esteve ativa na luta contra os atrasos que essa falsa ideia de humanidade lhes proporcionou. Deve mostrar que sonhar é um direito nosso e é possível tornar nossos sonhos realidade palpável, materializada na presença dos sujeitos negros, tanto no ambiente escolar quanto em qualquer outra esfera da sociedade.

Enquanto evocamos nossas sabedorias ancestrais como guias em nossas jornadas, o trabalho da Educação Antirracista pode ser associado ao trabalho com a terra porque a lida com o solo é algo que carregamos em nós, inerentemente. Mesmo que a terra não seja o nosso instrumento de labor, sabemos, principalmente em decorrência da origem sertaneja, que, no chão árido, nada prospera, mas com a força dos braços e a sabedoria de quem veio antes podemos mudar o cenário.

Com a força dos braços reviramos a terra, provocamos o movimento de reposicionar e proporcionar a fertilidade que temos e que nos é escondida. É preciso construir o entendimento de que, no solo árido do racismo, as boas sementes não germinam, mas que podemos produzir um solo fértil por meio da Educação Antirracista. Para isso, sabemos que o trabalho é coletivo e urgente. Aceitar o chamado e somar força para esse trabalho em comunidade mostrará o tipo de sociedade você está construindo.

REFERÊNCIAS

GARCIA, R. C. **Identidade fragmentada** – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 147 09/12/2025 15:47:22

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

MEINERZ, C. B. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.6239/2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, nº 25, 2023.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, B. C. S. **Querido Estudante Negro.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil**. Porto Alegra/RS, n3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 148 09/12/2025 15:47:22

ENTRE RESISTÊNCIAS E AUSÊNCIAS: FORMAÇÕES DE PROFESSORAS QUILOMBOLAS DO VELHO CHICO

Napoliana Pereira Santana

1. UMA ESCRITA ESCREVIVENTE

A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande
e, sim, para acordá-los de seus sonos injustos.
Conceição Evaristo

A escrevivência é um aparato teórico-metodológico de autoria da escritora e intelectual Conceição Evaristo, que não se resume a uma escrita plural de mulheres negras. É uma forma de escrever que **rasura** as violências históricas sofridas desde a diáspora africana e ao período da escravidão, quando as vozes negras não puderam ecoar devido ao silenciamento imposto pela violência colonial. Nas palavras da autora:

> [...] a escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças (Evaristo, 2020, p. 30).

Escreviver está relacionado ao processo de recuperação de uma fala outrora silenciada, roubada, arrancada de nós. Conforme Cristiane Côrtes (2016, p. 59), a escrevivência "[...] assume um papel, além do estético, político, funcionando como um manifesto de resistência, um silêncio transgressor que faz da literatura uma escrita a serviço da noite [...]". Nessa imersão escrevivente, destaco a necessidade de dialogar com uma produção de saber forjada sobre

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 149 09/12/2025 15:47:22

outras bases epistêmicas que rompe com o ideal de pensamento eurocêntrico e que se alinha à construção de novos caminhos na superação das desigualdades de raça, gênero, sexo e classe, dentre outras opressões, no Brasil. Trata-se de saberes e sistemas culturais desenvolvidos pelas intelectualidades afrodiaspóricas e indígenas cujas produções fomentam práticas de **Bem-Viver** em um mundo estruturado por violências coloniais (Silva, 2019).

A escolha da *escrevivência* como arcabouço teórico-metodológico que fundamenta a produção deste trabalho resulta do reconhecimento da relevância da produção intelectual de mulheres negras para a constituição de uma escrita comprometida com as vivências, memórias e subjetividades de corpos historicamente alijados. Esta escolha representa uma postura ética, política e epistemológica que valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento, conferindo centralidade às narrativas que emergem dos territórios de resistência, especialmente no que tange à educação e à atuação docente em contextos quilombolas.

A **escrevivência** configura-se aqui como uma escrita que ganha corpo e forma a partir das experiências advindas dos encontros formativos de professoras quilombolas.[1] Há mais de 20 anos que caminho como entusiasta, estudiosa e professora pelos chãos das comunidades quilombolas do Território Velho. De lá para cá, muitas trocas, afetos e ações formativas (cursos e eventos) foram construídas e realizadas. Do entrelaçar com os quilombos e das parcerias estabelecidas ao longo dessa caminhada, nasceu no ano de 2018 o Coletivo Marilene Matos que agrega um grupo de profissionais da educação básica e superior, em sua maioria negras, quilombolas e não quilombolas, com o objetivo de fortalecer e ampliar projetos educacionais e culturais outrora já desenvolvidos.

Foi por meio do Coletivo Marilene Matos que, entre os meses de fevereiro e outubro de 2024, realizamos o Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola pela Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, sob a minha coordenação, voltado à formação continuada de professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras de escolas quilombolas, no Quilombo Rio das Rãs, em Bom Jesus da Lapa (Território do Velho Chico). Contou com o financiamento do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A proposta de formação continuada teve como objetivo central promover for-

[1] A escolha por uma escrita no feminino visa romper com a lógica patriarcal da universalidade do homem/masculino como sinônimo de humanidade e também por conta da realidade das escolas quilombolas em que cargos e funções são majoritariamente ocupados por mulheres.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 150 09/12/2025 15:47:22

mação qualificada e contextualizada das profissionais das escolas quilombolas. O curso também estimulou a presença de mestres e mestras do saber quilombolas nos processos formativos, valorizando a oralidade, a ancestralidade e as práticas culturais locais. O projeto foi concebido com base no diálogo entre universidade, movimentos sociais e poder público e fomentou ações de apoio didático e acompanhamento pedagógico voltadas à reflexão crítica sobre os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os currículos escolares vigentes, as práticas pedagógicas e a inserção das relações étnico-raciais nos processos de ensino.

Com carga horária total de 180 horas presenciais, o curso foi estruturado em seis módulos de 30 horas cada e contou com o envolvimento de associações comunitárias, lideranças quilombolas e secretarias municipais de educação. Ao todo, participaram 70 cursistas (entre profissionais da educação e lideranças quilombolas), sendo 70% autodeclaradas quilombolas, oriundas de 14 comunidades: Rio das Rãs, Lagoa das Piranhas, Juá-Bandeira, Fortaleza, Araçá/Pambu, Barreiro Grande, Água Fria, Tomba, Lagoa do Jacaré, Parateca/Pau D'Arco, Fazenda Grande, Jatobá e Torrinha. O processo formativo teve a adesão ativa das secretarias de educação dos municípios de Bom Jesus da Lapa, Serra do Ramalho, Paratinga, Malhada, Carinhanha, Muquém do São Francisco e Barra.

As reflexões que se seguem resultam das ricas trocas de saberes, experiências e vivências compartilhadas com as cursistas ao longo dos encontros formativos realizados. Longe de serem formulações isoladas, essas reflexões foram construídas coletivamente, a partir do diálogo e da escuta atenta às realidades enfrentadas nas escolas e territórios. É nesse contexto que emergem questões importantes acerca dos múltiplos desafios que permeiam a concretização da Educação Escolar Quilombola no Território Velho Chico, com especial atenção à formação docente, entendida como eixo estruturante para o fortalecimento de uma prática pedagógica condizente com os princípios da educação contextualizada e imbuída dos saberes ancestrais produzidos e preservados nos chãos quilombolas.

O QUILOMBO COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA, LUTA E PRODUÇÃO DE SABER

Eu vim da mãe África, eu vim do quilombo
Já fizeram tanto pra eu tombar mas eu não tombo
Eu vim da mãe África, eu vim do quilombo
Já fizeram tanto pra eu tombar mas eu não tombo

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 151 09/12/2025 15:47:22

'Travessei o mundo no porão do negreiro
Cantei, trabalhei, labutei nesse terreiro
Hoje sou poeta, só me curvo ao meu pai Oxalá
Camará, vim de Aruanda, mas um dia eu volto lá.
Epa Babá!
(Letra da m*úsica* ***Quilombo,*** *de Maíra da Rosa e Jacke Severina)*

Este texto alinha-se ao entendimento de quilombo como símbolo de resistência, autonomia e afirmação da identidade negra, conforme definido por Beatriz Nascimento:

> O quilombo não é como a historiografia tem tentado traduzir, simplesmente um reduto de negros fugidos, simplesmente a fuga pelo fato dos castigos corporais, pelo fato de os negros existirem a tentativa dentro de uma sociedade opressora, mas também a tentativa de independência de homens que procuram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si (Nascimento, 1977, p. 129).

Ao romper com a ideia cristalizada do quilombo enquanto lugar de fuga, Beatriz Nascimento recupera seu sentido contracolonial enquanto espaço de exercício de liberdade, com estratégia própria de organização política, social e cultural. Assim, o quilombo se apresenta como um terreno fértil para o aprendizado de uma educação antirracista, ao dispor de saberes ancestrais e insurgentes que rompem com as lógicas colonialistas. Aproximar-se desse território enquanto espaço educador possibilita acessar outras visões de mundo baseadas nas ontologias e nas epistemologias dos sistemas de pensamento afrodiaspórico. Nesse processo, a ancestralidade é um dos princípios fundamentais para o aprendizado pedagógico.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a noção de quilombo apresentado por Givânia Maria da Silva:

> [...] pensar os quilombos como espaço de liberdade e referência simbólica, imaginário coletivo, onde a terra é um espaço de construção de identidades e afirmação de pertencimento afrorreferenciados e não uma terra como mercadoria, capital especulativo, acumulação de riqueza ou como espaço de exploração de mão de obra escrava, repetindo assim o sistema escravista, é o que traz para os dias de hoje o sentido e significado do ser quilombola (Silva, 2022, p. 112).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 152 09/12/2025 15:47:22

Para Antônio Bispo dos Santos (2015, 2023), ou Nêgo Bispo, os saberes quilombolas são contracoloniais, pois transcendem os paradigmas eurocêntricos e se configuram como formas ativas de enfrentamento, subversão e sabotagem das estruturas racistas ainda presentes nas sociedades contemporâneas, especialmente no contexto universitário. Suas palavras, faladas ou escritas, alertam para a desconexão e a expropriação como estratégias da colonialidade, que forjam saberes hegemônicos, desterritorializam conhecimentos e desconectam potências insurgentes. Nesse processo, corpos não brancos nunca são vistos como corpos-sujeitos. De modo semelhante, saberes oriundos de outras bases epistemológicas são sistematicamente cooptados e transformados em mercadorias. Mas, apesar desta lógica de dominação, os quilombos ainda conseguem provocar rasuras contracoloniais.

Sabemos que as comunidades quilombolas foram formadas desde os tempos coloniais como expressões de luta e de resistência à escravidão. No entanto, o seu reconhecimento legal como grupo social, portador de direitos, só ocorreu bem recentemente com a promulgação da Constituição Federal, em 1988. Desde então, os quilombos ganharam maior visibilidade na sociedade brasileira, principalmente por causa das reivindicações por reconhecimento formal e regularização de seus territórios. No começo do século XXI, o reconhecimento dessas comunidades por parte do Estado ensejou a criação de políticas públicas específicas, como a educação escolar quilombola, que valoriza as identidades e os modos de vida das populações quilombolas. Outro exemplo é o Decreto nº 4.887/2003, que define quilombolas como grupos étnicos com histórias e culturas próprias, laços com seus territórios e uma ancestralidade ligada à resistência negra contra opressões históricas e orienta como seus territórios devem ser regularizados.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já sinalizava sobre direito a uma educação diferenciada e contextualizada. Para a população negra, caminhos de efetivação desse direito foram abertos com a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório ensinar a História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas. Depois, a Lei 11.645/2008 que incluiu as histórias e culturas indígenas nos currículos escolares. Leis importantes para questionar o modelo educacional até então hegemônico baseado num ideal de mundo branco e eurocêntrico.

Outro exemplo são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) que emergem como um instrumento normativo que amplia o compromisso do Estado com a educação antirracista, orientador da elaboração de currículos que reconheçam e valorizem a diver-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 153 09/12/2025 15:47:22

sidade étnico-racial do país. De acordo com o documento, a educação deve contribuir para a superação das desigualdades raciais e para o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros (BRASIL, 2004).

Como resultado da incessante mobilização política dos quilombolas e de suas organizações sociais, em 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) que são fundamentais para construir uma educação que respeite a história, a ancestralidade, a identidade, a cultura e o território quilombola. As diretrizes pontuam a constituição de pedagogias próprias que articulem os saberes tradicionais, a oralidade, as práticas culturais, as formas de organização social das comunidades quilombolas articulados com os conhecimentos mais amplos (BRASIL, 2012). É um esforço de enfrentamento à invisibilidade e ao apagamento desse segmento social da estrutura educacional tradicional do Brasil.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os dados da pesquisa Brasil Quilombola, integrada ao Censo Demográfico de 2022. O levantamento demográfico indicou que a Bahia possui a maior população quilombola do país. Segundo os números, o estado conta atualmente com 397.059 pessoas que se autodeclaram quilombolas, o que representa 2,8% da população total da Bahia, estimada em 14.136.417 habitantes. Apesar da expressiva presença quilombola no estado, apenas uma pequena parcela vive em seus territórios. De acordo com o levantamento, pouco mais de 5% da população quilombola baiana (cerca de 20.753 pessoas) reside em territórios quilombolas demarcados. A grande maioria, aproximadamente 376.306 pessoas, ou quase 95%, vive fora de seus territórios, o que aponta para uma dispersão significativa dessa população em áreas não reconhecidas como quilombolas, urbanas ou rurais (IBGE, 2022).

A Bahia também se destacou nacionalmente por concentrar cinco das dez cidades com maior número de quilombolas no Brasil. Entre elas, estão Salvador, que lidera como a capital brasileira com a maior população quilombola, além de Senhor do Bonfim, Campo Formoso, Feira de Santana e Vitória da Conquista. Esse dado reforça a presença marcante dessas comunidades em diferentes regiões do estado, tanto no interior quanto na capital. Outra informação relevante é que 75% dos municípios baianos registraram presença de população quilombola, evidenciando a ampla distribuição dessas comunidades pelo território estadual.

Segundo levantamento do **Grupo de Pesquisa GeografAR**, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2022 foram identificadas **931 comunidades negras e quilombolas** no estado. Destas, **674** já foram **certificadas oficialmente**

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 154 09/12/2025 15:47:22

pela Fundação Cultural Palmares, enquanto **257** são comunidades negras rurais identificadas, mas ainda não certificadas. No que diz respeito à **regularização fundiária**, apenas **37 comunidades** quilombolas da Bahia possuem seus territórios reconhecidos legalmente. Dentre essas, **31 comunidades** estão com o processo de regularização totalmente concluído e **6 estão parcialmente regularizadas.** Do total de territórios regularizados**, 12 foram reconhecidos como Projetos de Assentamento** (**PA**) e **3 como Projetos Especiais Quilombolas** (**PEQ**).[2]

No Território de Identidade Velho Chico, há 46 comunidades quilombolas formalmente reconhecidas e alocadas em 11 municípios baianos. Bom Jesus da Lapa se destaca com 10 comunidades: Rio das Rãs, Araçá-Volta, Fortaleza, Barrinha, Lagoa das Piranhas, Juá/Bandeira, Nova Batalhinha, Lagoa do Peixe, Bebedouro e Peroba. Nesses territórios, há 10 escolas quilombolas, atendendo mais de 900 estudantes, além de ter diretrizes municipais específicas sobre educação escolar quilombola, desde 2017.

Importa sinalizar que as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola foram promulgadas na Bahia, em 2013, sendo o primeiro estado brasileiro a instituí-las. Aliás, a elaboração do documento, baseado em escutas e debates coletivos, antecedeu até mesmo o das Diretrizes Nacionais.

De modo geral, os dados acima evidenciam a importância social e histórica da população quilombola na Bahia e no Brasil. Mas, por outro lado, escancara a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos, reconhecimento territorial e valorização cultural dessas populações. Em outras palavras, há dificuldades práticas enfrentadas na implementação dos direitos territoriais e educacionais, evidenciando um distanciamento entre o arcabouço legal e a realidade quilombola.

Reconhecer os quilombos como produtores de conhecimentos e epistemologias pautadas em suas formas ancestrais de existências como práticas de resistências e insurgências é romper com as violências coloniais da dita modernidade (Silva, 2022; Santos, 2015). Nessa direção, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) mostra-se como um caminho possível e, por isso mesmo, é tão reivindicada pelos movimentos e coletivos quilombolas. Não é só a defesa do direito à educação de qualidade, mas de algo mais profundo que é a defesa de um modo de ser e existir que reverbera nas histórias, memórias e culturas quilombolas. Logo, falar de Educação Escolar Quilombola é falar de educação,

[2] Conferir informações em https://geografar.ufba.br/povos-e-comunidades-tradicionais. Acesso em 20 de julho de 2025.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 155 09/12/2025 15:47:22

cosmopercepção e pedagogias produzidas no chão dos quilombos. Trata-se de saberes construídos por meio "[...] de processos educativos próprios, onde o espaço, o fazer, as vozes, os corpos, os cantos, a fé e os "jeitos" de ser e agir ganham sentidos a partir do pertencimento entrelaçado pela relação entre as lutas, as conquistas, as partilhas e as celebrações (Silva, 2022, p. 112).

Mas porque que esses saberes insurgentes e contracoloniais ainda não fazem parte do cotidiano das escolas quilombolas? Essa é uma pergunta complexa e central no debate sobre a efetivação da Educação Escolar Quilombola. Existem diversos fatores estruturais, históricos e políticos que ajudam a explicar por que os saberes quilombolas e afro-brasileiros ainda não fazem parte do currículo escolar quilombola. Vejamos alguns deles.

O currículo ainda é fortemente eurocêntrico, o que marginaliza os saberes afrorreferenciados, mesmo com avanços legais. Muitas profissionais da educação não possuem formação específica sobre relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas. Soma-se a isso a precarização das condições de trabalho, falta de estruturas adequada dos prédios escolares, ausências e/ou fechamento de escolas dos territórios quilombolas, a falta de materiais didáticos adequados e a desarticulação entre políticas públicas, sobretudo, no âmbito municipal. Além disso, a baixa participação comunitária na gestão escolar e o racismo estrutural e epistêmico contribuem para o silenciamento dos saberes ancestrais, dificultando seu reconhecimento como parte legítima do currículo escolar.

Apesar dos múltiplos desafios sinalizados, neste texto, focarei na formação das profissionais da educação a partir das experiências vivenciadas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola – UFOB, no quilombo Rio das Rãs, localizado no município de Bom Jesus da Lapa-BA, com envolvimentos de diversas escolas quilombolas do Território Velho Chico.

QUAIS OS DESAFIOS DO FAZER FORMATIVO DE PROFESSORAS QUILOMBOLAS?

A formação de professoras quilombolas enfrenta uma série de desafios estruturais e pedagógicos que atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente a construção de uma educação antirracista, emancipadora e comprometida com os saberes ancestrais. O fazer formativo nesse contexto exige mais do que a simples oferta de cursos: requer a construção de processos educativos articulados às realidades das comunidades quilombolas, que valorizem suas epistemologias, práticas culturais e formas de resistência.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 156 09/12/2025 15:47:22

A distância entre o que determina a legislação e o que se vivencia nas escolas quilombolas revela, de forma contundente, a urgência de descolonizar currículos e práticas pedagógicas. O sistema educacional brasileiro, historicamente forjado sob uma matriz eurocêntrica, continua a silenciar e violentar epistemologias outras, como as ancestrais, afrodiaspóricas, quilombolas, indígenas e suas cosmopercepções de mundo. Para que as diretrizes legais voltadas à Educação Escolar Quilombola se concretizem, é fundamental que sejam efetivamente apropriadas por profissionais que atuam nas escolas desses territórios. Isso requer não apenas a existência de normas, mas também investimentos constantes em formação continuada e valorização profissional. Formar professoras quilombolas significa, portanto, promover uma formação política, cultural e comunitária, que reconheça os quilombos como espaços legítimos de produção de saberes.

Como afirma Shirley Pimentel de Souza, pedagoga e antropóloga quilombola:

> [...] o que pauta essa reivindicação dessa educação diferenciada é que os quilombolas sejam reconhecidos enquanto produtores de conhecimento, de tecnologia, de saberes, de cultura, e que todo esse arcabouço esteja presente no contexto escolar e que eles consigam dizer que educação é essa que querem para as futuras gerações, e que essas futuras gerações sejam orgulhosas do seu pertencimento, e que a escola não caminhe por um caminho contrário à luta quilombola e as reivindicações do movimento quilombola e a própria territorialidade (Souza, 2024).[3]

Essa concepção dialoga com uma perspectiva crítica de educação, fundamentada em Paulo Freire (1996), que compreende o processo educativo como libertador, transformador e comprometido com a realidade dos sujeitos sociais. A Educação Escolar Quilombola, nesse contexto, deve se estruturar a partir de um projeto pedagógico intercultural, atento à pluralidade de saberes, práticas e valores que constituem a vida das comunidades quilombolas, em articulação com os conhecimentos mais amplos.

A partir das vivências em escolas quilombolas, observei que muitas profissionais da educação ainda não receberam formação adequada sobre relações étnico-raciais e nem sobre os fundamentos da Educação Escolar Quilombola.

[3] Shirley Pimentel de Souza em entrevista ao Nexo Jornal Ltda, 2024. Link para a matéria: https://pp.nexojornal.com.br/pergunte-a-um-pesquisador/2024/11/08/shirley-pimentel-de-souza-educacao-escolar-quilombola

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 157 09/12/2025 15:47:22

O mais alarmante é que as coordenações pedagógicas municipais, em muitos casos, desconhecem os normativos e diretrizes legais que regem essa modalidade educacional. Soma-se a isso um conjunto de desafios estruturais, pedagógicos e curriculares que afetam diretamente a qualidade do ensino ofertado. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, diversas redes de ensino reformularam seus currículos. Contudo, essas mudanças frequentemente desconsideraram as especificidades quilombolas, aprofundando a desconexão entre políticas educacionais e realidades locais.

Outro aspecto fundamental a ser destacado refere-se à valorização profissional das professoras. Os relatos compartilhados pelas cursistas evidenciam que a maioria dessas profissionais se encontra submetida a vínculos de trabalho temporários, marcados pela precariedade e pela instabilidade. Essa realidade compromete não apenas a continuidade das práticas pedagógicas contextualizadas, mas também a dignidade e a segurança no exercício da docência. Agrava este cenário o uso político das contratações por parte do poder público municipal, que frequentemente transforma a empregabilidade das professoras e demais profissionais da educação em moeda de troca para a obtenção de apoio eleitoral e favorecimento em disputas políticas locais. Há também a interferência política local na gestão escolar, frequentemente desvinculada dos interesses da comunidade, como, por exemplo, a nomeação de professoras não quilombolas, sem quaisquer vínculos com o território quilombola, para ocupar o cargo de direção. Trata-se práticas que deslegitimam a autonomia da escola e do trabalho docente reforçando ciclos de dependência, disputa interna e silenciamento.

Condições dignas de trabalho, estabilidade e reconhecimento são elementos fundamentais para assegurar a continuidade das ações educativas e para que as profissionais se sintam pertencentes e comprometidas com as escolas e os territórios em que atuam. A precarização dos vínculos de trabalho, os baixos salários e a ausência de políticas públicas efetivas fragilizam o cotidiano escolar e comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com as diretrizes educacionais quilombolas. Sobre esse aspecto, os movimentos sociais quilombolas têm defendido e reivindicado a contratação exclusiva de professoras quilombolas para atuar nas escolas quilombolas.

De acordo com Shirley Pimentel de Souza e Givânia Maria da Silva:

> A argumentação gira em torno da defesa do direito a uma educação diferenciada, na qual o pertencimento territorial de docentes é fundamental para a manutenção da escola nas comunidades e para

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 158 09/12/2025 15:47:22

> a construção de um currículo fundamentado nas pedagogias e epistemologias quilombolas. Além disso, as condições precarizadas de trabalho e a instabilidade nas contratações marcam essas realidades, evidenciando a necessidade de mudanças que deem conta de garantir o desenvolvimento profissional docente e sua valorização na carreira.[4]

Outra bandeira de luta fortemente defendida pelos movimentos sociais quilombolas é implementação de reservas de vagas para pessoas quilombolas em concursos públicos, já adotada por alguns municípios da Bahia e do Brasil. Essa medida revela-se necessária, urgente e deve ser ampliada e institucionalizada em âmbito nacional. Tal política constitui um passo significativo para a promoção da inclusão social e para o fortalecimento da representatividade quilombola no magistério, contribuindo não apenas para a equidade no acesso à carreira docente, mas também para a construção de uma educação verdadeiramente plural, comprometida com a diversidade étnico-racial e com a valorização dos saberes ancestrais quilombolas.

> As ações afirmativas para professores quilombolas como política educacional ampla são um passo decisivo para romper com ciclos históricos de exclusão e precarização, promovendo não apenas uma educação territorialmente referenciada, mas também fazendo emergir práticas pedagógicas que fortaleçam a autonomia dos territórios e combatam o racismo estrutural (Souza e Silva, 2025).

A formação docente, nesse contexto, precisa ser construída em diálogo com os modos de vida, luta e resistência das comunidades quilombolas. Isso implica valorizar os saberes locais, garantir a presença de mestres e mestras quilombolas nos processos formativos e promover o protagonismo comunitário na construção de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades culturais. No entanto, a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola ainda enfrenta outros entraves. A predominância de formações a distância, realidade observada em relação às professoras quilombolas do Território Velho Chico, embora amplie o acesso à educação superior, tende a se basear em currículos padronizados e descontextualizados. Isso pode resultar em uma formação tecnicista, alheia às realidades vividas

[4] Shirley Pimentel de Souza e Givânia Maria da Silva, 2025. Entrevista ao Jornal Nexo Ltda. Link para matéria: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2025/06/25/a-educacao-escolar-quilombola-exige-professoras-quilombolas-o-papel-das-acoes-afirmativas.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 159 09/12/2025 15:47:22

pelas professoras quilombolas. Soma-se a isso a presença ainda pequena de docentes e estudantes quilombolas nas universidades e demais espaços formais de educação, o que dificulta as transformações epistemológicas e curriculares dos cursos de licenciatura.

Apesar das dificuldades, avanços recentes apontam para possibilidades concretas de fortalecimento da Educação Escolar Quilombola. Entre eles, destacam-se a retomada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica para quilombolas (PARFOR Equidade), **a** Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e criação da Rede Nacional Escola Quilombo, bem como as mobilizações por concursos públicos específicos. Tais ações se articulam a partir de diálogos horizontais com as comunidades, protagonizados por professoras, pesquisadoras e militantes quilombolas, e sustentadas pela resistência cotidiana e pelo fortalecimento das conexões locais e nacionais. Nesse processo, destacam-se os coletivos, como o Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), que têm desempenhado um papel central na construção de políticas públicas enraizadas nos saberes, nas demandas e nas formas próprias de organização do povo negro e quilombola.

Essas ações demonstram que é possível construir uma formação docente que articule saberes acadêmicos e tradicionais, promovendo o reconhecimento da cultura quilombola e contribuindo para uma educação verdadeiramente antirracista. Diante disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Quilombola venham acompanhadas de investimentos concretos, formação de qualidade e compromisso institucional. Apenas com ações efetivas será possível consolidar uma escola que reconheça e valorize a diversidade cultural brasileira, fortaleça os laços entre escola e comunidade e promova justiça racial e social por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade específica da Educação Básica, representa não apenas uma política pública de reparação histórica, mas também um espaço de luta por reconhecimento, territorialidade e afirmação identitária. A análise desenvolvida neste texto evidencia que, embora haja um marco legal consistente, com destaque para as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 160 09/12/2025 15:47:22

a Educação Escolar Quilombola (2012) e também as estaduais e municipais, persiste uma lacuna gigantesca entre o que está previsto na legislação e sua efetiva implementação nos territórios quilombolas. São as ausências revestidas em desinteresses, falta de responsabilidade e de compromisso social por parte dos poderes públicos municipal, estadual e até mesmo federal (mesmo com os avanços assistidos no contexto atual) na gestão da política educacional para as populações negras e quilombolas.

As experiências formativas analisadas a partir do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola – UFOB, no quilombo de Rio das Rãs em Bom Jesus da Lapa-BA, revelam tanto os desafios estruturais enfrentados quanto as potências pedagógicas presentes nos chãos quilombolas. As falas das professoras quilombolas, dos e das mestres de saberes, suas práticas e vivências compartilhadas demonstram que a escola pode e deve tornar-se um território de resistência e insurgência, desde que esteja aberta ao diálogo com os saberes ancestrais e comunitários.

Apesar desse cenário adverso, há avanços importantes que apontam caminhos possíveis para o fortalecimento da Educação Escolar Quilombola. Assim, arrisco a dizer que a consolidação da Educação Escolar Quilombola requer mais do que a promulgação de diretrizes legais. Ela exige, sobretudo, um compromisso ético, político e pedagógico com a justiça racial e com a valorização dos modos próprios de existir, ensinar e aprender, fincados nas epistemologias afrodiaspóricas e quilombolas. Para que isso se concretize, é imprescindível que o poder público, em suas diferentes esferas, assuma sua responsabilidade como agente promotor de políticas educacionais estruturantes, que garantam condições formativas, materiais e simbólicas para o fortalecimento das escolas quilombolas. Isso inclui investimentos nos cursos de licenciatura e em formação continuada contextualizada, valorização das profissionais da educação, inserção de mestras e mestres quilombolas nos processos formativos e a efetiva participação das comunidades na construção curricular e na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

AMARO, Vagner; SAMYN, Henrique Marques. **Quando eu morder a palavra:** entrevista com Conceição Evaristo e guia de leitura das suas obras. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

BAHIA. **Resolução nº** 68, de 30 de julho de 2013. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 161 09/12/2025 15:47:22

Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Secretaria de Educação, Salvador-BA, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. 2004.

BRASIL. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União de 10 de março de 2008.

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

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

CÔRTES, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. *In:* DUARTE, Constância Lima; CÔRTES, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. (orgs.). **Escrevivências:** identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016, p. 51-60.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. **Escrevivências:** a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. **Escrevivências:** a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 162 09/12/2025 15:47:22

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. ***Censo Demográfico 2022: População Quilombola***. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: jul. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz Maria. Historiografia do Quilombo. 1977. *In*: **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Maria Beatriz Nascimento. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), 2015.

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

SILVA, Denise Ferreira da. **A dívida impagável**. Tradução de Amílcar Packer e Pedro Daher. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

SILVA, Givânia Maria de. **Educação como processo de luta política:** experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Givânia Maria de. **O Quilombo de Conceição das Crioulas:** uma terra de mulheres – luta e resistência quilombola. Tese (Doutorado em Sociologia). UNB, Brasília, 2022.

SILVA, Givânia Maria de. Por outras epistemologias: os quilombos como espaços de construção de conhecimentos. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 100-127, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/25545. Acesso em: 22 jul. 2025.

SOUZA, Shirley Pimentel. **Educação Escolar Quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel. **O que pode a educação escolar quilombola hoje no Brasil?** Filloeduc, 2014. Disponível em: <https://www.filoeduc.org/trabalhos_2014/TR531.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2024.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 163 09/12/2025 15:47:22

SOUZA, Shirley Pimentel. **Entrevista ao Nexo Jornal Ltda, 2024**. Link para a matéria: https://pp.nexojornal.com.br/pergunte-a-um-pesquisador/2024/11/08/shirley-pimentel-de-souza-educacao-escolar-quilombola

SOUZA, Shirley Pimentel de; SILVA, Givânia Maria da. A Educação Escolar Quilombola exige professoras quilombolas: o papel das ações afirmativas. **Jornal Nexo Ltda**, **2025**. Link para matéria: https://pp.nexojornal.com.br/opiniao/2025/06/25/a-educacao-escolar-quilombola-exige-professoras-quilombolas-o-papel-das-acoes-afirmativas

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 164 09/12/2025 15:47:22

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Maiara de Souza Macedo
Odílio da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Neste trabalho se pesquisa investimentos e melhorias para a educação Quilombola e como esses são viabilizados na comunidade Serra Negra, no município de Palmeiras-BA, após a certificação da fundação Palmares. O intuito é também apresentar um breve perfil dos investimentos na educação escolar quilombola de Serra Negra, a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação e Ação Social do município.

Destaque-se que a história do município de Palmeiras é marcada pela chegada, permanência e resistência dos africanos escravizados que, fugindo de seus cativeiros, instalaram-se nas zonas rurais dando origem aos Quilombos. O Quilombo Serra Negra, em Palmeiras-BA, foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, de acordo o ato FCP (Fundação Cultural Palmares): Portaria nº 52/2017, de 42796.

Conforme o art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003,

> [...] consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Segundo Sousa (1983), com a escravização dos africanos, ao negro restou ficar marcado pela sua raça, sendo submetido a uma posição social subalterna, em que seu lugar no mundo fora demarcado pela forma como era tratado e

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 165 09/12/2025 15:47:22

tratava o outro. O processo de escravidão da população negra assolou o país, e, a partir de então, criou-se uma ideia de "classificação" da população brasileira, principalmente através dos fenótipos, e a divisão populacional passou a ser ligada primordialmente a questões de raça, como nos afirma Quijano (2005).

As comunidades quilombolas, tendo seu reconhecimento dado pela Constituição Federal, demandaram ações concretas de educação antirracista, plural e em respeito à diversidade étnico racial, com vistas a atender um direito fundamental de educar as novas gerações a partir de seus próprios princípios e ethos cultural, bem como uma forma de reparação com essa população que tanto contribuiu para formação do povo brasileiro, em diversos aspectos.

Como uma das políticas públicas, destaca-se a proposta do Ministério da Educação (MEC), em que junto com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) utiliza o incentivo que repassa um valor superior para escolas que recebem alunos quilombolas (MEC, 2012). Na teoria, é um ótimo incentivo para as escolas introduzirem os alunos que necessitam estar nesse espaço e que talvez não possuam instituição de ensino quilombola na sua região; mas precisa-se atentar ao fato de que essas podem visar ao dinheiro e não inserir o aluno de forma que respeite sua cultura ou que não cumpra a Lei citada acima.

Neste trabalho se traz contribuições e reflexões sociais, para o município pesquisado, para as instituições acadêmica e escolar, visto que apresenta questões relacionadas aos investimentos e direitos da educação Quilombola. Com isso, equiparam-se os atrasos e os danos nessas comunidades. Assim, pergunta-se: Quais investimentos dos entes federativos são implementados na modalidade de educação escolar quilombola na Comunidade Serra Negra?

Destaque-se que há uma carência nas discussões no que diz respeito a educação Quilombola, tantos nos espaços da educação básica, quanto no ensino superior, principalmente no município pesquisado, o que motivou a pesquisa.

O artigo está organizado em tópicos correlacionados a investimentos na educação Quilombola. Para tanto, de modo dedutivo, destacam-se os investimentos implementados na educação quilombola, a força demonstrada na conquista do direito a uma educação diferenciada, passando pelo conceito e caracterização da educação escolar quilombola, até chegar à realidade da comunidade. Como forma de pesquisa, buscou-se informações nas secretarias, de educação e ação social do município supracitado e bibliográficas que incluíram o Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação e o Google Acadêmico, bem como autores como Hall (2009), Silva e Meneses (2019), dentre outros.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 166 09/12/2025 15:47:22

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Há mais de um século da Abolição, o Estado brasileiro voltou-se à população afro e tem buscado atendê-la por meio de um conjunto de políticas públicas, entre as quais está a educação quilombola com investimentos voltados para a realidade que exige dessa modalidade de ensino. Não se pode esquecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 (LDB/96) enfatiza que a educação deve partir da realidade do aluno e a sua cultura e modo de vida precisam ser respeitados. Por isso, a necessidade de uma educação nacional com políticas públicas que comunguem com a realidade dessa população.

É importante destacar o artigo 205 da Constituição Federal 1988 (CF/88), quando elucida que "a educação é direito de todos/as e dever do Estado e da família", assim como também um dos seus princípios quando leva em consideração a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Essas leis reforçam o direito à educação, considerando suas realidades e especificidades que comungam em investimentos específicos para que possam promover o cumprimento dessas leis.

É visível que o poder público, por meio das legislações, preocupa-se em priorizar ações que abrangem a garantia e direitos aos povos mencionados. A título de exemplificação, tem-se a lei 10.639/2003, sancionada pelo então presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, tendo como redatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Por meio da referida lei – que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes de ensino pública e privada – estudos, discussões, produções acadêmicas e de material didático têm sido realizados nessa área.

A Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2005) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96). Desta forma, o artigo 26A da LDB passa a vigorar da seguinte forma:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 167 09/12/2025 15:47:22

Essa lei tem mais de 20 anos, com avanços significativos, entretanto ainda carece de estudo, conhecimento e consolidação para que haja uma sociedade mais igualitária, em que os direitos sejam respeitados, que haja uma educação Escolar Quilombola que se comprometa com as lutas quilombolas e não se atrele apenas à dimensão de direitos, que se preocupe com interesses inerentes impondo uma práxis transformadora do mundo dos homens.

Assim, Tonet (2005, p. 232) propõe alguns requisitos básicos, a saber: 1) o domínio amplo e aprofundado a respeito do fim que se quer atingir; 2) a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; 3) o conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; 4) o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza, das Ciências Sociais ou da Filosofia; e por fim, 5) proceder à articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Portanto, o ensino para esta modalidade precisa ter uma atenção especial, investimentos específicos, e partir da realidade local, como preconiza a legislação.

1 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

O Estado brasileiro tem concedido às populações quilombolas diversos direitos, em aspectos variados, que vão desde o reconhecimento enquanto comunidade quilombola, a saúde, educação, moradia, dentre outras áreas que foram beneficiadas. Direitos propostos desde o âmbito nacional e estadual.

Abordam-se as ações para a educação Quilombola atreladas, primeiramente, ao governo federal, por conseguinte do estado da Bahia. Nesta pesquisa, enfatiza-se o programa Bolsa-permanência, o **Pnaes** – O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o incentivo ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) para escolas de comunidades Quilombolas e bolsa-família.

O Programa Bolsa-Permanência é uma ação do Governo Federal que confere auxílio financeiro aos alunos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, indígenas e quilombolas, matriculados em instituições federais de ensino superior. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício.

O **Pnaes** – O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) auxilia a permanência de estudantes com baixa renda em cursos presenciais de graduação nas instituições federais de ensino superior. Os objetivos, de acordo o decreto,

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 168 09/12/2025 15:47:22

são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Destaque-se que muitos dos quilombos não oferecem formas de subsistência. Logo, carecem de políticas públicas para sobrevivência de seus povos, como forma de efetivar o que preconiza a Constituição Federal no que diz respeito aos direitos e garantias fundamentais e sociais.

O programa Bolsa-Família é uma ação do governo federal que busca apoiar financeiramente as famílias carentes. Assim, os originários de comunidades Quilombolas têm o direito ao recebimento do benefício sobredito.

De acordo a **lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023**, no artigo segundo, o programa Bolsa Família é destinado à transferência direta e condicionada de renda, tendo como objetivos: – combater a fome, por meio da transferência direta de renda às famílias beneficiárias; – contribuir para a interrupção do ciclo de reprodução da pobreza entre as gerações; – e promover o desenvolvimento e a proteção social das famílias, especialmente das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de pobreza.

O governo do Estado da Bahia, além se cumprir as propostas do governo federal, tem autonomia para planejar e executar ações. Assim, a Secretaria de Educação disponibilizou recursos para algumas modalidades de ensino, em especial, a quilombola. Essa proposição busca promover melhorias pedagógicas nas escolas, reforçar a prática da autogestão, viabilizar a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica e implementar a política de educação específica nas modalidades de ensino beneficiadas. Todas as unidades escolares de assentamentos e a totalidade dos espaços escolares quilombolas da rede estadual são ou eram para ser contempladas.

A partir desse compilado de algumas ações afirmativas dos entes federativos, vê-se a necessidade de investimentos na Educação Quilombola, levando em consideração as especificidades para valorização de suas memórias, culturas etc. Entretanto há significativos avanços nesse quesito. Enfatiza-se que, em algumas circunstâncias, há necessidade de projetos internos para administrar e mudar a realidade dessas comunidades. Por vezes, depara-se com negligência, ou talvez, prioridade para outras modalidades de ensino. Acredita-se que por falta de formação e informação. Essa realidade terá mudanças efetivas, quando os remanescentes quilombolas lutarem, ainda mais, pelos seus direitos estabelecidos pela lei maior.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 169 09/12/2025 15:47:22

2.1 HISTÓRIA E INVESTIMENTOS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A comunidade Quilombola Serra Negra, em Palmeiras-BA, foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares, de acordo o ato FCP (Fundação Cultural Palmares, em 3 de fevereiro de 2017). Em razão disso, a comunidade passa a ter alguns direitos garantidos, como a participação nos programas federais, o programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, redução da tarifa de consumo de energia elétrica, dentre outros. Tem-se também direito a benefícios na área da educação, como já mencionado, tanto nas propostas das escolas que fazem parte da comunidade, quanto investimentos na educação dos jovens ou adultos que almejam estudar em instituições de nível básico ou superior em outras localidades.

Elucide-se que o termo quilombo significa povoação fortificada de escravos negros fugidos da escravidão, dotada de divisões e organização interna, logo deu origem aos sujeitos sociais chamados quilombolas que, de acordo com Silva e Meneses (2019), é a pessoa que pratica a quilombagem, entendendo-se que, ao contrário da escravidão, constroem uma nova história, tornando-se livres. Considera-se que há diversas comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil, estas produziram e produzem histórias, lutaram e lutam para terem seus direitos assegurados, além disso, são símbolos de luta e resistência, pois almejam por cidadania, respeito, entre outros aspectos. De acordo a história, os quilombos no Brasil se formaram de diversos modos. Há vários que vieram dos tempos da escravidão, outros resultam de herança, de compra ou doação de terras e ainda há aqueles que se formaram em decorrência da destruição de um quilombo de maiores proporções (Silva; Meneses, 2019, p. 143).

A comunidade em estudo possui em média 120 habitantes. Oferta educação das modalidade de ensino, educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais em turma multisseriada. A Escola Municipal Rural de Serra Negra é pública localizada no município Palmeiras- BA. As **turmas multisseriadas são um modelo de organização escolar** em que alunos de diferentes séries são agrupados em uma mesma sala de aula, sendo ensinados pelo mesmo professor. Esse modelo educacional apresenta diversos desafios para a gestão escolar e, principalmente, para os professores em sala de aula. Citam-se alguns, diferentes níveis de aprendizado, planejamento diferenciado, recursos limitados e gestão de tempo. Como aponta Miranda (2012, p. 374-375), "[...] em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 170 09/12/2025 15:47:22

essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique".

Quando os estudantes cumprem essa etapa escolar, vão para a sede da cidade. A única turma multisseriada é composta por quatro alunos de educação infantil, sendo três de infantil I e um de infantil II e treze alunos do ensino fundamental, anos iniciais. Desses, um estudante é do primeiro ano, cinco são do 2º ano, três do 3º ano e um do 5º ano.

De acordo os dados do censo escolar 2023, no que tange a recursos básicos, o prédio escolar possui abastecimento de água, energia elétrica, esgoto, porém não há coleta de lixo. Em relação ao acesso, não há corrimão, pisos táteis, porta com vão livre, rampas, sinalização sonora, tátil e nem visual. No que diz respeito a equipamentos, não possui antena parabólica, computador, copiadora, impressora, scanner, aparelho de som, aparelho de televisão, lousa digital, projetor multimídia, computador de mesa ou portátil, tablet e internet.

Quanto às instalações, não há almoxarifado, área verde, auditório, banheiro adequado à educação infantil e as pessoas com deficiência, biblioteca, dormitório do aluno, laboratório de ciência e informática, pátio coberto, parque, piscina, quadra de esportes, refeitório, sala de diretoria, de professores e secretaria, bem como sala de recursos multifuncionais para atendimento Educacional Especializado (AEE). Dispõe, apenas, de cozinha, banheiro coletivo e despensa.

Em meio a essas informações, considera-se importante descrever investimentos que chegam à educação quilombola referenciada, pelo viés dos dados encaminhados pela secretaria de educação e secretaria de ação social. Primeiramente, frisa-se que mesmo a escola sendo enquadrada como quilombola, não recebe incentivo de repasse superior por falta de realização de cadastro do ente responsável.

É importante refletir sobre os investimentos na educação escolar do Quilombo em questão na perspectiva da formação do professor. De acordo os dados coletados, informou-se que pela primeira vez a rede municipal de ensino proporcionou aos docentes, coordenação técnica e secretaria de educação um curso que tem relação com Quilombos.

O Curso Aperfeiçoamento em Educação Escolar Quilombola está sendo realizado pela UFOB em parceria com a SECADI/MEC, iniciado em dezembro de 2023, com a aula inaugural, e retornado em março de 2024, com encontros formativos. Oferece ao total de 100 (cem) cursistas (professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os da Educação Básica) que atuam em sua maioria em escolas quilombolas municipais (ou que recebem estudantes

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 171 09/12/2025 15:47:22

quilombolas) dos Territórios de Identidade Velho Chico e Chapada Diamantina, com polos nos municípios de Bom Jesus da Lapa e Seabra, um cuidadoso e rigoroso estudo acerca da pedagogia quilombola, implicada com uma formação que possibilite às pessoas cursistas um desenvolvimento pedagógico afetivo e eficiente diante do contexto da educação escolar quilombola, inserindo-se no rol de ações formativas antirracistas e das relações étnico-raciais.

Em contrapartida, os municípios garantem o deslocamento e diárias dos cursistas da redes municipais como forma de efetiva participação no encontros formativos, que contribuem para melhorias da educação Quilombola, desde a construção do currículo, PPP (Projeto Político Pedagógico) que necessitam respeitar as histórias, culturas e saberes dessas comunidades.

Pensar na realidade dessa população necessita de cautela – para não reproduzir estereótipos – tendo conhecimento da história desse povo desde sua origem, do período da escravização até os dias atuais. Como não disseminar o histórico de sofrimentos, mazelas, preconceitos e discriminações, como tem sido feito, que preconizam em preconceitos, principalmente o étnico-racial. Contudo, é para conhecer, reconhecer e valorizar a história de lutas, resistências e contribuições desta população para a história do Brasil.

De acordo pesquisas, a Escola Municipal Rural de Serra Negra não angaria recursos por meio do Pnae, visto que o processo só concretiza a partir dos cadastros dos estudantes, na modalidade quilombola, no censo escolar. Destaque-se que a rede municipal atualizou os dados em 2024 e produziu, para novas publicações, diretrizes curriculares que abordam as questões raciais. Destaque-se que o recurso Pnae possibilita oferecer refeições a alunos de todas as modalidades de ensino básico, viabilizada através do regime de colaboração entre os entes federativos. Com isso, a alimentação escolar quilombola tem garantia a partir da Lei 11.947/2009, em que o Programa adotou medidas com o intuito de beneficiar essas comunidades, aumentando o valor per capita repassado para os alunos matriculados em áreas remanescentes de quilombos e dando prioridade aos agricultores familiares quilombolas venderem alimentos para as escolas.

Com relação ao benefício bolsa-família, dos dezessete alunos matriculados que estudam na instituição de ensino de Serra Negra, quinze recebem o bolsa- família. Para recebimento do benefício a matrícula e frequência escolar são a garantia. Como é sabido, a comunidade é muito carente, vive das políticas governamentais, da agricultura familiar, que não proporciona muitos

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 172 09/12/2025 15:47:22

recursos. Dessa forma, esse benefício mantém a entrada e permanência dos estudantes na escola.

Por fim, não foram encontradas *informações sobre estudantes da comunidade Serra Negra beneficiados pelo* Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), bem como recebimento de recursos da secretaria de educação do estado da Bahia para essa modalidade de ensino, nos últimos quatro anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade remanescente de quilombo é um conceito político-jurídico que tenta dar conta de uma realidade extremamente complexa e diversa, que implica na valorização de nossa memória e no reconhecimento da dívida histórica e presente que o Estado brasileiro tem com a população negra.

Essas comunidades são locais cheios de memória ancestral, formadas pela população que resistiu à escravidão. Por isso, esses locais continuam a ser espaços de lutas e resistências. As conquistas dos quilombolos, na atualidade, são desafiadoras. Apesar de muitas comunidades serem certificadas, há diversos pontos que precisam ser revistos e melhorados. Não seria diferente com a comunidade em estudo, visto que pela certificação os povos quilombolas têm direito igualitário garantidos pelo Estado ao acesso a serviços básicos como saúde, educação e saneamento básico.

A partir do objetivo deste trabalho: pesquisar os investimentos e as melhorias para a educação Quilombola e como esses recursos são viabilizados na comunidade Serra Negra, no município de Palmeiras-BA, após a certificação da fundação Palmares e de acordo os dados coletados, percebeu-se que muitas das garantias constitucionais, bem como das legislações estão longe de fazerem parte da educação do quilombo. Acredita-se que a falta de informação possa ser um dos fatores, levando em consideração que muitas vezes os direitos são respeitados quando há cobranças pelos que estão sendo lesados. Há avanços significativos nesse cenário. Atualmente, vê-se muitas comunidades lutando para terem seus direitos assegurados, direitos que lhe foram negados durante muito tempo e que ainda hoje é negado. Com isso que a atuação do estado é insustentável para a reparação desse povo.

Dito de outra forma:

> Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 173 09/12/2025 15:47:22

> e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Brasil, 2004 p. 11).

A partir de muitas lutas dos remanescentes quilombolas que as autoridades começaram enxergar que a educação para a população negra e quilombola precisava ser pensada de acordo suas realidades e especificidades, tanto dentro de suas comunidades, quanto em outros espaços. Quilombo pode ser considerado, também, o local em que as pessoas são respeitadas. Foi assim que começaram os debates para que surgissem políticas públicas pensadas para os povos quilombolas, voltadas para esta população, com o intuito de reparação histórica, valorização e combate às discriminações.

É imprescindível políticas públicas fundamentadas para garantias dos direitos da população negra e que tais políticas sejam conhecidas por todos e todas com o objetivo de construção de uma identidade que represente esses povos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **SEC disponibiliza recursos para as práticas educativas das modalidades Campo, Quilombola, EJA e Especial.** Secretaria de Educação do estado da Bahia,2020. Disponível em:https://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/sec-disponibiliza-recursos-para praticas-educativas-das-modalidades-campo-quilombola-eja-e- Acesso em: 17/07/2024.

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: SECAD, 2004.

BRASIL. **Ações com foco em populações vulneráveis garantem educação.** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/quilombolas

Acesso em 17/07/2024

BRASIL. **Governo federal amplia repasses para escolas indígenas, quilombolas e rurais.** Ministério da Educação,2024. **Disponível em:** https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/mec-amplia-repasses-para-escolas-indigenas-quilombolas-e-rurais-1 Acesso em: 17/07/2024.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 174 09/12/2025 15:47:22

BRASIL. **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Ministério da Educação,2024. Disponível em : https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023.Acesso em: 21/07/2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF:Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 21/07/2024.

BRASIL. **Certificação Quilombola.** Ministério da Cultura, 2020. Disponível em: https://www.ipatrimonio.org/wp-content/uploads/2021/01/ipatrimonio-Quilombos-certificados-2020-Fonte-Fundacao-Palmares.pdf Acesso em: 10/08/2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., p. 257-272, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade** étnico**-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: https://ser.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971. Acesso em: 10/07/2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

PEREIRA, Ilídio Medina. **O debate sobre a política de ação afirmativa para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras**. 2009.

NASCIMENTO, Damião Cavalcante; SILVA , Luandson Luis da. **A Educação Quilombola**: uma história de resistências e inclusão. Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA17_ID801_13102021201347.pdf Acesso em: 17/07/2024.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-498, ago. 2012.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas", organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 175 09/12/2025 15:47:22

SILVA, José Bezerra da; MENEZES, Anderson de Alencar. Educação Escolar Quilombola: Do silenciamento a emancipação. *In*: José Ivamilson Silva Barbalho; Giseliane Medeiros Almeida (Orgs.) **Educações e resistências**: diálogos, ruptura e alternâncias. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 141-153.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2005.

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: DIÁLOGOS E PRÁTICAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NO IFBA CAMPUS BRUMADO

Érica Taynara Alves dos Santos Dutra
Samuel Dias Dutra

INTRODUÇÃO

A implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil configura-se como um processo complexo que envolve múltiplas dimensões institucionais, pedagógicas e sociais. Este estudo examina especificamente como as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003 vêm sendo interpretadas e operacionalizadas no cotidiano do IFBA Campus Brumado, instituição de ensino técnico localizada no semiárido baiano. A pesquisa parte do pressuposto de que a efetivação de políticas educacionais não ocorre de forma linear ou homogênea, e sim por meio de dinâmicas institucionais particulares que merecem análise cuidadosa.

No contexto específico do IFBA Brumado, observamos que a incorporação das orientações da ERER resulta de uma interação constante entre as diretrizes nacionais e as condições locais de trabalho docente, os recursos disponíveis e as particularidades da comunidade acadêmica. Para compreender esse processo, adotamos uma abordagem qualitativa que privilegiou a análise sistemática de documentos institucionais, registros de reuniões pedagógicas e projetos desenvolvidos no campus entre 2020 e 2023. Esta opção metodológica permitiu identificar não apenas os desafios na aplicação da legislação, mas também as estratégias criativas desenvolvidas pelos educadores para trabalhar com a temática étnico-racial em seu contexto de atuação.

O artigo estrutura-se em quatro momentos analíticos principais. Inicialmente, situamos o marco legal da ERER e seu significado para a educação profissional, destacando as expectativas criadas pela legislação nacional. Em

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 177 09/12/2025 15:47:22

seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos adotados para investigar os processos de implementação no âmbito do campus. A terceira parte apresenta os resultados da pesquisa, com ênfase nas formas como as normas nacionais são adaptadas e ressignificadas na realidade local. Por fim, desenvolvemos reflexões sobre os caminhos para fortalecer a ERER na instituição, considerando tanto as orientações gerais quanto as necessidades específicas do IFBA Brumado.

Como contribuição acadêmica e institucional, este trabalho oferece uma perspectiva realista sobre os processos de implementação de políticas educacionais, reconhecendo tanto os avanços alcançados quanto os desafios persistentes. Ao concentrar a análise em uma instituição específica, ilumina-se aspectos que frequentemente permanecem invisíveis nas abordagens mais amplas, mas se revelam fundamentais para a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista na prática cotidiana das escolas.

A pesquisa justifica-se tanto por seu valor teórico, ao aprofundar a compreensão sobre como as políticas educacionais são apropriadas localmente, quanto por seu potencial prático, ao sugerir caminhos para a melhoria contínua das ações institucionais no campo da educação para as relações étnico-raciais.

1 – PERCURSO HISTÓRICO DAS LUTAS DO MOVIMENTO NEGRO

A construção histórica da sociedade brasileira, marcada pelo passado escravocrata, estabeleceu bases estruturais de exclusão que perduram até os dias atuais. Desde os primórdios da colonização, a educação foi instrumentalizada como ferramenta de manutenção das hierarquias raciais, servindo aos interesses das elites brancas enquanto marginalizava sistematicamente a população negra. Esse processo de exclusão educacional não foi passivamente aceito, mas sim confrontado por diversas formas de resistência organizada, materializadas no Movimento Negro ao longo de três fases históricas distintas.

A primeira fase (1889-1937) emergiu no contexto pós-abolição, quando a população negra, abandonada à própria sorte, organizou-se em associações como o Clube 13 de Maio e a Frente Negra Brasileira. Estes grupos, por meio da imprensa negra – com destaque para jornais como O Clarim da Alvorada – buscavam combater o racismo e promover ascensão social, ainda que dentro de um paradigma assimilacionista. A segunda fase (1937-1978), apesar da repressão do Estado Novo e da ditadura militar, viu surgir iniciativas como o Teatro Experimental do Negro, que articulava produção cultural e política antirracista, culminando na primeira legislação antidiscriminatória do país.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 178 09/12/2025 15:47:22

A terceira e mais relevante fase (1978-2000) teve no Movimento Negro Unificado seu principal expoente, marcando uma virada epistemológica no tratamento da questão racial. Inspirado nas lutas globais por direitos civis, o MNU rompeu com o mito da democracia racial, denunciou o racismo como estrutural e estabeleceu as bases para as atuais políticas de ações afirmativas. Foi essa mobilização que tornou possível a conquista de marcos legais como a Lei 10.639/2003, que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira.

Desta forma,

> O MNU possibilitou e incentivou uma ampla discussão sobre o racismo no Brasil, marcada pelo tom de contestação política e evidenciada nas denúncias sobre o racismo, a discriminação e o preconceito racial, na denúncia sobre o mito da democracia racial e pela construção afirmativa e positiva do negro (Rodrigues, 2005, p. 42).

A importância dessa trajetória para a Educação das Relações Étnico-Raciais é dupla: primeiro, como demonstração de que a inclusão da temática racial no currículo não foi concessão, mas resultado de lutas históricas; segundo, como alerta sobre os limites da legislação quando desconectada de transformações estruturais. Os mesmos desafios enfrentados pelas associações negras no início do século XX – como a resistência institucional e a falta de recursos – ainda se apresentam como obstáculos à efetiva implementação da ERER, comprovando que a superação do racismo na educação exige mais do que normas: demanda contínua mobilização e vigilância crítica.

2 – AS TRANSFORMAÇÕES LEGAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A redemocratização do Brasil trouxe consigo importantes avanços no campo dos direitos educacionais e do reconhecimento da diversidade étnico-racial. A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabeleceu como princípio do ensino "[...] o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", abrindo espaço para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Mais significativamente, o artigo 242, §1º determinou que "[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro", marcando pela primeira vez na história constitucional do país o reconhecimento oficial da necessidade de uma abordagem multicultural da educação.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 179 09/12/2025 15:47:22

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) representou um passo adiante nesse processo. No artigo 26, a lei estabeleceu que

> [...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Embora não mencionasse explicitamente a questão étnico-racial, este artigo criou as condições legais para a posterior inclusão obrigatória da temática afro-brasileira.

O marco decisivo veio com a Lei 10.639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esta legislação foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estes documentos orientam que o estudo da temática deve ocorrer de forma transversal, permeando todas as disciplinas do currículo escolar, e não como conteúdo isolado.

As Diretrizes Curriculares representam um avanço conceitual importante ao superar a perspectiva folclórica que marcava o tratamento da cultura afro-brasileira na educação. Elas estabelecem que o ensino deve: (1) promover a educação antirracista; (2) valorizar a história da África e sua diáspora; (3) reconhecer as contribuições dos negros para a formação nacional; e (4) combater estereótipos e preconceitos. Além disso, determinam a formação continuada de professores e a produção de materiais didáticos adequados como condições essenciais para implementação da lei.

Posteriormente, a Lei 11.645/2008 ampliou o escopo da legislação anterior ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, reconhecendo assim a pluralidade étnica da formação brasileira. Ambas visam promover uma educação mais plural e igualitária, reconhecendo a diversidade cultural do país, pois:

> [...] o que está em causa nas Leis 10.639 e 11.645 é a busca por reconhecimento e adoção de um sistema educativo que exerça a alteridade. Acolher o Outro, em sua plenitude e complexidade, como condição

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 180 09/12/2025 15:47:22

> de acolher a mim mesmo, sem reduzi-lo a categorias estereotipantes, vem sendo o desafio renovado da política global (Borges, 2015, p. 750).

Essas mudanças legais representam uma tentativa de superar o eurocentrismo que tradicionalmente marcou os currículos escolares, propondo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural como elemento constitutivo da nacionalidade. No entanto, como demonstra a prática, a existência da legislação, por si só, não garante a transformação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

3 – A IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NAS DINÂMICAS EDUCACIONAIS: ENTRE A OBRIGATORIEDADE LEGAL E OS DESAFIOS ESTRUTURAIS

A obrigatoriedade da abordagem das Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo escolar, estabelecida pela Lei 10.639/2003 e reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, representou um avanço fundamental no reconhecimento da diversidade brasileira. Na prática, essa abordagem tem sido escassa e, muitas vezes, superficial. Um dos principais entraves é a falta de preparo docente: muitos professores não receberam formação adequada durante sua graduação para trabalhar com temáticas étnico-raciais, reproduzindo, mesmo que involuntariamente, visões eurocêntricas e estereotipadas.

Além disso, a carência de materiais didáticos que contemplem a história e a cultura afro-brasileira e africana de forma crítica e aprofundada reforça a invisibilidade do protagonismo negro. Livros didáticos ainda privilegiam narrativas colonizadoras, reduzindo a presença negra à escravidão, sem destacar suas contribuições civilizatórias, suas resistências e suas produções culturais, científicas e políticas.

Essa lacuna curricular tem consequências diretas na formação identitária dos estudantes negros. A não representação de sua história e cultura no ambiente escolar dificulta o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento, além de contribuir para a naturalização do racismo e da inferiorização. Muitos estudantes desconhecem seus direitos e não possuem letramento racial – ou seja, não dispõem de ferramentas críticas para compreender e enfrentar as estruturas discriminatórias que os afetam. A escola, que deveria ser um espaço de transformação, acaba por reforçar silenciamentos históricos, negligenciando seu papel na promoção de uma educação antirracista.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 181 09/12/2025 15:47:22

Os desafios para superar esse cenário são múltiplos: desde a resistência institucional em priorizar a ERER até a falta de investimento em políticas públicas que garantam formação continuada para os educadores e produção de materiais pedagógicos decoloniais. É urgente adotar uma perspectiva descolonial na educação, que questione as hierarquias de saber impostas pelo colonialismo e valorize os conhecimentos africanos e afro-brasileiros.

Segundo Gomes (2008),

> [...] a educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (Gomes, 2008, p. 83).

Isso exige o fortalecimento da formação docente não apenas com disciplinas específicas, mas com abordagens transversais que preparem os professores para tratar das relações étnico-raciais em todas as áreas do conhecimento.

A efetivação de uma educação antirracista depende, portanto, de ações concretas: da revisão crítica dos currículos à ampliação do acesso a referenciais teóricos e práticos que subsidiem os educadores. Só assim a escola poderá cumprir seu papel como espaço de valorização das identidades negras, de combate ao racismo e de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. É justamente a materialização desses desafios estruturais que analisaremos a seguir

4 – A IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NO IFBA CAMPUS BRUMADO: DESAFIOS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

A análise da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no IFBA Campus Brumado revela uma contradição fundamental entre o prescrito legal e as práticas institucionais efetivamente desenvolvidas. Embora se identifiquem esforços meritórios por parte de docentes isolados, a instituição, enquanto organização educativa, ainda não logrou incorporar plenamente as determinações da Lei 10.639/2003 em sua estrutura curricular. Esta limitação manifesta-se de forma particularmente evidente no tratamento pontual dado às questões étnico-raciais, frequentemente restritas a eventos co-

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 182 09/12/2025 15:47:22

memorativos ou atividades extracurriculares, sem a necessária transversalidade nos componentes curriculares dos diversos cursos técnicos oferecidos.

Um dos achados mais preocupantes desta pesquisa refere-se ao desconhecimento, por parte significativa do corpo discente, tanto dos marcos legais que fundamentam a ERER quanto dos elementos constitutivos de seu próprio pertencimento racial. Este fenômeno, documentado através de entrevistas e questionários aplicados, sugere uma fragilidade no processo de construção identitária dos estudantes, que não encontram na instituição espaços sistemáticos de reflexão sobre sua condição étnico-racial. A dificuldade em articular os conteúdos técnicos – prioritários na formação profissional ofertada pelo IFBA – com as temáticas da ERER revela uma lacuna didático-pedagógica que transcende a simples falta de preparo individual, configurando-se como um desafio institucional de maior monta.

Os depoimentos docentes coletados durante as reuniões pedagógicas analisadas (2020-2023) apontam para um sentimento generalizado de insegurança no trato das questões raciais em sala de aula. Esta aparente fragilidade pedagógica encontra suas raízes em múltiplas dimensões: a formação inicial deficitária, que não preparou os professores para esta abordagem; a estrutura conteudista dos cursos técnicos, que dificulta a incorporação de perspectivas transversais; a escassez de materiais didáticos específicos que articulem os saberes técnicos com o legado africano e afro-brasileiro; e, fundamentalmente, a ausência de uma política institucional sistemática de formação continuada nesta temática.

A superação dos obstáculos identificados exige intervenções em diversos níveis. No plano institucional, torna-se imperativa a consolidação de políticas afirmativas que ultrapassem a mera retórica e se materializem em ações concretas de valorização da população negra. Do ponto de vista pedagógico, a criação de projetos integradores que articulem os conhecimentos técnicos com os saberes tradicionais de matriz africana apresenta-se como estratégia promissora, dentre outras possibilidades.

A formação docente, por sua vez, precisa ser reconfigurada como processo contínuo e institucionalizado, superando a lógica dos eventos pontuais. A constituição de grupos de trabalho permanentes para elaboração de materiais didáticos contextualizados, a inclusão de indicadores específicos de ERER nos instrumentos de avaliação institucional e a criação de espaços regulares de discussão sobre práticas pedagógicas antirracistas configuram-se como medidas urgentes para transformação do cenário atual.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 183 09/12/2025 15:47:22

Como demonstram as experiências analisadas, quando a temática étnico-racial é trabalhada de forma integrada e contextualizada – a exemplo do projeto supracitado – os resultados transcendem a mera conformidade legal, manifestando-se em ganhos substantivos tanto no processo de aprendizagem quanto no fortalecimento da identidade racial dos estudantes. Estes casos, embora ainda isolados, apontam para possibilidades concretas de superação dos desafios identificados.

A transformação profunda deste quadro exige, contudo, mais do que iniciativas individuais ou projetos pontuais. Como destacou Gomes (2012) em sua análise sobre o tema, a implementação efetiva da ERER demanda sua compreensão como eixo estruturante do projeto educativo, e não como mero apêndice curricular. No contexto específico do IFBA Brumado, este desafio adquire contornos particulares, exigindo a articulação criativa entre a formação técnica de excelência e o compromisso com uma educação antirracista e decolonial. A complexidade desta tarefa não pode servir de álibi para a inação, mas sim como motivador para a construção coletiva de alternativas inovadoras que honrem tanto a missão institucional quanto as lutas históricas do movimento negro brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo revela um cenário complexo na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no IFBA Campus Brumado. Por um lado, identificamos avanços importantes na incorporação formal das diretrizes da Lei 10.639/2003 nos documentos institucionais; por outro, constatamos dificuldades persistentes na tradução dessas diretrizes para a prática pedagógica cotidiana. Essa tensão entre o formal e o real manifesta-se de diversas formas no contexto específico do campus, desde a formação docente ainda insuficiente para abordar as questões étnico-raciais com a profundidade necessária, até as dificuldades concretas de articular os conteúdos técnicos dos cursos com as temáticas da ERER.

Um dos achados mais significativos da pesquisa refere-se ao caráter pontual que as abordagens sobre relações étnico-raciais ainda assumem na instituição. Embora existam iniciativas meritórias por parte de docentes comprometidos, essas ações tendem a se concentrar em eventos específicos, sem alcançar a necessária transversalidade no currículo. Essa limitação reflete-se, por sua vez, no desconhecimento por parte de muitos estudantes tanto dos marcos legais

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 184 09/12/2025 15:47:22

que garantem seu direito a uma educação antirracista quanto dos elementos fundamentais de seu pertencimento racial.

Contudo, o estudo também identificou experiências pedagógicas inovadoras que apontam caminhos promissores para superação desses desafios. Projetos que conseguem articular saberes técnicos com conhecimentos tradicionais de matriz africana demonstram a viabilidade de uma abordagem integrada, capaz de conectar a formação profissional com a valorização da diversidade étnico-racial. Essas experiências, ainda que localizadas, sugerem que a transformação do cenário atual é possível quando há vontade política aliada a um compromisso institucional efetivo.

A superação dos obstáculos identificados exige, portanto, uma ação multidimensional que envolva desde a revisão curricular até a formação docente continuada, passando pela produção de materiais didáticos contextualizados e pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação. Nesse processo, é fundamental que o IFBA Brumado avance na institucionalização da ERER, transformando-a de diretriz formal em eixo estruturante de seu projeto político-pedagógico.

A trajetória histórica do movimento negro brasileiro, retomada neste artigo, nos lembra que a efetivação de direitos educacionais nunca foi concessão, mas sempre resultado de lutas persistentes. No contexto específico do IFBA Brumado, essa efetivação dependerá da capacidade de articular criativamente as normas nacionais com as particularidades locais, construindo uma educação profissional que seja ao mesmo tempo técnica de excelência e comprometida com a superação das desigualdades raciais.

Concluímos reafirmando o papel fundamental do IFBA Brumado como instituição pública na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Mais do que cumprir formalmente a legislação, trata-se de assumir o compromisso histórico de formar não apenas bons profissionais, mas cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Este é, sem dúvida, um desafio complexo, mas essencial para que a escola cumpra sua missão de promover justiça social e equidade na região do semiárido baiano. Um dos achados mais significativos da pesquisa é que a ausência de uma política institucional robusta de formação continuada e de produção de material didático contextualizado transforma a Lei 10.639/2003 em uma responsabilidade individual do professor, em vez de um compromisso coletivo do campus.

A superação da lacuna entre o prescrito e o vivido no IFBA-Campus Brumado exige mais do que a adesão formal à legislação. Requer uma ação

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 185 09/12/2025 15:47:22

institucional deliberada, que fomente a descolonização do currículo técnico, que capacite e dê segurança a seus docentes e que transforme o ambiente educacional em um espaço de efetivo letramento racial. Somente com esse compromisso será possível mover a ERER da letra da lei para o centro da vida escolar, honrando as lutas históricas que a originaram e contribuindo para uma formação profissional verdadeiramente cidadã e antirracista

REFERÊNCIAS

BORGES, Rosane S. Novas narrativas, educomunicação e relações raciais: um campo possível para o exercício da alteridade. **Educere et Educare** Cascavel, v. 10, n. 20, p. 741-756, 2015. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12611. Acesso em: 02 julho. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Publ. 05 de outubro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Publ. 09 jan 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no, Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publ. DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 186 09/12/2025 15:47:22

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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". Publ. 10 mar 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,. Acesso em: 18 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: *desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03***.** Portal Geledés: Instituto da Mulher Negra, 2011. Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/. Acesso em: 20 maio 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1499/594.pdf?sequence=1. Acesso em: 2 julho 2025.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 187 09/12/2025 15:47:22

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 188 09/12/2025 15:47:22

SERÁ QUE O AMOR CONHECE A GENTE? O DISCURSO DO AMOR PRETO EM CONTOS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Adilson Santana de Souza
Victor Pereira Sousa

INTRODUÇÃO

[...]
Corpos como o meu nunca foram amados.
Sempre desejados, sexualizados, mas nunca amado.
Corpos como o meu sempre foram depreciados.
Julgados, mas nunca amado.
Será que o amor conhece a gente?
(Adilson Souza)

Historicamente, a temática do amor foi vista como algo banal. Os reis e rainhas eram frequentemente casados por arranjos familiares. Mais ainda, em épocas passadas, o conceito de amor nem sequer existia, uma vez que homens e mulheres se uniam apenas para fins reprodutivos. No entanto, as relações afetivas e sexuais entre a população negra foram amplamente negadas. bell hooks[1] (2010) exemplifica isso no contexto da escravidão, em que negros testemunhavam seus entes queridos sendo vendidos como mercadoria, parceiros e filhos sendo brutalmente espancados e mortos sem justificativa.

Frente a isso, este trabalho foi concebido a partir de inquietações, observações e vivências próprias sobre o amor que é negado aos sujeitos negros. No

[1] O nome da escritora encontra-se grafado em letras minúsculas, pois, segundo a própria autora, queria que seus leitores observassem seus escritos e não a sua pessoa. Nesse sentido, ela ressalta que as pessoas devem enxergar a substância de seus livros, e não quem é ela.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 189 09/12/2025 15:47:22

meio acadêmico, são escassos os estudos que abordam essa temática, ou seja, as questões afetivas e raciais da população negra raramente encontram voz. Nesse sentido, é válido questionar: como o amor e as relações afetivas entre sujeitos pretos são tratadas no interior de narrativas literárias? Desse modo, objetivamos investigar como são construídas, discursivamente, as relações afetivas entre sujeitos negros nas materialidades linguísticas dos contos *Ana Davenga*, *Duzu-Querença* e *Luamanda*, que integram a coletânea de contos da escritora Conceição Evaristo (2016), *Olhos D'água*.

Esta pesquisa se fundamenta nos estudos do discurso na perspectiva foucaultiana, a partir dos quais nos serviremos dos conceitos de discurso, enunciado, sujeito e acontecimento. Tais noções nos ajudarão a explorar como o amor preto é propagado, discutido e definido enquanto discurso, já que buscaremos pelas suas regularidades e suas dispersões a partir da descrição das materialidades linguísticas que compõem os contos organizadas em séries. E por ser uma pesquisa que investiga como o amor e as relações afetivas entre pessoas negras são discursividades em contos da autora mineira, os estudos étnico-raciais de Joyce Gonçalves da Silva (2014) e bell hooks (2010; 2020) se tornam para nós essenciais.

O trabalho em questão está estruturado em três seções: em *Enunciado e acontecimento: conceitos possíveis para uma análise discursiva*, discorremos sobre as noções que são basilares da pesquisa; em *Amor versus sexualidade*, trazemos Foucault para tratarmos acerca do conceito de sexualidade e mobilizamos os estudos de hooks para debatermos o que é o amor e como esse afeto se comporta; e, por fim, a seção *O corpo negro e o amor*, que traz a corporeidade negra como enfoque para possíveis respostas de como se desenvolve as relações de afeto.

1. ENUNCIADO E ACONTECIMENTO: CONCEITOS POSSÍVEIS PARA UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Esta seção se objetiva a apresentar os conceitos que são a base da nossa pesquisa. Mobilizamos textos do escritor francês Michel Foucault para demarcar nosso percurso de análises dos contos selecionados, com o intuito de identificar a presença de regularidades e dispersões que constituem o amor preto enquanto discurso.

Em *A arqueologia do saber*, o pensador francês Michel Foucault (2008) disserta sobre as noções de enunciado e de acontecimento e como essas noções estão imbricadas. Para o autor, acontecimento é "[...] o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 190 09/12/2025 15:47:22

formuladas" (Foucault, 2008, p. 31). O sufixo de seu nome remete à ação, algo que está em movimento, atrelado à atualidade, mas que é diferente de ação verbal, que implica sobre o tempo presente.

Dialogando com os estudos foucaultianos, Maria da Conceição Fonseca-Silva (2007, p. 40), em *Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade*, destaca que "[...] a noção de acontecimento implica a noção de atualidade, que não é idêntica à noção de presente, mas é construída segundo certo tipo de temporalização deste". Em outros termos, a atualidade, conforme ela sugere, é uma construção que vai além do mero estar presente no tempo. Trata-se de uma forma de compreender e situar os acontecimentos dentro de uma narrativa temporal específica. Essa construção temporaliza o acontecimento de forma que ele adquire significado e relevância histórica.

No que concerne à noção de enunciado, Foucault (2008) sai em defesa de que tal noção é inicialmente uma função, ou seja, "[...] o enunciado como função de existência, relaciona as unidades de signos, que podem ser frases ou proposições" (Fonseca-Silva, 2007, p. 43). Ou seja, é o próprio enunciado que dirá quais são os sentidos presentes nessas formulações.

Para Foucault (2008), o enunciado é uma função enunciativa. Em sua configuração, podemos perceber quatro elementos: o referencial, as posições do sujeito, o domínio associado e a materialidade repetível. Só com esses itens, que as condições de existência do enunciado possibilitam-lhe se materializar.

Segundo Foucault (2008, p. 104), o referencial "[...] não é constituído de 'coisas', de 'fatos', de 'realidades', ou de 'seres', mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos". Assim, o que ele trata como referencial são condições que possibilitam a urgência de aparecimento desses enunciados, são leis e um conjunto de regras que determinam quais funções exercem esses enunciados. Nesse sentido, o referencial "[...] define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade" (Foucault, 2008, p. 104). É nesse elemento que constitui o enunciado, que surge a condição de possibilidade de aparecimento ou desaparecimento (Fonseca-Silva, 2007).

O segundo aspecto do enunciado é o sujeito. Porém, esse sujeito não está ligado àquele que conhecemos do plano carnal, um sinônimo de ser humano, um indivíduo. Trata-se de uma posição que "[...] é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, diferentes, quando chegam a formular o enunciado" (Foucault, 2008, p. 107). Assim, a posição que o sujeito ocupa define como o enunciado irá existir. Dessa forma, quando Foucault (2007, p. 109)

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 191 09/12/2025 15:47:22

diz que "[...] descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre autor e o que ele disse, mas em determinar qual é a posição que pode ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito", deixa subtendido que mesmo um enunciado não sendo uma proposição ou uma frase, ele pode vir a ser um desses, se nessas condições citadas, esse enunciado assinalar uma posição de sujeito.

O terceiro elemento que determina a existência de um enunciado, de acordo com Foucault (2008), é o domínio associado. Para o pensador francês, "[...] um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados." (Foucault, 2008, p. 110). Em outros termos, um enunciado nunca está isolado, sempre existirão outros ao redor desse primeiro, haverá algo que o ligará a outros. Sem esse campo/domínio enunciativo, não se pode existir um enunciado.

Por fim, a materialidade repetível está dentro dessa função enunciativa, pois "[...] o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer" (Foucault, 2008, p. 115). Nessa lógica, é necessário um elemento material para que um enunciado possa existir. Diferentes são as materialidades que podem constituir um enunciado, contudo, na perspectiva foucaultiana, essa materialidade vai se repetir, vai aparecer em outros momentos, em outras situações.

Como "[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente" (Foucault, 2008, p. 31), essas noções serão determinantes para as análises que serão feitas neste trabalho, visto que serão construídas séries enunciativas a partir dos contos selecionados e, no interior dessas séries, serão identificadas as posições para o sujeito, cujo corpo negro é dado a ver dentro desses contos. Assim, observaremos quais são as condições que possibilitam a existência de um sujeito cujo corpo é marcadamente negro e como esse corpo vai reaparecer formando uma espécie de domínio associado em contos diferentes.

3. AMOR *VERSUS* SEXUALIDADE

Por vezes a temática da sexualidade tem sido assemelhada à temática do amor, como se as duas fossem sinônimas. Contudo, não são. Assim, nesta seção, discutiremos acerca da sexualidade a fim de distanciá-la do conceito de amor. Para isso, mobilizamos essas noções para entendermos como se dá o funcionamento delas nos enunciados dos contos que analisaremos a seguir.

Em *História da Sexualidade I – Vontade de saber* e *II – O uso dos prazeres*, Michel Foucault (1984; 1988) utiliza-se de sua teoria para dissertar sobre a temática da sexualidade e tudo que se reverbera em volta dela. Judith Revel (2005) salienta que Foucault traz em seus textos a temática da sexualidade, não como um comportamento sexual e nem sobre o corpo, mas como uma analítica de poder, ou seja, como a sexualidade é usada sob discursos hierarquizantes.

Assim, Foucault (1984; 1988) apresenta a sexualidade e a divide em dois seguimentos: o saber e o poder. No que tange ao saber, o autor define como essa "vontade de saber" sobre o sexo o incita a buscar entender mais sobre essa sexualidade e, por fim, ampliar esse conhecimento. Em contrapartida, no que se refere ao poder, está na prática de repressão. Nesse sentido, o seu foco está no uso dos dispositivos da sexualidade como forma de dominação contra pessoas ou comunidades.

Foucault (1988) nos apresenta o conceito de *hipótese repressiva* o qual compreende a repressão sexual como mecanismo de apreensão sobre a sexualidade. Posteriormente, o autor contesta essa hipótese dizendo que a sexualidade, além de tudo, é um dispositivo que se sustenta em discursos, mas também saberes e poderes. Assim, "[...] dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão, corre o risco de ser apenas um paradoxo estéril" (Foucault, 1988, p. 12-13). Essa repressão só gera mais curiosidade no indivíduo para buscar saber mais sobre o famigerado sexo, portanto, o poder e o saber estão interligados.

Sobre essa repressão dessa sexualidade, Foucault (1984) salienta a forte presença do Cristianismo, mas especificamente do Catolicismo, que se serve do ato da confissão dos fiéis para tomar o sexo como algo pecaminoso, corroborando para essa repressiva sexual. O sexo, nesse viés, deve ser confessado se cometido ou até pensado "[...] a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo" (Foucault, 1984, p. 22). Ressalte-se que as instituições que detinham o poder sobre esse discurso visavam não a extinção do ato sexual, mas os discursos de verdade que englobavam o tema. Assim, seus praticantes obedeciam aos donos desses discursos de poder saber.

Essas instituições eram representadas majoritariamente pela família e pela Igreja, e o público-alvo eram as mulheres. São consequências desses discursos sobre o sexo a "histerização do corpo da mulher, a pedagogização do corpo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso" (Fonseca-Silva, 2007, p. 66). Desse modo, o sexo era visto e

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 193 09/12/2025 15:47:22

tido como um discurso. As verdades sobre a prática sexual e sobre a sexualidade em geral são chamadas de saberes e há instituições que usam desses saberes para fomentar e perpetuar discursos dominantes, que governam sujeitos acerca do poder estabelecido em suas vidas. Nesse sentido, a sexualidade é embasada em um discurso moralista, em que a prática sexual deve ser reprimida, escondida e tida como algo "errado", temos nos contos selecionados, *Ana Davenga*; *Duzu-Querença* e *Luamanda*, de Conceição Evaristo, formulações linguísticas que reverberam esses discursos problematizados em *História da Sexualidade*.

No fio narrativo do conto *Ana Davenga*, a personagem Ana vive um relacionamento amoroso com Davenga, que, por sua vez, é um traficante. No conto, a presença de Maria Agonia, fruto de um antigo relacionamento de Davenga, o qual não prosperou, pois a mulher não quis continuar com o caso amoroso, por questões religiosas, como podemos ver na formulação linguística a seguir:

> (1) Vê só se ela, crente, filha de pastor, instruída, iria deixar tudo e morar com um marginal, com um bandido? Davenga se revoltou. Ah! Então era isso? Só prazer? Só o gostoso? Só aquilo na cama? Saiu dali era novamente a Bíblia? Mandou que a mulher se vestisse (Evaristo, 2016, p. 28).

A prática sexual fora de um casamento quando se é solteira para Maria Agonia revelava um ato pecaminoso, devido a sua educação cristã, por isso deveria manter segredado sua relação com Davenga. Da mesma forma que Foucault (1988) descreve que a instituição Igreja reverberava um discurso sobre o sexo, como algo que precisasse ser confessado se fosse acometido.

Em *Duzu-Querença*, outro conto selecionado, a personagem principal, juntamente com sua família, emigra para a capital com esperança de melhorar a vida. Os pais de Duzu tinham em mente que a menina iria estudar e ter um futuro melhor. No entanto, chegando ao lugar que iria morar, Duzu torna-se empregada e, posteriormente, vem a se prostituir para sobreviver. Na formulação linguística a seguir, temos o descobrimento da personagem ainda menina sobre o que era a sexualidade.

> (2) um dia o homem estava deitado nu e sozinho. Pegou a menina e jogou na cama. Duzu não sabia ainda o ritmo do corpo, mas, rápida e instintivamente, aprendeu a dançar (Evaristo, 2016, p. 33).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 194 09/12/2025 15:47:22

Nessa formulação linguística, vemos que o sexo é tido de maneira abrupta e corrupta sobre o corpo da mulher. Assim, Foucault (1984) traz a ideia de *pedagogização* do sexo da criança, como uma estratégia de dominação, por meio desses discursos sobre o sexo. Isso corrobora a ideia foucaultiana de que a instituição que comanda o poder-saber sobre o sexo é a família a qual cria esse silenciamento sobre a sexualidade que crianças não devem ser ensinadas.

O mesmo movimento observado no conto anterior também foi percebido em *Luamanda*. Neste, a personagem relembra suas aventuras e reflete sobre as consequências de suas atitudes enquanto jovem. A descoberta da sexualidade se dá enquanto adolescente, acompanhando as mudanças em seu corpo e pelos desejos e pensamentos tidos comuns naquela fase, como podemos ver na formulação linguística a seguir:

> (3) Corpo-coração espetado por um falo, também estreante. Um menino que se fazia homem ali, a inaugurar em Luamanda o primeiro jorro, fora de suas próprias masturbantes mãos (Evaristo, 2016, p. 60).

O sexo no conto fora algo descoberto enquanto em um período juvenil sem preparo ou conversa. Mesmo tendo esses discursos de poder-saber que engendra a sexualidade, o ato sexual não se extingue. Nessa formulação, mobilizamos a mesma ideia da formulação interior, pois, seguindo as ideias de Foucault (1984), temos a questão do *poder-saber* que é negado às crianças pelas instituições de poder que as governam.

Por outro lado, em seu livro *Tudo sobre o amor: novas perspectivas,* bell hooks (2020) problematiza a temática do amor. A autora estadunidense afirma que o amor é uma ação, uma prática, uma ação transformadora. Assim, os indivíduos que experienciam esse sentimento evoca-o desde a infância e em todas as fases de sua vida. Para tanto, a autora propõe algumas reflexões sobre o que seria o amor, seus significados e conceitos. Ela vai ao encontro de outros autores, dentre os quais destaca o psiquiatra M. Scott Peck (1978 *apud* hooks, 2020, p. 12), que define o amor como "[...] a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa. O amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade — isto é, tanto uma intenção quanto uma ação". Partindo desse conceito, hooks (2020) destaca também que o amor, além de ser uma ação, é também uma escolha.

No conto *Ana Davenga*, o sujeito explicita o desejo de estar junto à sua amada. Uma escolha, anseio. Ele evoca o sentido do amor enquanto ação e

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 195 09/12/2025 15:47:22

decide querer sua amada em sua vida. Em *Luamanda*, observamos também um sujeito que deseja encontrar o amor, de experenciar ser amada, revelando assim o amor como uma ação. Embora nas formulações o sujeito que deseja o amor seja de gêneros diferentes, a posição de querer dos sujeitos é a mesma. Vejamos como as observações destacadas nos períodos anteriores podem ser comprovadas nas formulações linguísticas a seguir:

> (4) seria tão bom se aquela mulher quisesse ficar com ele, morar com ele, ser dele na vida (Evaristo, 2016, p. 26).
>
> (5) ela iniciara cedo na busca, menina, muito menina ainda. Lembrava-se da primeira paixão (Evaristo, 2016, p. 60).

Sobre esse sentimento de pertença, essa intenção de amar ou esse amor como ação, podemos destacar oura formulação linguística do conto *Ana Davenga*:

> (6) Ana resolveu adotar o nome dele. Resolveu então que a partir daquele momento se chamaria Ana Davenga. Ela queria a marca do homem dela no seu corpo e no seu nome (Evaristo, 2016, p. 17).

A decisão de adotar o nome do sujeito amado evoca o desejo de pertencer a esse homem. Ana, enquanto sujeito que ama, está escolhendo Davenga para ser seu companheiro de vida e, consequentemente, que ela tenha a mesma importância na vida dele.

No campo da literatura, de qualquer nacionalidade, a presença de relações amorosas na narrativa é quase obrigatória. Nas mais variadas tramas, há um casal em que o amor mútuo é o principal elo de conexão entre as partes. Em sua esmagadora maioria, esses sujeitos são representados como pessoas brancas, heterossexuais e cisgêneros. Entretanto, os personagens dos contos aqui mobilizados, tratados por nós como sujeitos, são pessoas negras, e todas essas vivências descritas nas narrativas de Conceição Evaristo são, portanto, sujeitos negros. Dito isso, fazer um recorte racial é necessário não para segregar, mas para diferenciar essas relações que são transpassadas de formas distintas dependendo da tonalidade da pele.

Em *Vivendo de amor*, bell hooks (2010) disserta sobre o amor preto, ou seja, as relações de afetividade entre pessoas negras. Ela começa afirmando que "[...] muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor" (hooks, 2010, p. 1). Essa certeza está baseada na época da escravatura, quando pessoas negras só seriam para o prazer e para a procriação.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 196 09/12/2025 15:47:22

O período da escravidão nas Américas foi uma época em que o horror e a crueldade foram protagonistas. Segundo hooks (2010), nesse período, a humanidade de pessoas negras foi lhes retirada, logo era impossível que esses sujeitos pudessem nutrir algum sentimento. Assim "[...] precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar" (hooks, 2010, p. 1).

Ao observarmos o conto *Duzu-Querença*, a formulação linguística a seguir salta aos nossos olhos, comprovando o que se afirma:

> (7) Acostumou-se aos gritos das mulheres apanhando dos homens, ao sangue das mulheres assassinadas. Acostumou-se às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas. Habituou-se à morte como uma forma de vida (Evaristo, 2016, p. 22).

Quando se está inserido em uma conjuntura de escassez, em que falta até esperanças, o normal é se acostumar a não ter. Dessa forma, "[...] elas sabiam, por experiência própria que, na condição de escravas, seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor" (hooks, 2010, p.02). Duzu sabia que a condição que estava não conseguiria muitas coisas, muito menos o amor.

4. O CORPO NEGRO E O AMOR

Veremos nesta seção a questão do corpo discursivo e como ele se constitui, bem como a corporeidade negra, suas implicações e como essa relação do corpo se desenvolve dentro desse amor.

Quando pensamos em corpo, vem à nossa memória um ser humano que anda e realiza ações que, de fato, vive e externaliza suas emoções e desejos. No que se refere ao campo discursivo foucaultiano, esse dito corpo não é carnal, mas está materializado em um espaço abstrato. Ele deixa de fazer parte do plano enquanto ser humano e passa a adentrar um lugar de objeto, desassociando do seu corpo biológico.

O corpo, como descreve Foucault (2010, p. 1), "[...] é uma jaula desagradável, na qual terei que me mostrar e passear. É através de suas grades que eu vou falar, olhar, ser visto. Meu corpo é o lugar irremediável a que estou condenado". Assim, é uma vitrine que nos expõem de maneira mais transparente, onde somos vistos, reprimidos, julgados, observados.

Em *Decifrar o corpo: pensar com Foucault,* Jean-Jacques Courtine (2013, p. 12) pontua que "[...] o corpo, de fato, é uma invenção teórica recente". Com

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 197 09/12/2025 15:47:22

isso, esse autor reflete como a noção de corpo extrapola a sua própria existência física. E, atravessado pelos postulados foucaultianos, visualiza o corpo como um objeto que é constituído por diferentes discursos, instituições e práticas sociais ao longo do tempo. Em outros termos, a forma como pensamos e falamos sobre o corpo é algo que tem se transformado já que a percepção que temos dele está intimamente ligada aos contextos históricos e culturais.

Ao afirmar que o corpo é uma invenção teórica, Courtine (2013) aponta para a ideia de que nossa compreensão de nós mesmos é determinada pelas normas e pelos discursos que circundam o corpo. Essa perspectiva leva-nos a uma releitura de como os corpos são representados e regulamentados na sociedade contemporânea.

Courtine (2013, p. 14) amplia um pouco mais essa discussão quando afirma que "[...] o corpo foi religado ao inconsciente, colado ao sujeito e inscrito nas formas sociais da cultura". Frente a isso, o modo como percebemos e experienciamos nosso corpo contribui para a formação de nossa subjetividade, ou seja, estamos diante de um elemento fundamental na definição de quem somos. Para além disso, o autor enfatiza, mais uma vez, que a maneira como vemos e interagimos com nosso corpo é determinada pelo contexto social e cultural em que vivemos.

Na esteira desse debate, Courtine (2013) enfatiza ainda a importância de se entender o corpo, os gestos e os comportamentos dentro do contexto dos mecanismos de poder. Para tanto, mais uma vez, serve-se do pensamento de Foucault (1975, p. 5 *apud* Courtine, 2013, p.15) para nos dizer que "[...] é no estudo dos mecanismos de poder que investiram contra o corpo, os gestos, os comportamentos, que urge edificar a arqueologia das ciências humanas". Dito de outro modo, a regulação dos gestos e dos comportamentos é dada a ver por meio de normas sociais, culturais e institucionais que modelam o que é considerado aceitável ou não, reforçando, assim, a disciplina social.

Em *Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação*, Joyce Gonçalves da Silva (2014, p. 3) pontua que "[...] o corpo está sempre simultaneamente inscrito tanto na economia do discurso, da dominação e do poder". Tais discursos moldam as percepções e as representações dos corpos, contribuindo para a forma como são vistos e tratados na sociedade.

Por operar um recorte racial em sua pesquisa, Silva (2014) revela-nos que o corpo negro, historicamente, é mirado pelas práticas de dominação, ou seja, é alvo de diferentes formas de opressão as quais buscam co[...] cientes de nosso passado colonial, estabelecemos uma relação entre o discurso construído sobre

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 198 09/12/2025 15:47:22

a população negra, e que ainda resiste, e os corpos dos excluídos socialmente" (Silva, 2014, p. 4). Tal pensamento nos permite destacar que, em nosso país, o discurso do colonizador se fez dominante em relação à população negra. Assim, os mecanismos de poder que operam nesse discurso reverberam que o corpo negro, desde o processo de colonização, está relegado a uma condição de inferioridade.

Por meio desses discursos de superioridade, o colonizador estabelece uma diferenciação e, consequentemente, uma significação desses corpos negros, pois "[...] ao instituir seu discurso de superioridade enquanto verdade, o colonizador conceitua negativamente as características físicas e culturais dos outros povos" (Silva, 2014, p. 5). Nessa direção, discurso racista do colonizador branco constrói uma significação acerca do corpo negro, desumanizando-o.

Assim, no fio narrativo que encontra a formulação linguística a seguir, temos as figuras dos personagens, Davenga e Maria Agonia:

> (8) Primeiro a praça, a pregação, a crença. Depois tudo no silêncio, na moita, tudo escondidinho (Evaristo, 2016, p. 27).

Frente a essa formulação, observamos a personagem feminina, que envolta a discursos com embasamento cristão, de segredar esse envolvimento amoroso e sexual com Davenga, temos a questão racial que permeia muito essa decisão de Maria Agonia de não querer que seu caso com o rapaz se tornasse público. Isso se dá em razão desse sujeito ser um homem negro, cujos marcadores raciais colocam o seu corpo em posição de marginalização.

No segundo conto selecionado, temos a personagem Duzu, que viveu boa parte de sua vida em "zonas", onde sua ocupação enquanto criança era um serviço doméstico e braçal e que da adolescência até sua fase adulta, seu trabalho era a prostituição. Observemos a formulação linguística a seguir:

> (9) Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. Entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar. E entendeu também qual seria a sua vida. É, ia ficar. Ia entrar-entrando sem saber quando e por que parar (Evaristo, 2016, p. 34).

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 199 09/12/2025 15:47:22

Na formulação acima, temos o sujeito negro reconhecendo e percebendo o motivo de sempre receber dinheiro dos homens que o encontrara dentro dos quartos e, posteriormente, aceitando que aquela situação seria sua realidade dali em diante. Ciente de como mulheres que vivem a realidade da prostituição são vistas e tratadas em nossa sociedade, Duzu possui mais um marcador que repele vivências afetivas, que é a pele preta. Isso reverbera, posteriormente, quando, no fio narrativo, a personagem é descrita como mãe e avó, mas em nenhum momento como esposa ou namorada, evidenciando, assim, uma solidão amorosa.

Construindo esse pensamento que mulheres negras vivem uma segregação afetiva e amorosa, temos o fio narrativo do terceiro conto selecionado, *Luamanda,* que narra a vida e trajetória da personagem nas experimentações afetivas ao longo de sua vida. Ela que já está adentrando a sua fase idosa.

Vejamos a seguinte formulação linguística:

> (10) Apressou-se. Podia ser que o amor já não suportasse um tempo de longa espera (Evaristo, 2016, p. 64).

Desse modo, Luamanda, descrita no conto como uma mulher negra, com um pouco mais de cinco décadas de vida, que experienciou algumas situações de afetos com pessoas bem distintas, mas que não sabe se em todas essas posições viveu de fato o amor, tem agora o dilema de não conseguir amar e receber esse sentimento com reciprocidade, pois seu corpo, atravessado por marcadores raciais que se destacam – a cor e idade –, seja passível de conhecer o amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou destacar a complexidade e a profundidade do amor preto nas narrativas literárias de Conceição Evaristo. Ao analisar os três contos aqui selecionados – *Ana Davenga, Duzu-Querença e Luamanda* –, pertencentes ao livro *Olhos d'água*, desvendamos como o amor e as relações de afeto entre sujeitos negros são construídos no campo do discurso, bem como as interações entre eles funcionam como um ato de resistência frente as formas de opressão que a sociedade nos impõe.

Por meio destas análises, visualizamos como o amor preto, por vezes segregado, negado, invisibilizado e marginalizado, ocupa um lugar de significação, expressão e possibilidade nas investidas literárias de Conceição Evaristo. A corporeidade negra inscrita nas materialidades linguísticas dos contos e nas práticas culturais desponta como um ambiente transformador, onde os afetos

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 200 09/12/2025 15:47:23

expressados se convertem em manifestações políticas e como um ato de resistência para sobrevivência.

Assim, este estudo reforça a importância de dar continuidade às investigações das relações afetivas no contexto da população negra, alargando as frentes de pesquisas acadêmicas que põem em destaque essas experiências. Acreditamos que, à medida que a sociedade for avançando com essas reflexões, reforçará o compromisso na luta pela igualdade e pelo respeito às diferentes formas de existência e a expressões do amor, celebrando a força e a resiliência que emergem das experiências afetivas dos sujeitos negros.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo**: pensar com Foucault. São Paulo: Vozes, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. **Poder-saber-ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II***: O uso dos prazeres.* Tradução de Maria Thereza C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. Vivendo de Amor. **Portal Geledés**, São Paulo, 9 mar. 2010.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 201 09/12/2025 15:47:23

SILVA, J. G. Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. **Anais**… Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Salvador: UCSal, n. 3, v. 17, p. 263-275, 2014.

AUTORES E AUTORAS

Adilson Santana de Souza. Graduado em Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2025).

Áurea Belém Farias Santana. Mestranda em Ensino Linguagem e Sociedade – PPGELS/UNEB; graduação em Pedagogia, Licenciatura Plena pela Universidade do Estado da Bahia (2006). Pós-graduação em Educação e Gestão Ambiental pela FACIG, e Gestão Educacional pela UNYANA. É professora da Rede Municipal de Educação de Carinhanha-BA. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem (GPCSL), e do Grupo de Pesquisa História das Mulheres, Gênero e Literaturas – UNEB.

Cleidiana Brito da Silva. Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pelo Programa de Pós -Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), especialista em História e Cultura Afro- Brasileira pela Faculdade Cidade e Guanhães (FCG), licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino dos municípios de Lagoa Real-BA e Caculé- BA. E-mail: cleidianacte@hotmail.com.

Daiana Oliveira da Silva Sousa. Graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na mesma universidade e membro do Laboratório de Estudos Marxistas (LEMarx-Uesb). E-mail: daiana.souzzza2@gmail.com

Dineuza Neves da Silva. Psicóloga do CRAS-Centro de Referência de Assistência Social com ênfase em Psicologia Social. Psicóloga Técnica do Trânsito, prestando serviços para o DETRAN-BA. Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia- FTC. Pós-graduada com três especializações, a saber: Psicopedagogia Institucional; Educação a Distância; e Psicologia do Trânsito. Mestre em Ensino, Sociedade e Linguagem (PPGELS/UNEB). Pesquisadora

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 203 09/12/2025 15:47:23

do Grupo de Estudo e Pesquisa Culturas das Infâncias, UNEB. Tem interesse nas seguintes áreas: Psicologia Social; Educação e desenvolvimento infantil; e Educação antirracista. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4944-1355. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2000506271102640. E-mail: dineuzaneves@hotmail.com.

Érica Taynara Alves dos Santos Dutra. Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pelo PPGELS (UNEB/Campus VI). Especialista em Metodologia do Ensino da História e Geografia e Licenciada em História. Integrante do Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos em Linguagem, Culturas e Identidades-GELCI vinculado ao IFBA-Campus Brumado. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas-NEABI do IFBA-Campus Brumado. Membro do Comitê Gestor Quilombola do IFBA. Atua como técnica administrativa em Educação, Assistente de Alunos do IFBA-Campus Brumado. E-mail: taynarasdutra@gmail.com.

Glauber Barros Alves Costa. Doutor em Educação (UFSCAR, 2019) com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa em Portugal (ULISBOA, 2017). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2011). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB-2004) e licenciado em Pedagogia pela Claretiano (Claretiano, 2018). Atualmente é professor adjunto da UNEB Campus VI. Líder do GEPEGEO, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ensino de Geografia do DCH campus VI-UNEB. Professor coordenador e orientador do programa de Mestrado em Ensino da UNEB campus VI.

Janete de Carvalho da Silva Leal. Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, campus VI. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus VI. Graduada em Pedagogia. Docência e Gestão em Processos Educativos pela UNEB-Campus XII. Atualmente, professora efetiva da rede municipal de Guanambi, nas séries iniciais do ensino fundamental. Pesquisadora das questões étnico-raciais. Lei 10.639/2003, identidade e negritude. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-4164-2435.

Jéssica Ohana Silva Pereira. Licenciada em Ciências Biológicas, com especialização em Biodiversidade do Semiárido, mestra em Ensino, Linguagem

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 204 09/12/2025 15:47:23

e Sociedade (UNEB-DCH VI). Sertaneja, inquieta, educadora antirracista e uma mulher negra que carrega por dentro uma criança sedenta de mundo. E-mail: jessicaohanasp@gmail.com.

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos. Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) e especialização em Alfabetização pela Universidade Federal da Paraíba. Linguística Aplicada e Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do sudoeste da Bahia. É professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade-PPGELS. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Culturas das Infâncias (GEPCI), além de pesquisadora nos grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância, DGP/CNPq do Programa de Pós-Graduação em Educação PUC Minas e no Grupo de Pesquisa Ensino, Discurso e Sociedade do PPGELS da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus VI-Caetité). Tem experiência e afinidade com temas educação, ensino, literatura, cultura das infâncias, formação do leitor, diversidade e a Lei 10.639/03. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4944-1355. E.mail: lbastos@uneb.br.

Maiara de Souza Macedo. Doutoranda PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens) UNEB-Campus I, Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual, NTE-03. E-mail: maiara.macedo5@enova.educação.ba.gov.br.

Maria Aparecida Silva Costa. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/UNEB), atualmente bolsista de pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Pós-Graduanda em Educação Inclusiva e em Ensino de História (Faculdade Iguaçu). Graduada em História (2024) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB- Campus VI, Caetité) e membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem (GPCSL/CNPq/UNEB).

Márcia Santos Lemos. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Titular do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens (Uesb) e Líder do Laboratório de Estudos Marxistas (LEMarx-Uesb). E-mail: marcia.lemos@uesb.edu.br.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 205 09/12/2025 15:47:23

Nara Dantas de Azevêdo. Mestranda do pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)-Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI, Caetité/BA. Coautora da obra *Gramática compreender comunicar* (2020). Coautora da obra *Figuras e Tropos em Contextos Sociais* (2022). Participa como organizadora e autora do *Almanaque de Formação Continuada do Professor*, Vol. I. Participa como organizadora do *Almanaque de Formação Continuada do Professor* (Vol. II e III). Faz parte do Grupo de Pesquisa PDA-IFRO-CNPq. Licenciada em Letras Inglês/Português UNEB, Campus VI. Docente no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica, Caetité-BA (Secretaria de Educação do Estado da Bahia NTE-13). E-mail: narazevedo@gmail.com. ID Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3563-3487.

Napoliana Pereira Santana. Doutora em História pela UFBA. Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB, Campus Barreiras. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem-GPCSL (UNEB), do Grupo de Pesquisa Reexistências Afrodiaspóricas (UFOB) e do Coletivo Marilene Matos. É tutora do Programa de Educação Tutorial – PET Saberes Insurgentes: por uma educação antirracista no chão da escola e presidenta da Comissão Ampliada de Heteroidentificação da UFOB.

Nivaldo Osvaldo Dutra. Doutor e mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), especialista em História Social pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), licenciado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É vinculado à linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Ambiente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS. Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: ndutra@uneb.br.

Odílio da Silva Santos — Doutorando em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (UNEB). Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas (UNEB). Analista Universitário (UNEB). Membro do grupo de pesquisa Crítica Literária e Identidade Cultural (UNEB). Editor Assistente e Conselheiro Consultivo da Revista Perspectivas e Diálogos – História Social e Práticas de Ensino (UNEB) e Conselheiro Municipal de Educação em Caetité-Bahia. E-mail: ossantos@uneb.br.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 206 09/12/2025 15:47:23

Rozânia Alves Magalhães Silva. Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS/ UNEB/ Campus VI). Atuou como professora de Língua Portuguesa da rede estadual da Bahia por mais de uma década, experiência em todos os anos de escolaridade da Educação Básica, desde o Ensino Fundamental I e II até o Ensino Médio, no Ensino Superior, em coordenação e vice-direção de unidade escolar. Atualmente, trabalha como professora do curso de Letras – UNEB, Campus VI e de Redação no Colégio da Cooperativa Educacional de Caetité (COOPEC). Como professora, fomenta discussões sobre os problemas sociais nas aulas. As temáticas sobre a igualdade, respeito e valorização do outro e da diversidade estão presentes em seu cotidiano especialmente em conformidade com os PCN. Após o contato com discussões sobre descolonização e decolonialidade, despertou interesse pela educação das relações étnico-raciais visando construir cotidianamente uma sociedade melhor. E-mail: rozaniamagalhaes@yahoo.com.br.

Samuel Dias Dutra. Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade e Licenciado em Geografia pela UNEB, Campus VI. Atuou como Coordenador do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Inovação-COPEXI do IFBA, Campus Brumado (2015 a 2017). Coordenador de Pedagogia e de Assistência Estudantil – COPAE (2017 a 2019); Diretor Acadêmico do IFBA, Campus Brumado (2019 a 2024). Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE do IFBA. Técnico em Assuntos Educacionais do IFBA, Campus Brumado. E-mail: samukadutra@yahoo.com.br.

Victor Pereira Sousa. Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2008) e mestrado em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2014). Atualmente é professor substituto da Universidade do Estado da Bahia e professor de Língua Portuguesa na rede pública de ensino do estado da Bahia. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, corpo, identidade, sujeito e poder.

Washington Santos Nascimento. Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado de História da África na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor do quadro permanente

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 207 09/12/2025 15:47:23

do Programa de Pós-Graduação em História Política da UERJ. E-mail: washingtonprof@gmail.com.

Zoraide Portela Silva. Possui graduação em Letras, Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (1993), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2013). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: alteridade, identidade cultural, literatura afro-brasileira, afro-brasileiros e literatura.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 208 09/12/2025 15:47:23

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 209 09/12/2025 15:47:23

Livro composto em Adobe Garamond Pro,
impresso pela Empresa Gráfica da Bahia,
em novembro/2025
para a Quarteto Editora.

VOZES E OLHARES NEGROS.indd 210 09/12/2025 15:47:23