

# LETRAMENTO RACIAL NO CAP UERJ

**Organizadores**

Ana Patrícia da Silva  
Hilma Ribeiro de Mendonça  
Hilton Meliande de Oliveira  
Hilton Silva Júnior  
Luiz Carlos Coelho de Oliveira  
Suellem Barbosa Cordeiro

**VOLUME 3**



 **Pedro & João**  
editores

# Letramento Racial no CAP-UERJ

Volume 3



Ana Patrícia da Silva  
Hilma Ribeiro de Mendonça  
Hilton Meliande de Oliveira  
Hilton Silva Júnior  
Luiz Carlos Coelho de Oliveira  
Suellem Barbosa Cordeiro  
(Organização)

# Letramento Racial no CAP-UERJ

## Volume 3

### Autoras e autores

Aline da Fonseca Sá e Silveira	Maria Luíza Mendes Santos
Bárbara Rainara Maia Silva	Mariana Vieira de Brito
Camilla Ribeiro Ramos Antunes	Michele Pereira de Souza da Fonseca
Isabel Alves Lima	Monique Corte
Jorge Felipe Freitas	Samara Silva
Joyce Mariana Alves Barros	Tarcila Soares Formiga
Leandro Teófilo de Brito	Tiago Julian da Silva Medeiros
Luiz Carlos Coelho de Oliveira	Valena Ribeiro Garcia Ramos
Maria Aparecida Dias	



**Pedro & João**  
editores

Copyright © Autoras e autores



Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores. Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

---

**Ana Patrícia da Silva; Hilma Ribeiro de Mendonça; Hilton Meliande de Oliveira; Hilton Silva Júnior; Luiz Carlos Coelho de Oliveira; Suellem Barbosa Cordeiro [Orgs.]**

**Letramento Racial no CAP-UERJ. Vol. 3.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.  
126p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-15624 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526515624**

1. Letramento racial. 2. Inclusão. 3. Masculidades. 4. Identidades. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

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



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

- 7 APRESENTAÇÃO**  
Coletivo de Professores
- 11 AS VEZES ME CHAMAM DE NEGRO**  
Tiago Julian da Silva Medeiros  
Maria Aparecida Dias
- 25 DA MULATA INGÊNUA À NEGRINHA ATREVIDA**  
Isabel Alves Lima  
Luiz Carlos Coelho de Oliveira
- 41 DEBATES INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A  
FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES EMERGENTES  
NO NEI CAp/UFRN**  
Joyce Mariana Alves Barros  
Bárbara Rainara Maia Silva  
Maria Aparecida Dias
- 53 DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA  
INCLUSIVA: TEMATIZANDO DANÇAS E LUTAS EM  
DIÁLOGO COM A RACIALIDADE**  
Monique Corte  
Samara Silva  
Maria Luíza Mendes Santos  
Michele Pereira de Souza da Fonseca
- 69 MASCULINIDADES NEGRAS NO CINEMA: UMA  
LEITURA POR MEIO DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS**  
Jorge Felipe Freitas  
Leandro Teofilo de Brito

**81 NEABI: ESPAÇO DE PERTENCIMENTO NEGRO NO  
CEFET/RJ**

Aline da Fonseca Sá Silveira  
Mariana Vieira de Brito

**97 O LETRAMENTO RACIAL, O CURRÍCULO DE  
SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA  
ESCOLA BÁSICA**

Valena Ribeiro Garcia Ramos  
Tarcila Soares Formiga  
Camilla Ribeiro Ramos Antunes

**121 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

**125 ÍNDICE REMISSIVO**

## APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

É com grande satisfação que apresentamos o volume 3 da série "Letramento Racial no CAP-UERJ", uma iniciativa do Coletivo de Professores do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta obra reúne um conjunto de textos que, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, aprofundam a discussão sobre a importância do letramento racial na escola.

Num primeiro momento gostaríamos que salientar que nesse volume optamos pelo diálogo interinstitucional. A articulação entre pesquisadores de diferentes instituições permite uma troca de experiências e conhecimentos, enriquecendo as discussões sobre letramento racial. Ao compartilharmos nossas experiências e reflexões, podemos identificar novas possibilidades de atuação, construir redes de colaboração e contribuir para a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade racial em sala de aula. Assim sendo, a colaboração entre UERJ, UFRJ, UFRN e CEFET/RJ demonstra o compromisso dessas instituições com a promoção da equidade racial na educação.

Os capítulos que compõem este volume abordam uma diversidade de temas, como as experiências de estudantes negros, formação de professores; diversidade cultural, masculinidades negras, espaços de pertencimento e currículo e formação profissional.

Os capítulos "As vezes me chamam de negro" (Tiago Julian da Silva Medeiros e Maria Aparecida Dias) e o artigo "Da mulata ingênua à negrinha atrevida" (Isabel Alves Lima e Luiz Carlos Coelho de Oliveira) apresentam relatos de estudantes negros sobre suas vivências escolares, revelando as complexidades e desafios da construção de identidades negras no contexto escolar.

Por sua vez, o capítulo "Debates inclusivos na educação básica: a formação docente e as questões emergentes no NEI CAP/UFRN" (Joyce Mariana Alves Barros, Bárbara Rainara Maia Silva e Maria Aparecida Dias) discute a importância da formação de professores para o enfrentamento das desigualdades raciais na educação.

Em sequência, o capítulo "Diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva: tematizando danças e lutas em diálogo com a racialidade" (Monique Corte, Samara Silva, Maria Luíza Mendes Santos e Michele Pereira de Souza da Fonseca) propõe a inclusão de temáticas relacionadas à dança e às lutas nas práticas pedagógicas, como forma de promover a valorização da diversidade cultural.

Sob nova ótica, seguimos com capítulo "Masculinidades negras no cinema: uma leitura por meio das pedagogias culturais" (Jorge Felipe Freitas e Leandro Teofilo de Brito) analisa a representação das masculinidades negras no cinema e suas implicações para a educação.

Geograficamente, o capítulo "NEABI: espaço de pertencimento negro no CEFET/RJ" (Aline da Fonseca Sá e Silveira e Mariana Vieira de Brito) apresenta o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do CEFET/RJ como um espaço de acolhimento e fortalecimento da identidade negra.

E, por fim, o capítulo "O letramento racial, o currículo de sociologia e a formação profissional na escola básica" (Valena Ribeiro Garcia Ramos, Tarcila Soares Formiga e Camilla Ribeiro Ramos Antunes) discute a importância de incluir o tema do letramento racial no currículo de sociologia e na formação de professores da educação básica.

Acreditamos que esta obra contribui para a construção de um campo de estudos cada vez mais robusto e diversificado sobre o letramento racial no Brasil. Ao compartilharmos nossas pesquisas e reflexões, esperamos inspirar outros pesquisadores e educadores a se engajarem nessa luta por uma educação mais justa e igualitária para todos.

Agradecemos a todas as autoras e autores que contribuíram para a realização deste trabalho, bem como à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao CAP-Uerj por todo o apoio e parceria.

Coletivo de Professores do Instituto de Aplicação  
Fernando Rodrigues da Silveira CAP-Uerj.



## AS VEZES ME CHAMAM DE NEGRO

Tiago Julian da Silva Medeiros / UFRN

Maria Aparecida Dias / UFRN

### INTRODUÇÃO

A ideia de trazer esse diálogo para dentro da aula de Educação Física Escolar parte da premissa de que já passou da hora de democratizar o currículo escolar, sobretudo no que concerne ao componente curricular citado acima. Apesar de termos passado mais de vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, são poucos os avanços percebidos no chão da escola. Ainda nos deparamos com um currículo majoritariamente branco, este que contempla as culturas de matriz africanas apenas em datas comemorativas, como no 13 de maio e 20 de novembro.

Esta foi uma das oito aulas realizadas com os estudantes do 5º ano B matutino do ensino fundamental anos iniciais da Escola Municipal Almerinda Bezerra Furtado, que fica localizada na Zona Oeste de Natal/RN, no momento da aula de Educação Física, as intervenções fizeram parte da dissertação de mestrado do autor vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), que está de acordo com as normas de estudos com pessoas, obtendo o status de aprovada desde o início do mês de Janeiro do ano de 2024, conforme o parecer nº 6.599.185.

Portanto, pensando em amenizar as lacunas existentes entre as relações étnicos raciais e a Educação Física Escolar foi desenvolvida uma aula de Capoeira com a seguinte sequência didática:

- Iniciar a aula com uma roda inicial, os estudantes serão questionados sobre o que eles entendem por Negritude e Capoeira.
- Em seguida serão apresentados os instrumentos da Capoeira, assim como serão explicadas as suas funções.
- Os estudantes irão realizar uma vivência com os instrumentos. Onde eles vão produzir os seus próprios caxixis.

Para essa aula convidei a Professora de Educação Física Ingrid Karine, que é Contramestra de Capoeira e que além dessas qualificações profissionais é uma mulher negra, marcador que enaltece a sua representatividade na intervenção. Utilizei dessa estratégia para que as crianças, principalmente as meninas, tivessem uma referência negra no contexto da capoeiragem, tendo em vista que eu já estava servindo de representação negra masculina. Essa construção parte de provocação sugerida por Andrade (2005) de que “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial” (Andrade; Munanga, 2005, p.120).

No livro *Tornar-se Negro* a escritora e psicanalista Neusa Souza (1983) traz o relato de Luísa, uma de suas pacientes. Neste Capítulo é discutido e exposto o quanto a imagem da avó de Luísa foi determinante para a formação da sua identidade a partir de relatos trazidos para o seu consultório. A autora descreve:

Fixada numa imagem que a aliena, Luísa se debate num circuito de desvalorização e pseudo valorização: “...ser negra tinha pontos contra, mas tinha um veneno, uma coisa que segurava o homem... A curtição (de ser negra) é ser a mais tudo: a mais bonita, a mais inteligente, a mais sensual” (Souza, 1983, p. 56)

Portanto, pensando em possibilitar a construção de referências positivas na memórias dessas crianças no que concerne a imagem da pessoa negra, busquei a professora como essa figura.

## DESENVOLVIMENTO

Após apresentar a professora Ingrid Karine para a turma, dei início ao diálogo perguntando o que eles entendiam por Negritude. De imediato a resposta foi que não sabiam do que se tratava, porém após mais algumas investidas começaram a surgir algumas respostas espaçadas e concisas, “é negro”, “pessoa branca e negra”, “saio correndo desse cara”, “é um homem preto que luta capoeira”, “é dança”. Nenhum estudante conseguiu definir em concretude o que é Negritude. Percebeu-se que as respostas dadas foram relacionadas ao contexto e à própria terminologia.

Contudo, o fato de um estudante ter respondido que “sairia correndo deste cara” me comoveu porque além dele ter deixado subentendido que o termo estava relacionado a uma pessoa, a utilização do “cara” significou que este é alguém de sexo biológico masculino e que essa pessoa lhe faria mal a ponto dele ter que sair correndo. Sobre esta relação, Lima (2005) expõe que “a imagem age como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas” (Lima; Munanga, 2005, p.102).

Sendo assim, o fato de essa criança ter relacionado a Negritude a algo negativo possivelmente é influência do racismo estrutural presente dentro da nossa sociedade, principalmente no contexto midiático, onde “homens negros são sempre imaginados como pessoas avessas ao trabalho, com especial disposição para a bebida e com extremo interesse sexual por mulheres brancas” (Moreira, 2019, p.67).

Tal interpretação do jovem acerca da terminologia Negritude é para Sodré (2023):

o mesmo esquema em que o indivíduo confunde o vizinho negro com um assaltante e o mata a tiros; ou então um casal ataca a pontapés um jovem negro-pardo que tentava abrir a porta de seu próprio carro na frente da residência; ou ainda, os seguranças de um supermercado de grande porte, variações do guarda da esquina ou de policiais militares

nas favelas espancam e sufocam até a morte um homem negro-pardo, desarmado que apenas fazia compras ao lado da esposa, mas tinha tido uma pequena discussão com a funcionária do caixa. (SODRÉ, 2023, p.134)

A falta de compreensão acerca da Negritude me fez perceber o quão necessária estava sendo a nossa intervenção para aquelas crianças. Após explicar para eles do que se tratava e qual a importância desta expressão não só para a cultura negra, mas para a sociedade como um todo, perguntei para eles o que entendiam por Capoeira. Apesar de não responderem de forma concreta também, não foram necessárias tantas investidas para que surgissem respostas. Eles propuseram que se tratava de uma luta, dança, esporte ou que era uma mistura disso tudo.

De fato, a Capoeira elenca todas as áreas apontadas pelas crianças, além de ser inerente a sua prática o contexto da musicalidade, africanidade e ancestralidade, contudo esses elementos não foram apontados por eles. Esses fatores foram abordados posteriormente com a apresentação dos instrumentos.

Em continuidade ao momento de diálogo, expliquei que a Capoeira pode ser vista de diversas formas, inclusive as que foram citadas por eles, e que naquele momento iríamos experimentá-la partindo de uma perspectiva instrumental.

Sandra Petit (2015) fala que:

nós, afrodescendentes da diáspora, podemos estar distantes da religiosidade tradicional africana, mas a memória comunitária que em nós habita, ainda quando maltratada e renegada, precisa apenas da centelha do movimento ancestral para se manifestar, atualizada, no movimento dançante. Daí que, mesmo imerso no pior contexto de adversidade e de aniquilamento, como o era o sistema escravista, o negro e a negra se faziam potentes pelo corpo em ritmo, ritmo que traz força vital e continuidade (PETIT, 2015, p. 78).

Concordamos com a autora que a partir do ritmo se desperta a ancestralidade negra. Assim, apresentamos para os alunos os

instrumentos principais para se compor uma roda de Capoeira segundo Rego (1968), que são o Berimbau (Gunga, Médio e Viola), pandeiro, atabaque e agogô. Em seguida foi feita uma demonstração de diferentes ritmos tocados por cada um deles, explicando suas funções em cada momento no ritual da roda.

No momento em que estávamos mostrando os instrumentos surgiu um comentário com ar risonho de um dos estudantes falando que o que estava sendo tocado no atabaque era “macumba”. Percebi que outras crianças concordaram com o colega, e notei alguns olhares confusos assim como cochichos. Tais apontamentos dos estudantes possivelmente são fruto do rótulo negativo imposto pela elite colonizadora para com as religiões de matriz africana. Assim como todos os costumes trazidos da terra-mãe, a religião do povo negro sofreu perseguição, perceptível pelo batismo forçado ao qual o escravizado foi sujeitado desde a sua captura ainda em solo africano ou nos portos brasileiros de desembarque (Nascimento, 2011).

Mesmo sendo “sistematicamente perseguido pela religião oficial, pelo catolicismo, e pela polícia, o candomblé perseverou com energia e vitalidade, tornando-se a fonte da resistência cultural e o berço da arte afro-brasileira” (Nascimento, 2011, p.199). Porém, observamos que entre os estudantes predomina uma imagética negativa no que se refere a religiosidade africana, percepção obtida durante as diversas brincadeiras com teor intolerante e racista presentes nas apresentações dos instrumentos, bem como na falta de interesse demonstrada por eles no que se refere ao debate sobre o tema.

Esse cenário é resultado da segregação e do medo imposto pela elite colonizadora, que segundo Sodré (2023) obrigou essas manifestações a adotar outras modulações, chamadas ludismo “(cânticos, danças, folguedos, celebrações etc.), que eram sempre reportados por autoridades e jornais como manifestações “barulhentas” ou antitéticas à civilidade urbana”, e as crenças que não eram relacionadas aos ritos cristãos, “e, por isso, tendiam a ser religiosamente classificadas como “feitiçarias”, senão como distúrbios mentais” (Sodré, 2023, p. 92).

Visando descortinar essa imagem negativa e aproximar os estudantes dos instrumentos da Capoeira e da africanidade presente nestes, foi realizada uma oficina de “caxixi” com a turma. De acordo com Silva (2005) “o educador deve estar atento no sentido de não trazer coisas prontas para o educando, tirando, com isso, todo o seu potencial criativo.” (Silva, 2005, p. 131)

Assim, levei para aula garrafas de água mineral de 500 ml reaproveitadas de um evento que trabalhei e sementes vermelhas coletei de uma árvore próxima da minha casa para a confecção do instrumento caxixi. Ao ter a ideia para a produção, pensei logo na possibilidade de levar feijão ou arroz para ser colocado dentro da garrafa, porém refleti sobre a realidade dos estudantes e o quão seria impactante para eles ver um alimento sendo desperdiçado em uma aula, então surgiu a ideia de reaproveitamento dessas sementes.

Figura 1: A imagem ilustra a árvore *Adenanthera Pavonina*, bem como as sementes provenientes dessa espécie.



(Fonte: Medeiros, 2024)

No que se refere ao instrumento (caxixi), Gallo (2012) realizou um estudo acerca deste e a sua relação com as práticas musicais na região de Salvador-BA. A autora fala que o caxixi é um símbolo das

diversas faces culturais do nosso país, além de sua popularidade ter sido estabelecida por sua junção ao Berimbau. “A sua presença entre os instrumentos de percussão em diversos estilos musicais, como samba, reggae, jazz, xote, frevo, tanto junto com o berimbau, como independentemente”, deixa evidente o quanto este instrumento está inserido na cultura popular brasileira. (Gallo, 2012, p. 45)

Com relação a inserção do instrumento (caxixi) na bateria da Capoeira, a autora afirma ter encontrado diversas contradições entre os achados, “por isso, nessas pesquisas é tão difícil precisar o contexto exato de determinadas investigações, por exemplo, como teria surgido o samba, ou como o berimbau e caxixi vieram parar na capoeira”. (GALLO, 2012, p. 64)

Após explicar para os estudantes a função do instrumento dentro da bateria da Capoeira, iniciamos a confecção. Percebi que houve uma interação positiva por parte das crianças no que diz respeito à participação no momento de confeccionar o seu instrumento, como podemos analisar nas imagens adiante.

Figura 2: a imagem ilustra as crianças recebendo as suas sementes vermelhas para iniciarem a confecção do instrumento (caxixi).



Fonte: Medeiros, 2024.

O artesanato foi uma estratégia utilizada visando estimular nas crianças os saberes perpassados pelos nossos ancestrais. Desse modo, em consonância com a perspectiva afrocentrada, tomamos dois princípios básicos da Pretagogia, um é “a tradição oral valorizando o

conhecimento que é repassado de modo transversal por meio da oralidade, da vivência e da experiência e por todas as formas de fala e de vibração dos seres da natureza”, explicando para os estudantes a importância de valorizar os instrumentos, sempre enfatizando que foram construídos artesanalmente (Petit, 2015, p. 122-123).

O outro princípio é “o de circularidade na relação entre os saberes, os tempos e as coisas, a interconectividade do ethos ubuntu reforça esse princípio, afirmando a relação comunitária que nos perpassa” (PETIT, 2015, 123) e evidenciando para os estudantes que os direitos das pessoas negras foram conquistados mediante muita luta, por isso devemos gratidão aos que vieram antes de nós. Procurei reforçar que se temos acesso aos instrumentos que foram apresentados porque saberes valiosos foram perpassados de geração em geração.

Sandra Petit (2015) afirma que:

apesar de toda a relação de subalternidade construída com os negros e as negras, através do escravismo criminoso, sempre houve, por parte dos senhores, um reconhecimento, perpassado de medo do domínio e da posse do conhecimento da magia e do sagrado, que negras e negros detinham mediante diversas práticas como as de cura, de artesanato e de culinária (PETIT, 2015, p. 97).

A autora complementa que foi por meio da dança e da música que os negros afro-diaspóricos influenciaram de maneira mais profunda a sociedade pelos seus atributos integrativos, “de astúcia e de apropriação de práticas corporais e espirituais católicas que foram fortemente africanizadas ainda que de modo dissimulado, dentro do contexto de interdição, de demonização e de intolerância em vigor” (Petit, 20215,p. 97-98). Sabendo disso e objetivando o despertar do “Corpo-Dança Afro ancestral” citado por Petit (2015), realizei uma dinâmica ao fim da confecção do caxixi, quando os estudantes tiveram que acompanhar com o seu instrumento (caxixi) o ritmo da música tocada e cantada por mim no pandeiro e pela professora Ingrid no atabaque.

Associado a música, fizemos uma brincadeira: no momento que fosse falado “a maré desceu”, eles teriam que responder o coro, “desce maré” e se abaixar; quando fosse cantado, “a maré subiu”, eles respondem “sobe maré”, e levantavam. Inicialmente a turma começou de uma forma mais contida, demonstrando vergonha e até um determinado desinteresse, mas com o avançar da atividade eles se mostraram mais abertos, até que no final todos estavam tocando os seus caxixis, respondendo o coro e se movimentando alegremente ao som da música e dos instrumentos.

Após esse momento, deixei os estudantes livres para escolher os instrumentos que quisessem vivenciar, então fiquei de fora analisando a turma. Percebi que o atabaque continuava a ser estigmatizado como algo negativo e utilizado com um sentido pejorativo. De acordo com Sodré (2023), de forma voluntária ou involuntária, esse temor construído acerca das culturas africanas é alimentado pela mídia. O autor continua falando que:

de um modo geral, os atuais meios de comunicação de massa, com suas elites logo técnicas (articulistas, editorialistas, cronistas, editores, publicitários), intelectuais coletivos do bloco dirigente, continuam atravessados pela consciência eurocêntrica, negacionista da origem histórica dos afro-brasileiros. (Sodré, 2023, p. 93)

Figura 3: Ilustra os estudantes experimentando os instrumentos da Capoeira trazidos pelo professor.



(Fonte: Medeiros, 2024)

Na imagem acima registou-se o momento em que os estudantes foram convidados para experimentarem os instrumentos, e como podemos observar o Atabaque inicialmente foi o menos procurado, até que em um determinado momento uma aluna ao se aproximar do instrumento verbalizou: “vem amiga, pega o tambor, vamos fazer uma macumaba”. Essas situações reforçaram a percepção negativa que os discentes ainda atribuem às religiões de matriz africanas e afro brasileiras, e o distanciamento pode ser devido ao atabaque ser um instrumento comum entre a cultura da Capoeira e praticamente todas as religiões afrobrasileiras e africanas.

Sodré (2023) relembra que a falta de conhecimento sobre a história aflora como tática para o sistema colonizador da Branquitude. Sendo assim, a religião serviu durante muito tempo como amparo para que diversas situações políticas e sociais acontecessem, sobrepondo a democracia e o direito dos cidadãos. O autor exemplifica utilizando uma situação que aconteceu no passado, que “Pentateuco inscreve a maldição de Noé contra os africanos sob a égide de um Deus guerreiro, implacável para com seus supostos inimigos”.

Legitimada pela sombra mítica do passado, a retro pia é o avesso do republicanismo de Kant ( uma abordagem científica da política e dos meios de governo, com vistas à proteção do indivíduo por meio de uma cidadania plena), que se legitima pela própria sociedade liberal. (Sodré, 2023, p.83)

Foi necessário um diálogo mais profundo com os estudantes para que eu tentasse desconstruir a visão que eles tinham acerca das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Expliquei para a turma o que fizeram com as culturas advindas dos africanos escravizados e realizei uma associação com práticas que as pessoas fazem quando não gostam de alguém, como falar mal, inventar mentiras e amedrontar outras pessoas para que a outra fique excluída. Sodré ( 2023, p.101) afirma que “inicialmente foram transfigurados como

"feitiçaria" ou "histeria coletiva" e depois - em virtude de mudanças na historicidade da forma - como manifestações folclóricas", e nesse momento percebi que a turma ficou reflexiva, assimilando as informações.

Observei a partir desta aula que os estudantes vivem em constante processo de autonegação das suas próprias características fenotípicas e ancestrais, buscando sempre desrespeitar o outro como uma forma de satisfazer-se. Sodré (2023) explica que "a negação não é explicitada por discursos, pois está embutida em determinados aspectos da vida humana, que ficam mais nítidos como impressões tangíveis em comportamentos e instituições". Tão intensos comportamentos me fizeram refletir acerca de novas estratégias nos próximos encontros, estas que busque enfatizar a coletividade e o respeito ao próximo.

Ao finalizar a experimentação dos instrumentos, foi feito um círculo para que os estudantes pudessem expor os seus pensamentos e sensações acerca das experiências vividas. Nesse momento perguntei qual a parte da aula que eles mais gostaram e de forma unânime a turma destacou o momento da brincadeira com a música, reforçando assim o conceito de "Corpo-Dançante Afro Ancestral" trazido por Sandra Petit (2015), onde a autora fala que ao submetermos o corpo a experiências rítmicas, não necessitando que seja um corpo africano mas que esteja conectado a ela na sua condição comunitária, que possua ancestralidade africana, mesmo quando mesclado a outras matrizes, mas em que a africanidade seja majoritária, como identificação e pertencimento, configura "um dos maiores elos de sobrevivência, resistência e expansão da cultura negra no mundo". (Petit, 2015, p.23).

No que se refere a terminologia "Brincadeira com Música", Petit (2015) explica que:

brincadeira é um termo que envolve muitas manifestações dançantes coletivas que podem ser ou não performáticas e que envolvem artefatos chamados de brinquedos, associando, assim, tanto a dança

como os objetos, os instrumentos e os símbolos materiais utilizados à ludicidade (PETIT, 2015, p.87).

No momento da atividade era nítido como os estudantes se conectam ao instrumento ou brinquedo confeccionado por eles próprios. Além disso, a necessidade de balançá-lo com muita força era evidente, e nesse momento percebi que aquele caxixi tinha se tornado uma extensão do seu corpo e da sua voz; as palavras não ditas pelas crianças estavam sendo representadas pelo som do caxixi.

Seguindo com o diálogo final, perguntei qual o instrumento eles mais gostaram de vivenciar, e a ordem foi a seguinte: 1º lugar - berimbau, que como podemos analisar na Figura 13 foi o mais escolhido pelos meninos; 2º lugar esteve o pandeiro, mas escolhido pelas meninas como podemos perceber na Figura 13, 3º caxixi e agogô e por último o atabaque. Percebeu-se que apesar de todas as investidas, os estudantes continuaram a ter o instrumento atabaque como o menos preferido. Apesar de termos a opção de alegar que as crianças não terem gostado do atabaque é algo normal, afinal de contas o som dos instrumentos apresentados são diferentes, e isso poderia ser o fator determinante, percebi que isso estava associado a alguns comentários racistas, principalmente pelos meninos, seguidos de expressões faciais negativas, reforçando a minha percepção de que esse resultado é fruto da luta diária da branquitude em busca de uma extinção e marginalização das culturas de matriz afro-brasileira e africana.

## CONCLUSÃO

As culturas e religiões africanas e afro brasileiras passaram e passam até hoje por diversos tipos de “agressões inimagináveis: desde as técnicas sutis de aculturação, assimilação e folclorização, até a proibição e a tentativa de liquidação das religiões que resultou numa “sincretização” compulsória”. Assim, o processo de assimilação e reconhecimento cultural demande um determinado

tempo, pois a desconstrução da imagética negativa para com os costumes afro ancestrais esbarra nos estigmas eurocêntricos embutidos no contexto social dos alunos bem como no currículo escolar, tornando essa jornada mais desafiadora a cada aula (NASCIMENTO, 2020, p. 188).

Dito isto, esperamos que o relato aqui descrito corrobore para uma Educação mais justa e antirracista, e que você leitor busque inspiração neste escrito para descortinar cada vez mais a mentiras contadas pela branquitude, estas que buscam elevar os seus costumes em detrimento das culturas e saberes afrodiapóricos.

## REFERÊNCIAS

GALLO, Priscila Maria. **Caxixi**: um estudo do instrumento afro-brasileiro em práticas musicais populares na região de Salvador-BA. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2005.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2020.

PETIT, Sandra. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. EdUECE, 2015. SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

REGO, Waldeloir. **Capoeira angola**: ensaio sócio etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

Ana Patrícia da Silva, Hilma Ribeiro de Mendonça, Hilton Meliande de Oliveira, Hilton Silva Júnior, Luiz Carlos Coelho de Oliveira, Suellem Barbosa Cordeiro (Orgs.)

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

## DA MULATA INGÊNUA À NEGRINHA ATREVIDA

Isabel Alves Lima/ Uerj  
Luiz Carlos Coelho de Oliveira / Uerj

Eles combinaram de nos matar. A gente  
combinamos de não morrer.  
Conceição Evaristo. Olhos D'Água

### INTRODUÇÃO

A frase de Conceição Evaristo na epígrafe sintetiza a história dos negros e seus descendentes no Brasil. Ela concentra narrativamente tanto as tentativas de extermínio quanto as respostas, a resistência nas estratégias de sobrevivência das populações tradicionais e quilombolas brasileiras, bem como de seus descendentes, as diásporas negras no país.

A frase, exemplar da variedade **pretuguesa**<sup>1</sup> (cf. Gonzáles, 2019) do português brasileiro, materializa algumas das tensões constitutivas da vida social brasileira, bem como dos seus pactos comunicativos. Se não dá a ver, especificamente, uma personagem, quando tomada assim isoladamente, serve de traço discursivo que materializa uma longa e custosa história de sobrevivência de coletivos que tradicionalmente são força de resistência **contracolonial** (cf. Bispo dos Santos, 2015, 2019 e 2023). É a fala de muitos povos. “É uma fala ancestral.” (Op. cit., 2019, p. 1)

Formula uma imagem dinâmica (cf. Didi-Huberman, 2017)<sup>2</sup> que dá contornos esteticamente relevantes a uma história de resistência

---

<sup>1</sup> Em outra direção, ou com o apoio de outra modalidade de denominação, ver Lucchesi et al. (Lucchesi, 2009).

<sup>2</sup> O conceito de Imagem dinâmica é algo que propomos de forma ainda muito preliminar com o apoio das reflexões de Georges Didi-Huberman sobre a ontologia das imagens, segundo a qual as imagens são consideradas a partir de

e de esforços contínuos, primeiro, pela sobrevivência e, segundo, defesa da dignidade que define tão bem os processos históricos e a trajetória das populações negras e indígenas no Brasil, a contrapelo do princípio de colonialidade, que ora explicita ora mascara nos registros oficiais a brutalidade da história brasileira. É como se existissem e coexistissem tensionadas, nesta imagem, uma história e outra contrahistória brasileiras, especialmente do ponto de vista linguístico e literário. Finalmente, além de sua relevância estética, cumpre o papel fundamental de contrailuminar poeticamente a história das diásporas negras no Brasil e suas tradições literárias.

Evocaremos aqui eventual e tangencialmente o conceito de **literatura negra** como sinônimo de **literatura afro-brasileira**. Isso não significa que ignoramos as linhas de reflexão que entendem os termos como diferentes. Reconhecemos inclusive que a distinção, para quem ela opera e faz sentido, indicia um debate tenso dentro da tradição das literaturas **entre** negras (Guellwaar Adún et al. 2014) e afro-brasileiras (Duarte, 2010). A própria oscilação na **denominação** (cf. Bispo dos Santos, 2023, p. 13) indicia a pluralidade de posições em relação à conceituação dessa mesma pluralidade de processos de racialização **destas** literaturas no Brasil.

História e contrahistória que não existiriam sem narradoras e narradores. A narrativa possibilita existência, seja como documento seja como artefato ficcional. Histórias e estórias que envolvem pessoas e personagens, que, por sua vez, são gestantes e inventores de outras pessoas e personagens. Essas pessoas e personagens sobrevivem também como imagens, que a depender do relato, histórico e/ou contrahistórico, comparecem, cada qual, de maneiras difusas, ecléticas e muitas vezes contraditórias. Por meio dessas imagens dinâmicas e personagens, podemos passar em exame várias

---

seu comportamento subjetivo, ou, a rigor, de suas valências agenciais. A exemplo, de em termos nietzschianos, o conceito diz respeito àqueles caráter e comportamento das imagens — verbais e não-verbais — que se caracterizam pela vitalidade que comportam substancialmente, enquanto membrana subjetiva, teia (cf. Nietzsche, 2008).

das já citadas linhas das histórias das literaturas negras escritas no Brasil, e por meio dessas literaturas nos haveremos com este lugar muito difícil de viver, imaginar e narrar. Essas imagens, que são variáveis conforme pontos de vista entre processos históricos, constituem e atuam na configuração de marcadores de raça, gênero e classe sujeitos da vida social.

Um trabalho que dialoga de maneira instigante com este debate foi recentemente traduzido e publicado para o público brasileiro: *Olhares negros: raça e representação* (2019) de bell hooks. O volume de ensaios, ao considerar mais imediatamente o caldo cultural estadunidense, problematiza e reposiciona a relação entre imagem e representação, tendo como pano de fundo as epistemologias e éticas interseccionais elaboradas pela autora. Desde a “Introdução”, hooks investiga os compromissos empenhados na construção das imagens culturais com o racismo, o sexismo, a exploração de classes etc., enfim, o compromisso da cultura com a distribuição sistemática da violência e a colonialidade do poder. Questiona a produção e difusão das imagens em face dos vínculos que contrai e efeitos que produz na formação sensível, no âmbito da cultura de massa por exemplo, no sentido de confirmar estereótipos, justificar a violência policial, a racialização do crime e da pobreza, a objetificação da mulher negra, a banalização da violência, em que é especialmente envolvida as populações negras etc. A exemplo do que faz em outros trabalhos, em que tensiona uma ética da/na linguagem, bell hooks questiona o primado da autonomia estética como justificativa absoluta e suficiente sem que encontre eco na vida das pessoas, a exemplo de outros efeitos e valores estéticos historicamente defendidos pela tradição ocidental, como a autonomia da arte.

Se compararmos o progresso relativo dos afro-americanos na educação e no emprego à luta para garantir algum controle sobre a forma como somos representados, especialmente na mídia de massa, vemos que houve poucas mudanças no domínio da representação. Ao abrir uma revista ou um livro, ligar a tv, assistir a um filme ou olhar fotografias em espaços públicos, é muito provável que vejamos

imagens de pessoas negras que reforçam e reinstituem a supremacia branca — o racismo internalizado. É claro, aqueles entre nós comprometidos com a luta da libertação dos negros, com a liberdade e autonomia de todas as pessoas negras, precisam encarar todos os dias a realidade trágica de que, coletivamente, realizamos poucas revoluções em termos de representação racial — se é que fizemos alguma. (hooks. 2019. p. 31s)

O problema se coloca de forma análogo muito fundamentalmente para processos de representação literária e elaboração de pensamento social e cultural produzidos no Brasil. Refiro-me especialmente aos vínculos e relações entre representações artísticas que envolvem em algum grau as populações negras no Brasil, bem com as questões que as atravessam, isto é, nos referimos aqui à frequência negra em artefatos culturais produzidos historicamente aqui. Duas contribuições decisivas neste âmbito estão nas obras de Lima Barreto e Lélia Gonzáles. Os dois percursos intelectuais contribuem muito generosamente para esta discussão, oferecendo um repertório sensível e crítico de imagens dinâmicas do negro e, portanto, das relações raciais e *racializadas* no Brasil. Nas duas situações, os autores são inventores de uma gramática e um léxico das brechas e nas brechas da gramática e léxicos hegemônicos na distinção do que constitui uma tradição cultural e do pensamento social brasileiros.

Com este trabalho pretendemos formular uma reflexão cujo arco narrativo começa com o contorno e a problematização da imagem dinâmica de *Clara dos Anjos*, nos termos inventados por Lima Barreto, e vai até outra imagem dinâmica, da negrinha atrevida que protagoniza a narrativa utilizada como epígrafe no ensaio “Racismo e sexismo na cultura brasileira” de Lélia Gonzáles (2019). Nosso principal objetivo é dar contornos à discussão a partir da consideração de processos de representação da mulher negra na tradição cultural e reflexiva produzida no Brasil do ponto de vista de pessoas negras, ou de pessoas com uma percepção racialmente afirmada, mesmo que intempestivamente.

## O ENEGRECIMENTO DE CLARA DOS ANJOS

*Clara dos Anjos* é um romance escrito por Lima Barreto que denuncia a falsa democracia racial presente na sociedade brasileira, sobretudo no subúrbio carioca, com recortes para o “desenvolvimento” moderno do Rio de Janeiro que visava alcançar a estética europeia e transformar a cidade numa grande Paris. Consequentemente, os negros e pobres foram relegados às margens da cidade graças aos projetos políticos, adaptando-se aos morros adjacentes ou deslocando-se do Centro idealizado pela elite:

Mais ou menos é assim o subúrbio, na sua pobreza e no abandono em que os poderes públicos o deixam. Pelas primeiras horas da manhã, de todas aquelas bibocas, alforjas, trilhos, morros, travessas, grotas, ruas, sai gente, que se encaminha para a estação mais próxima; alguns, morando mais longe, em Inhaúma, em Cachambi, em Jacarepaguá, perdem amor a alguns níqueis e tomam bondes que chegam cheios às estações. (Barreto, 1948, p.39)

Enquanto a literatura considerada canônica fazia representações que ressaltavam estereótipos sensuais e destacavam a existência de um corpo disponível para o prazer do homem sem compromisso, reforçando a construção das personagens negras descritas como “mulatas sensuais”, a literatura afro-brasileira e negra era produzida concomitantemente e trazia referências que respeitavam as individualidades do povo negro e reconheciam sua voz ativa. Os personagens eram descritos com humanidade e aprofundamento emocional, a própria protagonista do romance de Lima Barreto passa por um processo de aquisição da consciência ao perceber sua posição étnica-social.

Clara é a jovem protagonista, filha do carteiro Joaquim e de Dona Engrácia, possui apenas 17 anos e reside no subúrbio do Rio de Janeiro. Descrita como a única filha sobrevivente do casal, possuiu uma educação de superproteção, alguns conhecimentos musicais e pouquíssimo contato com pessoas fora de seu ciclo

familiar. As descrições sobre a personagem descritas pelo narrador não possuem qualquer destaque sexual que reforçasse algum estereótipo, pelo contrário, a situação de Clara no romance é uma denúncia à posição das mulheres negras, a obrigação de um casamento e a falta de consciência social. A construção da representação da protagonista durante a narrativa tem como objetivo acompanhar sua aquisição de consciência: “Não havia, em Clara, a representação, já não exata, mas aproximada, de sua individualidade social; e, concomitantemente, nenhum desejo de elevar-se, de reagir contra essa representação.” (Op. cit., p. 49)

O drama descrito por Lima Barreto centra-se no preconceito de cor, denunciando exatamente a caracterização da mulher negra marcada no imaginário social e o desrespeito sexual de homens com classe econômica mais elevada. Há uma sensibilidade em descrever o desprezo sofrido por Clara, que simboliza muitas outras meninas negras e “mulatas” jovens que eram seduzidas, e sua situação de solidão após a ilusão de um falso amor.

Na rua, Clara pensou em tudo aquilo, naquela dolorosa cena que tinha presenciado e no vexame que sofrera. Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade. Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desaforos da mãe do seu algoz, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos no conceito de todos. (Op. cit., p. 76)

A posição social da “mulata” na sociedade exemplifica a falsa percepção da realidade social imune de qualquer preconceito relacionada à formação do país e exposta pelos intelectuais. A raça negra foi submetida a prostituição e essa prostituição acontecia a baixo preço. O significado da existência da “mulata” não merecia aclamação, porque significava o prévio estupro da mulher africana. A exploração sexual da mulher negra representou um fenômeno de genocídio, pautado no crescimento da população “mulata” e prevalência do sangue considerado superior: o branco. Além disso, seus corpos foram relegados à exploração: à imagem das mulheres

identificadas como “mulatas” se associou um sentido de fornicação, a mulher negra permaneceu no trabalho compulsório e as duas trabalhavam em situações precárias, sendo submetidas à exploração do corpo e vulneráveis à vontade do homem branco. “(...) as mulheres negras brasileiras receberam uma herança cruel: ser o objeto de prazer dos colonizadores.” (Nascimento, 2016, p.74).

“Seu” Cassi, um homem branco descrito como o músico por quem Clara é apaixonada, escolhe suas vítimas de acordo com as condições sociais e emocionais, ou seja, mulheres pobres e jovens que não conseguiam captar sua maldade e mulheres casadas que estavam frágeis emocionalmente. Além de sair impune, seus casamentos com as jovens negras e “mulatas” sequer são cogitados por possuírem diferenças econômicas e sociais, como é visto no trecho a seguir: “[até] ali, ele contava com a benevolência secreta de juízes e delegados, que, no íntimo, julgavam absurdo o casamento dele com as suas vítimas, devido à diferença de educação, de nascimento, de cor, de instrução.” (Barreto, op. cit., p.40)

Clara, ingenuamente, deseja que Cassi peça sua mão em casamento, em face do amor romântico que sente não percebe que as intenções do homem não são respeitadas, pelo contrário, suas aproximações sempre buscaram satisfação sexual e foram todas premeditadas. Cassi representa o complexo de superioridade do homem branco em relação a mulheres negras, e a educação recebida por Clara representava o reflexo de uma sociedade marcada pela escravidão. Mesmo após o fim da escravatura, o homem branco ainda encontrava-se no topo da pirâmide social, o comportamento burguês adquirido e assimilado pela família de Clara tornava o casamento formal como um passaporte através de sua castidade, o ambiente doméstico era relegado à mulher para administrar... configurando uma falsa realidade, já que Clara não era uma moça branca jovem. Os negros eram obrigados a se adequarem nos padrões brancos e burgueses, comportavam-se como brancos e eram obrigados a negarem a si mesmos.

O pensamento acerca de um casamento interracial representava a possibilidade de ascensão econômica, possibilitava o branqueamento da pele, possibilitava o desejo de se tornar quase branca aos olhos de outros. Traçando um paralelo com os estudos de Frantz Fanon no capítulo intitulado “A mulher de cor e o branco” presente na obra *Pele negra, máscaras brancas* é normal ocorrer dentro da Martinica a espera por uma salvação que consista num embranquecimento mágico. Esse embranquecimento mágico, para as mulheres de cor, surgiria através do casamento com um homem branco. O ato de se casar, não seria para salvar a própria raça, mas salvar a si mesma do sentimento de inferioridade causado assegurando a própria brancura. Não é somente o desejo de ser branca que a mulher de cor possui, mas o desejo de ter as regalias que um branco tem dentro da sociedade, o desejo de ser alguém como o branco é. E tudo que envolve o branco causa essa preocupação permanente. Clara é a representação do desejo de salvar a si mesma, salvar-se da casa de seus pais, salvar-se do lugar onde vive marcada pelo sentimento de inferioridade. Ela só não sabia que o matrimônio não era igual aos moldes burgueses para as mulheres negras.

Clara só percebe como é vista socialmente ao visitar a casa de Dona Salustiana, a mãe de Cassi, para reivindicar o casamento após ser enganada. Grávida, triste e arrependida por ter caído na lãbia do fugitivo, pois ao receber a notícia da gravidez ele foge sem assumir a responsabilidade, Clara não recebe o tratamento que esperava, mas sim uma humilhação: “Dona Salustiana ficou lívida; a intervenção da mulatinha a exasperou. Olhou-a cheia de malvadez e indignação, demorando o olhar propositadamente. Por fim, expectorou: — Que é que você diz, sua negra?” (Barreto, op. cit., p. 75)

Ela não é vista sequer como mulher digna de casamento, mas sim como a “negra”. A personagem Salustiana a repreende de todas as formas enquanto a inferioriza, como se fosse superior à “gente daquela laia”, frisando a impossibilidade de admitir que o filho se casasse com uma jovem negra, principalmente no trecho: “Ora,

vejam vocês, só! É possível? É possível admitir-se meu filho casado com esta...” (Op. cit., p.76)

Além de repreender também a atitude de cada vítima humilhada, colocando-as como responsáveis pela própria desgraça, induzindo a culpa dos atos do filho como decisões próprias das vítimas: “[engraçado,] essas sujeitas! Queixam-se de que abusaram delas... É sempre a mesma cantiga... Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revólver? Não. A culpa é delas, só delas...” (Op. cit., p.76).

Clara era uma mulher sem liberdade econômica, dependente do pai carteiro como provedor, julgada por cada intersecção: pela cor, pela condição econômica, pela gravidez, pela falta de instrução educacional. O fator crucial para sua percepção foi o tratamento de Dona Salustiana, culminando nos pensamentos reflexivos e no diálogo final:

Num dado momento, Clara ergueu-se da cadeira em que se sentara e abraçou muito fortemente sua mãe, dizendo, com um grande acento de desespero:

- Mamãe! Mamãe!
- Que é minha filha?
- Nós não somos nada nesta vida. (Op. cit., p. 77)

A constatação de Clara sobre não sermos nada nesta vida vai muito além da desilusão do amor, exemplifica a existência de mulheres negras e como elas são tratadas em sociedade. Não há mistificação que endosse a democracia racial quando mulheres negras sequer são cogitadas como seres humanos, quando o racismo retratado em *Clara dos Anjos* exemplifica não só a realidade do Rio de Janeiro, mas de corpos negros no Brasil inteiro. Não existe tratamento igual ou condições igualitárias de vida, não existe um casamento interracial porque os familiares sequer apoiam a união matrimonial, assim como é visto no romance, porque mulheres negras ainda eram vistas como o objeto de prazer do homem branco e consideradas responsáveis pelos seus sofrimentos.

Uma pesquisa realizada por Octávio Ianni (1972, p.124, apud Nascimento, Op. cit., p.75), com estudo publicado em 1972, revelou as estatísticas referentes à quantidade de brasileiros que não aprovariam o casamento de familiares ou amigos com negros ou “mulatos”. A conclusão lógica tirada pelo sociólogo Ianni, desta e de outras pesquisas, é que “o branco elimina os negros e mulatos do seu círculo de convivência mais íntimo: a família.” (Op. cit., p.76).

## A NEGRINHA ATREVIDA DE LÉLIA GONZÁLES

Em “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (2019), publicado originalmente em 1984, Lélia Gonzáles se vincula a uma tradição na qual sucede *Clara dos Anjos*, ao tensionar e problematizar ainda mais os termos como o negro e questões relativas a ele são representados nas linguagens artísticas e/ou por meio delas. Ambos, além disso, são textos incontornáveis para compreensão de diversas linhas do pensamento cultural e social negro e das diásporas negra no Brasil.

Do ponto de vista da originalidade estética e como vanguarda do pensamento sobre as relações raciais no Brasil, interessa aqui especialmente o que Lélia Gonzáles realiza no nível da composição textual, por meio de procedimentos estéticos que envolvem a epígrafe do texto, principalmente. Nela, ela se apropria do recurso retórico de forma muito particular. Ao invés de uma citação episódica ou um fragmento de texto qualquer, a elaboração de Gonzáles envolve a invenção deliberada de uma narrativa sem autoria definida, ao contrário do que caracteriza formalmente as epígrafes, enquanto modalidade de citação.

“A longa epígrafe diz além mais do que ela conta.” (González, 2019, p. 238) Narrada em terceira pessoa, a narrativa reconstitui acontecimentos relacionados a uma “festa”, um “negócio de livro” sobre pessoas negras e questões que lhes dizem respeito (op. cit., p. 237). Logo no início a autora lança mão da famigerada terceira pessoa discursiva fazendo às vezes de uma primeira pessoa do

plural, constituída pelo “a gente” de forma oblíqua. “A gente” a princípio aparece como a locução pronominal, modalidade muito presente na fala cotidiana entre tantas variedades populares do português falado no Brasil (idem).

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente pra uma festa deles, dizendo que era pra gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com consideração. Chamaram até pra sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente e não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. (idem)

Curiosamente, “gente” passa por deslizamento de sentido. Esta mobilidade se manifesta, por exemplo, quando recebe acepção geral, antecedida da preposição — “cheia de gente” —, ou no momento em que compõe a tal locução pronominal. Perceber ou não como a decisão de dar um acento específico ao nome “gente” como gentílico, isto é, vocábulo que indicia etnicidade, já posiciona o leitor numa rede de relações sociais e raciais complexas, vejam: “não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles.”

Interessam aqui principalmente os procedimentos de subjetivação envolvidos nos usos do idioma, supostos tanto no modo como se constitui discurso, no âmbito da afirmação do **pretuguês** por Lélia Gonzales, quanto pela construção de uma gramática autoral propriamente dita, cujos limites também são oblíquos, no limiar de lutas e processos históricos que o texto extrínseca e intrinsecamente agencia. Extrinsecamente, ao evocar uma cena rotineira das relações raciais pautadas pelas típicas neuroses racista e sexista brasileiras, bem como a série de cacos de discurso que, a exemplo do “a gente” também são moeda corrente

no falar popular: “[não] é à toa que eles vivem dizendo que **preto, quando não caga na entrada, caga na saída...**” (idem). Intrinsecamente, no uso ambivalente, difuso, do discurso ficcional.

Trata-se de um texto longo para uma epígrafe que se desenvolve como narrativa problematizadora de uma ocasião social em que um coletivo negro se insurge sobre o modo como a sua própria negritude é instrumentalizada por caricatos representantes de uma intelectualidade branca, cujo *modus operandi* é humorístico e acidamente delineado neste fragmento catalisador, pois é a partir dele que o texto se desdobra.

Na linha dos procedimentos discursivos de subjetivação, ressaltamos aquele que introduz o ponto de virada desta narrativa introdutória. Isso acontece quando aparece a personagem “negrinha atrevida” qualificada pela narradora. “Foi aí que a neguinha que tava sentada com a gente, deu uma de atrevida. Tinham chamado ela pra responder uma pergunta. Ela se levantou, foi lá na mesa pra falar no microfone e começou a reclamar por causa de certas coisas que tavam acontecendo na festa. Tava armada a quizumba.” (idem) A voz que recupera o relato aborda o comportamento da branquidade de forma sarcástica e torna oblíqua a construção de personalidade discursiva do relato. É difícil identificar traços nítidos de situacionalidade e intencionalidade, sem que se racialize a percepção.

Quais são os processos de atribuição de autoria envolvidos neste texto? Em que posição discursiva a narração se localiza? Qual regime de verdade este ensaio configura, considerados os processos ficcionais e ficcionalizantes implicados nesta epígrafe e no texto à luz desta epígrafe que **diz mais do que conta?**

Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente e não deu pra gente sentar junto com eles. Mas a gente se arrumou muito bem, procurando umas cadeiras e sentando bem atrás deles. Eles tavam tão ocupados, ensinando um monte de coisa pro crioléu

da plateia, que nem repararam que se apertasse um pouco até que dava pra abrir um espaçozinho e todo mundo sentar junto na mesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Clara dos Anjos*, a literatura negra se afirma como espaço de tomada progressiva, para não dizer disruptiva, de consciência da negritude e suas implicações. Isso se desdobra de modo que a personagem Clara dos Anjos de forma oblíqua acaba por se manifestar como uma sorte de alterego do escritor, a exemplo de outros personagens do romance, como Leonardo Flores. Tudo em *Clara dos Anjos* é Lima Barreto ou se dá a ver através de Lima Barreto.

Na epígrafe de Lélia Gonzáles, a negritude é afirmada e construída por outros caminhos. A “negrinha atrevida”, possivelmente um alterego de Lélia Gonzáles, e o coletivo negro que a acompanha e endossa partem da afirmação de sua negritude como suposto a partir do qual o movimento de pensamento será desdobrado. As reflexões fundamentais do texto de Gonzáles, repercutem de várias maneiras e por várias camadas, inclusive esteticamente, a história e a constrahistória do Brasil e da literatura negra, tanto uma história de brutalidade quanto uma contra-história de resistência.

Enfim, tratam-se de documentos que oferecem vislumbres, imagens dinâmicas das violências que nos constroem e lutas e astúcias que nos permitem e permitirão sobreviver e sonhar nosso futuro de forma afirmativa e inventiva.

## REFERÊNCIAS

Barreto, Afonso Henriques de Lima. *Clara dos Anjos* (1948). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000048.pdf> Acesso: em 24 de maio de 2023.

Bispo dos Santos, Antônio. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

\_\_\_\_\_. "As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético". In: Oliva et al. (Org). *Tecendo Redes antirracistas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. *a terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, PISEAGRAMA, 2023.

Didi-Huberman, Georges. "As imagens não são apenas coisas para representar" (Entrevista com Georges Didi-Huberman, 2017). Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/568830-as-imagens-nao-sao-apenas-coisas-para-representar-entrevista-com-georges-didi-huberman>. Acesso em 30 de julho de 2023.

Duarte, Eduardo de Assis. "Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade". *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 63-78, 2º sem. 2009.

\_\_\_\_\_. "Literatura e afro-descendência". In: Pereira, Edimilson de Almeida (org.). *Um tigre na floresta de signos. Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

\_\_\_\_\_. "O negro na literatura brasileira". *Navegações*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. "Por um conceito de literatura afro-brasileira". *Terceira Margem*, Rio de Janeiro, Número 23, p. 113-138, julho/dezembro 2010.

Evaristo, Conceição. "Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade". *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

\_\_\_\_\_. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação, 2016.

Fanon, Frantz Omar. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

Lima, M. H. “Pobre, mulata e mulher: a estigmatização de Clara dos Anjos”. Literafro: o portal da literatura Afro- Brasileira, Belo Horizonte, 21 nov. 2017. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/ensaistas/28-critica-de-autores-masculinos/446-pobre-mulata-e-mulher-a-estigmatizacao-de-clara-dos-anjos>. Acesso em: 12 abril. 2023.

Lucchesi, Dante et. al. (orgs.). O português afro-brasileiro [online]. Salvador, EDUFBA, 2009.

Nascimento, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral*. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

Silva, A. C. “A leitura urbana de Lima Barreto em Clara dos Anjos”. Espaço e Cultura (UERJ), v. 25, p. 07-16, 2009.



## DEBATES INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES EMERGENTES NO NEI CAP/UFRN

Joyce Mariana Alves Barros / UFRN

Bárbara Rainara Maia Silva / UFRN

Maria Aparecida Dias / UFRN

### INTRODUÇÃO

O exercício de formar-se na prática pedagógica, junto aos pares, de modo dialógico, exemplifica como podemos construir espaços mais inclusivos na Educação Básica. Ao perceber a pluralidade do espaço escolar, a professora(or) também precisa estar engajada(o) no combate às inúmeras contradições que se perpetuam na escola, como recorte da sociedade brasileira. Portanto, “estar atento e forte” e não temer as barreiras edificadas diariamente são caminhos oportunos de defender uma perspectiva freiriana de educar.

Quando observamos ainda muitas dificuldades de ofertar, não somente o acesso, bem como a permanência na Educação Básica é importante demandar um esforço coletivo para estabelecer mudanças concretas. Quando olhamos atentamente para um Colégio de Aplicação (CAp) e seu impacto em um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade, precisamos assumir a responsabilidade de investirmos mais nos processos formativos para alcançar novos desafios e estabelecer conquistas importantes para quem mais anseia a nossa dedicação: as/os educandas/os.

Diante disso, desenvolvemos aqui neste capítulo um recorte da pesquisa: “A formação de professores no NEI CAP/UFRN: uma perspectiva inclusiva”. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFRN), na linha de pesquisa Educação e inclusão em contextos educacionais, a investigação

provocou os professores do Núcleo de Educação da infância (NEI CAp/UFRN) com a seguinte problemática: “Como as/os professoras/es definem, a partir de suas vivências, uma formação numa perspectiva inclusiva?”.

A primeira etapa consistiu na aplicação de questionário, identificando as necessidades formativas das(os) docentes para uma formação numa perspectiva inclusiva. No segundo momento, foi elaborado um plano de trabalho de modo colaborativo com as(os) participantes da pesquisa. Já na terceira etapa foram promovidos 5 encontros formativos para atender aos apontamentos docentes. Neste texto, iremos apresentar os debates provocados pelo primeiro encontro “Problemas emergentes e possíveis encaminhamentos”, que aconteceu em outubro de 2023.

A ementa deste encontro colocou em pauta o diálogo, a colaboração, a vulnerabilidade social e as questões étnico-raciais no ambiente escolar, com o objetivo de permitir experiências formativas que colaborassem com a compreensão de uma educação inclusiva numa perspectiva ampla e como um direito de todas as pessoas na escola.

Ao tratarmos de problemas emergentes, nos ancoramos no entendimento de que uma educação inclusiva perpassa uma postura que perceba as pessoas para além de suas limitações e potencialidades, mas reconheça sua história, os atravessamentos que os contextos econômicos, políticos, sociais, étnico-raciais, culturais têm em sua vida. Nessa perspectiva, estamos diante de problemas emergentes que necessitam de múltiplos olhares e ações, engajados na construção coletiva de possibilidades, pois uma escola inclusiva se faz considerando todas/os as/os envolvidas/os.

## **FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DE ONDE PARTIRMOS?**

Nos caminhos metodológicos de como investigar a própria prática, convidamos as/os professoras/es a serem protagonistas do

processo. Autores como Pontes (2002), evidenciam que este movimento utilizado na pesquisa se sustenta no princípio de que a questão a ser resolvida tem origem na comunidade profissional pois ela é o ponto de partida, a referência. Portanto, os conceitos apontados como norteadores perpassam a legitimidade de seu uso diante das necessidades formativas das/os docentes do NEI CAP/UFRN para pensar uma perspectiva inclusiva.

Neste caminho, com as seguintes etapas concluídas no ano de 2023: resposta ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), análise do questionário sobre as necessidades formativas das/os professoras/es e organização do Plano de Trabalho ação formativa da pesquisa. Foi possível iniciar o planejamento de cada um dos encontros formativos, a partir dos seguintes objetivos: 1) Construir a articulação entre os conceitos de inclusão, interdisciplinaridade e formação de professores junto às/aos docentes do NEI CAP/UFRN, a partir das vivências da (pós) pandemia; 2) Problematizar a estrutura da formação de professores numa perspectiva inclusiva; 3) Proporcionar a dialogicidade entre o corpo docente e as/os diferentes envolvidas/os na inclusão escolar; 4) Problematizar o panorama investigativo do NEI CAP/UFRN na formação de professoras/es numa perspectiva inclusiva.

Segundo Pontes (2004, p. 39), “uma actividade de colaboração pressupõe um certo nível de organização e exige, igualmente, um certo tipo de ambiente relacional. A organização não tem de ser totalmente definida logo no início”. Com este arcabouço de informações necessárias para dar prosseguimento à pesquisa, formamos pequenos grupos para pensar os objetivos específicos de cada encontro, as/os profissionais que poderiam colaborar com a temática, especialmente aquelas/es que estavam participando da pesquisa, e o formato de execução do encontro. Numa relação de confiança, convidamos uma das professoras, Silva (2020), que desenvolveu pesquisas relacionadas às infâncias, relações étnico-raciais e formação docente.

“A criação deste ambiente requer uma constante negociação de significados, de objetivos e de processos, permitindo o estabelecimento de pontos comuns que viabilizem o trabalho conjunto (PONTES, 2004, p. 40)”. Ao iniciarmos o debate, ficou explícita a necessidade de aprofundar a rede de colaboração e convocamos a equipe multidisciplinar, representada pela Assistente social e a Pedagoga do NEI CAp/UFRN. Após esta mobilização, percebemos que os 3 conceitos iniciais da pesquisa: Inclusão, Interdisciplinaridade e Formação de Professores ganhariam novas contribuições, dentre elas, a Interseccionalidade.

## **COMO OS CONCEITOS NOS ATRAVESSARAM DURANTE O CAMINHO INVESTIGATIVO?**

Presenciamos uma popularização cada vez maior de questões importantes como: “inclusão”, “lugar de fala”, “racismo estrutural” e “interseccionalidade”, no debate público, na esfera política, nos meios de comunicação de massa, nas mídias, nos círculos sociais e em diversos outros espaços. Contudo, nem sempre essas pautas são debatidas de maneira fundamentada, ficando submetidas a esvaziamentos, incompreensões e até mesmo à apropriação indevida e deturpada pela lógica mercadológica. Com o objetivo de trazer elementos para romper com esse ciclo de incompreensões, apresentaremos alguns conceitos que consideramos de extrema relevância para a concepção de uma educação efetivamente inclusiva, democrática e plural.

A *interseccionalidade*, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw, consiste numa matriz de análise das opressões por raça, classe e gênero de maneira articulada. Numa sociedade marcadamente desigual, compreendemos que cada pessoa tem sua trajetória perpassada (individual e coletivamente), por uma série de atravessamentos, que determinam concreta e simbolicamente as suas possibilidades de exercer sua cidadania, isto é, as condições para sua própria existência.

Tomando como exemplo uma criança (temos o marcador geracional), negra (aparece agora o marcador de raça), periférica (marcador de classe), sabemos que as experiências, nos seus diversos espaços de atuação, sobretudo na escola, serão influenciadas por sua cor, origem e classe social. Na realidade, ainda mais complexa, fatores como: religiosidade, orientação sexual, deficiência(s), gênero e outros, podem se somar e serão igualmente decisivos nas situações que essa criança vivenciará ao longo de sua vida. Em síntese, no entrelaçar de todos esses atravessamentos, a criança do nosso exemplo - assim como as crianças reais, concretas e contextualizadas, com as quais atuamos cotidianamente - mesmo com todas as suas potencialidades, poderá estar sujeita a diversas formas de discriminação e desigualdades, resultantes de processos históricos de subalternização direcionados contra seu(s) grupo(s) de pertencimento. Portanto, é evidente a urgência de um olhar global, interseccional, reflexivo e crítico para as/os sujeitas/os e para a sociedade.

Ribeiro (2019), em seu livro intitulado *Pequeno Manual antirracista*, reforça a necessidade de um engajamento coletivo em torno do combate às desigualdades, especialmente étnico-raciais (passo importante para a construção de uma educação inclusiva), ao evidenciar que todo mundo tem um lugar de fala, pois todo mundo fala a partir de um lugar social.

O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo - dependendo de seu lugar na sociedade - sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido (RIBEIRO, 2019, p.35).

Deste modo, o lugar de fala não se trata de uma suposta autorização para falar sobre determinado assunto e tampouco refere-se a experiências meramente individuais, mas é principalmente uma discussão estrutural. Assim, uma pessoa branca pode e deve se posicionar no debate acerca da discriminação étnico-racial tanto quanto uma pessoa negra, bem como um homem

deve lutar contra os privilégios que lhes foram conferidos historicamente pela sociedade patriarcal. Ainda segundo a autora, em seu livro *Lugar de fala*: “[...] por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos” (RIBEIRO, 2019, p.68). Contudo, falar a partir de sua localização inicia um longo, importante e necessário percurso na busca por reparação.

Kilomba (2019), pela ótica dos estudos decoloniais, discorre sobre o projeto de extermínio e desumanização de pessoas negras, indígenas, dentre outras que não se enquadram no “ideal de humanidade” criado pelo sistema racista. A autora assevera que a colonialidade não apenas cria as diferenças, como as submete a valores hierárquicos e, por fim, atrela o poder político, histórico, social e econômico a um único grupo, que performa as características representativas do pretense “padrão” (cor, etnia, condição física, psicológica, gênero, orientação sexual, religião etc.).

Assim, estamos diante de problemas emergentes, embora não necessariamente “novos”. Vale ressaltar que, tais problemas, os quais nomeamos “emergentes” não se tratam de insatisfações, mas de contradições, questões a serem superadas, que necessitam de engajamento coletivo para legitimar o lugar da inclusão na escola, em especial das/os professoras/es.

## **SOBRE O ENCONTRO “PROBLEMAS EMERGENTES E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS NO NEI CAp/UFRN”**

Muitos e muitos dos nossos têm sido levados de nosso antigo lugar para o outro lado do mar, para terras muito distantes, para novas nações onde quem manda são os brancos que escravizam nosso povo. A escravidão separa os nossos de suas famílias para sempre, os faz esquecer suas origens e seus orixás, e os obriga a louvar um outro deus. Nós sabemos que o deus deles é o nosso pai, Olorum, com outra cor e outro nome, mas eles não sabem (PRANDI, 2017, p. 21).

Na obra *Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás* (PRANDI, 2017), acompanhamos a trajetória de uma menina, nascida na África e, como tantas/os outras/os, sequestrada de suas terras para ser escravizada no Brasil. A menina, que de repente se encontra num lugar diferente, habitado por orixás, não lembra seu nome e nem de sua família, e inicia então uma longa jornada em busca de si e dessas/es outras/os que lhes originaram. Dentre tantos aspectos que se destacam no livro, o “esquecimento” de Aimó, por vezes, parece funcionar como uma metáfora para a formação do povo brasileiro, acometido pelas várias tentativas de apagamento de parte importante de sua ancestralidade. Numa sociedade colonizada, que apregoa crenças e valores eurocêntricos, não é incomum que, em algum momento, nos deparemos com tal “esquecimento” e até mesmo desconhecimento a este respeito de nossas matrizes negras e indígenas.

No encontro *Problemas emergentes e possíveis encaminhamentos no NEI CAp/UFRN*, optamos por iniciar o diálogo com o corpo docente, apresentando e reafirmando nossos lugares de fala (considerando marcadores, como: gênero, raça, classe e outros), para além de nossas formações acadêmicas. Procuramos também evidenciar o entrelaçamento entre nossas histórias de vida e as temáticas a que nos propomos a trabalhar e a debater.

Entendemos este movimento como uma forma de contribuir para a construção de outros discursos e sentidos, rompendo com armadilhas colonizadoras, que insistem numa separação (impossível) entre mente e corpo, razão e emoção, subjetividade e cientificidade. Vale salientar que este exercício de dizer de si, demarcar esse lugar (que não é neutro) deve ser empregado não apenas por sujeitas/os oriundas/os de grupos subalternizados, mas também - e principalmente - por aquelas/es advindas/os de lugares hegemônicos. Como afirma Ribeiro (2019), pensando com Audre Lorde: nossas diferenças só se tornam um problema quando elas significam desigualdades; o não reconhecimento de que partimos de lugares diferentes legitima a exclusão e invisibiliza as várias formas de ser e estar no mundo.

Também, de maneira introdutória, conceituamos algumas terminologias relevantes para este debate: identidade e diferença (SILVA, 2000); pedagogia da diferença e pedagogia da diversidade (MANTOAN, 2015); interseccionalidade (COLLINS e BILGE, 2021; RIBEIRO, 2017) e; educação crítica (COLLINS; BILGE, 2021).

Em síntese, construímos um caminho de debate em que “[...] a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como aceitação do outro e incorporação da diferença sem conflito, sem confronto (MANTOAN, 2015, p. 85)”.

Tais conceitos nos possibilitaram ampliar as reflexões, a partir de questionamentos que foram lançados para o grupo, como uma forma de mobilizar as interações, despertando também provocações. As perguntas foram as seguintes: Que imagens de criança e de infâncias carregamos? Trata-se de crianças e infâncias “universais”? Afinal, é possível uma criança e uma infância universal? Que lugares pessoas brancas, negras, indígenas e outras ocupam na nossa sociedade? Que imagens nos ocorrem quando pensamos numa pessoa com deficiência? E se essa pessoa com deficiência for negra? Que tratamento ela receberá socialmente? Que tipo de oportunidades (sobretudo educacionais) pessoas pertencentes a diferentes grupos têm acesso?

Aliadas às perguntas, inserimos no material apresentado às/os docentes, fotografias de crianças negras e brancas (algumas delas, com deficiência) interagindo entre si, em contexto escolar. Discutimos sobre como a “imagem” que carregamos sobre as crianças e suas infâncias têm o potencial de orientar e influenciar nossa forma de nos relacionarmos com elas, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas. Vale dizer que essa imagem mental é construída e situada socialmente e revela algo muito maior: uma sociedade marcadamente hierarquizada que visa, desde sua fundação, perpetuar e legitimar desigualdades e discriminações de várias ordens, principalmente étnico-raciais. De acordo com Almeida (2019), o racismo é uma forma sistemática de discriminação contra indivíduos ou grupos, que se ancora na ideia de raça, e se

manifesta por meio de ações conscientes ou inconscientes. Para ele, o racismo é sempre estrutural, pois fornece as bases para a organização econômica e política da sociedade, manifestando-se nas mais diversas esferas de atuação da vida coletiva.

A partir daí, analisamos, junto ao coletivo, alguns recortes de notícias que desvelam as diversas opressões por raça, classe, origem, deficiências, entre outras, a que estão submetidos determinados grupos. Dentre os tópicos abordados, discutimos a violência (sobretudo policial), que acomete majoritariamente a população negra<sup>3</sup>, o descaso do Estado com as crianças e as infâncias negras e indígenas e com as pessoas com deficiência, os estereótipos veiculados pela mídia hegemônica acerca do povo palestino e outros.

[...] essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é um ‘ataque único’ ou um ‘evento discreto’, mas sim uma ‘constelação de experiências de vida’, uma ‘exposição constante ao perigo’, um ‘padrão de abuso’ que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019, p. 80).

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), a partir de levantamento realizado sobre a produção científica produzida a respeito da criança negra no período de 1980 a 2007, constataram duas significativas fases no cenário das pesquisas: a primeira caracterizada pela denúncia do racismo (nomeada pelas autoras de “a criança negra”) e a segunda caracterizada pelo esforço de pensar raça e outras categorias de modo interseccional (nomeada, portanto de “criança e negra”).

A ideia de uma criança negra refere-se à passagem de uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. A criança: única e

---

<sup>3</sup> De acordo com Atlas da Violência, publicado em 2024 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a população negra segue sendo o alvo dos maiores índices de homicídio, em comparação com outros grupos étnico-raciais.

universal para *uma* criança: impessoal, singular e múltipla (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 77).

Acompanhado o desenvolvimento de nossa mediação, o grupo esteve sempre engajado e comprometido em colocar as suas vivências na centralidade do debate, assim, as crianças e seus cotidianos no NEI CAp/UFRN deram corpo ao encontro formativo e conseguimos observar possibilidades de enfrentamentos das desigualdades sociais por meio das falas das crianças e mediações dos/das colegas atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que “[...] a colaboração pressupõe um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes [...] (PONTES, 2004, p. 40)”, a Equipe Multidisciplinar do NEI CAp/UFRN, representada pela Pedagoga e a Assistente Social exemplificaram a generosidade no ambiente profissional e o poder de uma ação conjunta. Apresentaram dados muito relevantes do “Perfil Socioeconômico dos/as estudantes do Núcleo de Educação da Infância (NEI)-CAp/UFRN (2022)” e o desejo do NEI CAp/UFRN tornar cada vez mais legítimo o debate sobre Políticas de Acesso, Permanência e Inclusão/Acessibilidade, pautados pelos valores e diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFRN).

Neste cenário, conseguimos debater ações efetivas que a instituição já responde aos desafios apresentados, por exemplo, o Edital de Ingresso no NEI CAp/UFRN que contempla 5 grupos específicos na distribuição das vagas: Ampla Concorrência (AC); Perfil Socioeconômico (PSE); Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), PSE + PPI e Pessoas com Deficiência (PCD). Para além disso, a concessão do Auxílio Permanência tenta minimizar as dificuldades acarretadas pelas questões financeiras, considerando a distribuição destes grupos e as possibilidades institucionais.

## CONCLUSÃO

Portanto, uma formação numa perspectiva inclusiva requer, dentre outras questões, uma instituição comprometida em atuar sob essa ótica, investindo na formação continuada das/os profissionais numa perspectiva inclusiva e no diálogo de saberes e fazeres das diferentes áreas de conhecimento que atuam no ambiente escolar. É fundamental que a escola considere os diversos aspectos como a organização dos espaços, o planejamento pedagógico, as relações éticas e solidárias entre toda a comunidade escolar, na compreensão de que a inclusão está intrinsecamente relacionada à garantia de direitos. Com isso, não podemos deixar de nos colocarmos diante de demandas que emergem de nosso cotidiano e assim devemos voluntariamente ser parte desse importante processo, em que cada uma/um, individual e coletivamente é atuante nessa transformação social, considerando problemas emergentes e encaminhamentos que sejam concretos, atuantes e engajados na mudança de qualquer cenário excludente.

Foi possível relatar uma experiência exitosa no NEI CAp/UFRN, pensando as necessidades formativas dos/das docentes e suas vivências pedagógicas, numa perspectiva inclusiva. De maneira coletiva, reforçamos a educação como um direito, problematizando o letramento racial, as barreiras estruturais de nossa sociedade e os atravessamentos provocados pelo movimento cotidiano na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. *In*: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 75 - 96).

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

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1. ed.- São Paulo: Boitempo, 2021.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2019.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar** – O que é? Por quê? Como Fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

PONTE, J. P. (2002). **Investigar a nossa própria prática**. In GTI (Org), *Reflexão e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender e transformar. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004. Editora UFPR.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019,

SILVA, B. R. M. **Educação infantil e relações étnico-raciais**: contribuições do Curso e Pedagogia da UFC para a formação docente. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55885>. Acesso 26 ago. 2024.

## DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: TEMATIZANDO DANÇAS E LUTAS EM DIÁLOGO COM A RACIALIDADE

Monique Corte / SME/RJ/UFRJ

Samara Silva / UFRJ

Maria Luíza Mendes Santos / UFRJ

Michele Pereira de Souza da Fonseca / UFRJ

### INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação Física sofreu fortes influências de interesses militaristas, eugenistas e esportivizantes, que proporcionaram para área uma ênfase exacerbada na técnica e na performance (Castellani Filho, 1991; Soares *et al.*, 1992). Essa prática pouco reflexiva, deixou marcas profundas tanto na formação quanto na ação de professores(as) de Educação Física, ora mais excludentes do que inclusivas, decorrente do encontro da diversidade presente no ambiente escolar e esse histórico hegemônico (Fonseca, 2014; 2023).

Essas questões urgem serem problematizadas, posto isso articulamos autores(as) para pensar um conceito de inclusão amplo, processual, dialético e infundável (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009). Esse conceito se faz amplo não apenas porque contempla também outros marcadores sociais para além da deficiência, mas porque considera as que emergem do ambiente escolar como questões de gênero, racialidade, etnia, classe social, religiosidades, aspectos geracionais, dentre muitos outros, não analisadas de maneira estanque, mas interseccionalmente (Collins; Bilge, 2021; Fonseca, 2023).

Dessa forma, a inclusão não se configura como um estado imutável, mas como um processo que influencia e é influenciado dialeticamente pelo contexto político, econômico, social, cultural em

que cada indivíduo está inserido (Sawaia, 2022). Com isso, dialogamos com Fonseca, Silva e Santos (2023) quando afirmam que todas as pessoas podem momentaneamente ou permanentemente possuir necessidades específicas, em decorrência dessas situações de inclusão/exclusão que atravessam o seu cotidiano. Além disso, vale ressaltar que as diferenças aqui expostas não devem ser interpretadas como sinônimo de barreiras ou dificuldades, mas como potencialidades que enriquecem o contexto da sala de aula (Candau, 2020).

Pensando em contrapor esse histórico de ênfase na prática pouco crítica e refletiva, utilizamos a diversificação de conteúdos como estratégia pedagógica inclusiva (Fonseca; Ramos, 2017; Fonseca; Silva; Santos, 2023). Esse conceito se propõe a diversificar tudo inerente ao conteúdo, como as metodologias, as avaliações, as abordagens, as reflexões, os diálogos sobre os marcadores e também as práticas corporais. Nesse sentido, não nos restringimos apenas aos elementos da cultura corporal, mas também seus possíveis atravessamentos e diálogos que emergem do chão da escola, a partir de uma construção horizontalizada e dialógica com os(as) estudantes e não sobre eles(as) (Freire, 2004).

Assim, o objetivo desse capítulo é refletir sobre diálogos acerca da racialidade durante a tematização das lutas e das danças em uma escola pública municipal e seus atravessamentos com a diversificação de conteúdos.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo utiliza como metodologia a pesquisa-ação, Thiollent (2009) sinaliza que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

Os(As) participantes da pesquisa são estudantes de Ensino Fundamental I, sendo turmas de quarto, quinto e sexto ano, totalizando uma média de 230 estudantes, no período referente ao segundo e terceiro bimestres do ano de 2023. O trabalho versa a experiência de uma professora no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) localizada no bairro de Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. As experiências pedagógicas aqui socializadas foram realizadas nos blocos de conteúdo de danças e lutas.

Como forma de se aproximar da metodologia proposta por Thiollent (2009), utilizamos como principal instrumento de coleta de dados o diário de campo escrito pela professora, com o intuito de registrar as ações realizadas na escola a partir das experiências vivenciadas com os(as) estudantes.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

As atividades aqui narradas foram experienciadas com turmas compostas em sua maioria por meninas. A faixa etária presente é de 10 a 13 anos e eles(as) são heteroidentificados(as) majoritariamente como pessoas negras. Os(as) estudantes moram no entorno do CIEP, localizado às margens da Avenida Brasil, importante via expressa que corta a cidade do Rio de Janeiro. As turmas são compostas por estudantes com e sem deficiência, como por exemplo Deficiência auditiva, Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Down.

A partir do referencial teórico de inclusão amplo que nos embasamos e considerando as diferenças como vantagem pedagógica (Candau, 2020), buscamos construir coletivamente com as turmas as escolhas das danças e lutas que seriam tematizadas nos bimestres. A racialidade pôde ser discutida de variadas formas no contexto educacional, seja por sugestões de debates feitos pelas professoras nas rodas de conversa, notícias veiculadas pela mídia ou trazidos pelos próprios estudantes durante as aulas. Esses atravessamentos estão construindo diariamente aulas mais

participativas para esses(as) estudantes e buscam aproximá-los(as) ainda mais das discussões raciais.

Os tipos de dança escolhidos para as aulas aproximam-se dos(as) estudantes pelos conhecimentos que eles(as) trazem para o cotidiano escolar. O funk, por exemplo, estava presente no corporalidade dos(as) estudantes até no Hino Nacional executado diariamente. Enquanto o “Em teu seio, ó liberdade” entoava, os passinhos eram tolhidos pelos professores que pediam respeito. Este cenário nos convida, ao abordar a dança, contemplar também o funk como uma manifestação que emerge do cotidiano dos(as) estudantes e nos faz ponderar: Por que em uma escola é desrespeitoso dançar no momento de hino?

Logo no princípio do tema, ao tomarem conhecimento de que seriam trabalhadas as danças, eles(as) rapidamente questionaram se seria Tik Tok<sup>4</sup> e funk. Com o funk, os(as) estudantes se sentiram conhecedores(as) do assunto, o que pode parecer óbvio, mas convidamos a reflexão sobre quantas vezes o funk esteve reafirmado dentro das aulas nas escolas? A partir das referências do entorno, trabalharemos também com o hip hop e charme buscando aproximá-los do conhecimento prévio desses(as) estudantes com outras possibilidades de dança.

Intencionalmente, esses tipos de dança também foram escolhidos pela aproximação ao tema da racialidade e do movimento negro. Barbosa, Peres e Fonseca (2023) apresentam o hip hop como possibilidade de tematização sobre a cultura negra no conteúdo danças. Aqui, aproximamos o hip hop do charme, que foi criado no Brasil a partir dessa mesma influência internacional da black music (junto ao rap) e ganhou esse nome no Rio de Janeiro, devido as expressões corporais típicas das coreografias mais lentas pelo uso do *Rhythm and blues R&B* (Martins, 2005).

O funk veio caminhando lado a lado com o movimento do charme e do rap. Após o lançamento do disco de vinil do DJ

---

<sup>4</sup> Aplicativo de vídeos curtos que se popularizou também com vídeos de coreografias.

Marlboro em 1989 e chegando até a Furação 2000<sup>5</sup>, o funk passou por muitas mudanças frente a temática de suas músicas, que são associadas ao cotidiano das favelas e talvez por isso sofra tanto preconceito (Santos, 2021).

A tematização do charme nos surpreendeu logo no início das aulas com as famílias charmeiras<sup>6</sup>. A primeira música objetivou que os(as) estudantes se expressassem corporalmente. A música “Love Set me Free”<sup>7</sup> os(as) estimulou a realizarem alguns movimentos iniciais de dança e num caso específico ouvimos de um menino negro: “Essa meu tio escuta todo final de semana!”. Na turma de quinto ano, uma estudante já sabia os passos de dança e disse “Ih professora! Minha família é charmeira! Sabe esse passo aqui?” e fez um passinho que mesmo que já tivéssemos visto não conseguiríamos acompanhar rapidamente tamanha a complexidade do movimento.

A partir dessas trocas, pudemos discutir algumas rotinas dessas famílias heteroidentificadas por nós como majoritariamente negras, seus costumes, como eram suas festividades e possíveis diferenças entre elas. Construir esse diálogo entre estudantes e professores(as) além de aproximá-los mutuamente, também valoriza aqueles conhecimentos prévios dos mesmos. Inspiradas nas concepções Freireanas, refletimos sobre o papel de nós professores e professoras, em valorizar e respeitar os saberes dos(as) estudantes, sobretudo os das classes populares, para construirmos juntos(as) práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com a realidade dos(as) estudantes (Freire, 2004).

Já nas lutas, as práticas corporais utilizadas e aqui protagonistas foram as da capoeira e maculelê. A partir dessa proposição, nos permitimos mergulhar no mundo da capoeira para valorizarmos

---

<sup>5</sup> Furação 2000 é a principal produtora e gravadora, responsável pela divulgação do funk carioca nos anos 1990 e a popularização do gênero pelo país <https://furacao2000.com.br/quem-somos/>

<sup>6</sup> Termo utilizado para denominar pessoas que vivem o movimento charme (Martins, 2009).

<sup>7</sup> Disponível em: <https://youtu.be/4cK7M3huUuk?si=5w42Nx4MI48TvrD1>

toda construção da cultura negra que perpassa por ela. Para além da ginga, martelo, aú e outros golpes da capoeira, propusemos discussões sobre a origem dessa prática, sobre as construções dos quilombos, sobre os idiomas e como os negros escravizados que chegavam ao Brasil tinham uma história pregressa que era desconsiderada a partir da captura rumo ao que seria o novo mundo (Lima, 2018).

Numa dessas oportunidades, destacamos a aula em que discutimos sobre os diferentes tipos de tranças que foram usados, no princípio como forma de resistência frente a escravização e hoje como valorização da negritude. Trançar o cabelo é um ato ancestral, utilizado pelas civilizações africanas por muito tempo como forma de comunicação seja do "estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas" (Gomes, 2003, p.23).

Essa linguagem também foi trazida para o Brasil e provavelmente utilizada como mais uma forma de manter a cultura viva. Mesmo frente a tanto sofrimento próprio da escravização, ela era utilizada para comunicar caminhos rumo ao quilombo e ainda hoje, trançar o cabelo tem a força ancestral. Gomes (2003) se posiciona sobre a responsabilidade escolar de construir práticas pedagógicas de combate à discriminação racial. Nesse compromisso, buscamos mostrar como as tranças estavam presentes no cotidiano dos(as) nossos(as) estudantes.

Várias das meninas que estavam trançadas, mostraram desconhecer esse significado originário das tranças, mas adoraram conversar sobre modelos que elas tinham usado ou quem fazia seus cabelos. Poucos meninos já tinham usado algum tipo de trança, a maioria deles tinha o cabelo raspado ou bem curto. Esse dado nos leva a refletir o quanto a sociedade ainda impõe o que é 'coisa de menino' e 'coisa de menina'. Desconstruir tal questão ainda se apresenta como um desafio, principalmente quando esses assuntos são tratados na escola (Ferrari, 2016). Nesse sentido, Louro (2002, p.125) sinaliza que a "[...] passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se

estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo”.

Mas queremos ressaltar a participação de um dos nossos estudantes: Jhonny<sup>8</sup> era um estudante negro retinto, com comportamento muito amoroso com as professoras, mas acumulava idas à secretaria, coordenação e direção por alguma atitude interpretada como desrespeito. Jhonny não tinha bom aproveitamento escolar, era considerado um “aluno problema” e além disso, ainda apresentava manifestações que não eram atribuídas historicamente ao gênero masculino, como utilizar um casaco na cabeça em algumas aulas para simular um cabelo enorme.

Com o início de um projeto de dança na escola, Jhonny foi elevado de “aluno problema” a “aluno potência”, e era protagonista nas aulas de dança. Após longo tempo deixando o cabelo crescer e utilizando cadarço para fazer um “elástico” ou uma tiara, apareceu com tranças brancas e pretas que iam até os ombros. Ficou algumas poucas semanas com elas. Um dia chegou com seu cabelo raspado e bem curtinho. Ao ser perguntado, só disse: “meu pai raspou meu cabelo!”.

Aquilo era uma violência. O pai foi chamado na escola e explicou que Jhonny tinha, numa tarde em que estava sozinho em casa, colocado cola instantânea em todas as fechaduras das casas dos vizinhos do prédio. Ele disse que não sabia mais o que fazer e a única ação que atingiria o estudante eram justamente as tranças.

Cortar as tranças, mais do que o corte do cabelo em si, representou um corte na identidade dele, na sua autoestima. Em nossa aula, tocar no assunto tranças mexeu com os(as) estudantes, principalmente com as amigas mais próximas de Jhonny. Ele, infelizmente saiu da escola um mês depois do episódio com as tranças cortadas devido à mudança de bairro. Logo que abordamos sobre as violências sofridas pelas pessoas negras que foram escravizadas, elas o citaram: “Tia, quiseram fazer a mesma coisa com o Jhonny lembra?”

---

<sup>8</sup> Nome Fictício

Esses acontecimentos nos remetem a dois pontos de discussão interseccionalmente: a do racismo e da homofobia. Mesmo nesse caso em que a figura do pai que estava zelando pela educação e disciplina do filho "justificava" sua atitude, o ataque a identidade que marcava seu corpo como fora dos padrões esperados nos mostra também a possibilidade de ataque a sua possível sexualidade. Fazendo um paralelo com Lélia Gonzalez (1984, p.223): "Também quem mandou não saber se comportar?"

A provocação que a autora faz com essa frase está impregnada de ironia em que questiona sempre o lugar do negro como subjugado. Para além dessa leitura, aproximamos também de Caetano, Teixeira e Silva Junior (2021) que, em seu artigo apresentam falas de estudantes de uma escola da periferia carregadas de homofobia, mas também de racismo ao afirmarem que "preto viado, eu acho que não combina" (p.48).

Diante disso, Cunha Júnior (2007, p. 80) afirma que "a realidade só conhece quem vive nela". Nessa trama reflexiva, Correa, Silva Junior e Carvalho (2022, p. 19) reforçam que esses assuntos sejam discutidos no ambiente escolar e sinalizam que "enfrentamos a discussão do racismo na primeira infância problematizando o racismo, que perpassa as relações pedagógicas, principalmente nas formas estéticas pelas quais negros e negras são representados/as, quando aparecem nas práticas escola".

Ainda sobre as lutas, dentro da proposta de trabalho que nos apoiamos, um elemento importante da capoeira e do maculelê é justamente a musicalidade existente nessa prática corporal. Ensinar e aprender sobre as palmas e sobre os cantos/cantigas fizeram parte das aulas de forma a ser também estimuladas construções novas pelos(as) estudantes. Um diferencial nessas aulas foi a presença do atabaque, que nenhum das professoras sabiam tocar, mas um dos garis da escola, sim. E ele foi peça chave para as aulas que se seguiram.

Baseado em Paulo Freire (2004), todos tem saberes e estes devem ser levados em consideração. Um dos argumentos em focar na Diversificação de conteúdos como estratégia pedagógica inclusiva é

fortalecer o que a comunidade escolar tem de experiências de modo a contribuir com as aulas, se sentindo parte dessa construção colaborativa. Ainda nesse caminho, o Ministério da Educação lança em 2004 um documento que propõe "uma concepção de educação cidadã, que se afasta de modelos pedagógicos padronizados e excludentes, em favor de um ambiente de aprendizagens colaborativas e interativas, que considerem todos os integrantes da escola protagonistas do processo educativo." (p. 14). A perspectiva inclusiva que embasa esse estudo e as aulas aqui discutidas também coadunam com esse entendimento a partir de Booth e Ainscow (2012) que encoraja toda comunidade escolar (funcionários, docentes, gestores, estudantes, famílias) a contribuir com o plano inclusivo e a colocá-lo em prática na escola.

O toque do atabaque foi entoado pela primeira vez, pelas mãos dessa pessoa responsável pela limpeza da escola, colocando estudantes e professoras para aprenderem juntos(as). Depois dessa experimentação conjunta, assistimos vídeos do YouTube sobre tipos de toques (de atabaque e do berimbau) e uma associação logo foi sendo feita por nós professoras e estudantes: o toque do atabaque tem proximidade com o toque do funk.

O preconceito racial tem inúmeras vertentes, seja nos tipos de cabelo que afastam o crespado do lugar da beleza (Gomes, 2003), seja nas músicas que são consideradas mais ou menos cultas, seja no que se considera santo e o que se considera pagão ou demoníaco (Lobato; Oliveira, 2019). É assim que as religiões de matrizes africanas são representadas por uma parcela da sociedade e esse preconceito com a religião escancara uma vertente do preconceito com as culturas e religiosidades de matrizes africanas.

O uso de um atabaque nas aulas evidenciou duas situações desse preconceito. A mãe de um dos estudantes interpelou a professora regente da turma e afirmou não querer que o mesmo fizesse aula de capoeira, "muito menos com um instrumento daquele". Uma das Agentes de Apoio à Educação Especial (AAEE) disse que a música tradicional do maculelê: "Boa noite, pra quem é

de boa noite/ Bom dia, pra quem é de bom dia/ A bênção, meu pai a bênção/ Maculelê é o rei da valentia", não deveria ser entoada na escola por se tratar de um ponto para Exu no candomblé.

Essas discussões acerca do uso da música e do toque do atabaque não desmotivaram a participação dos(as) estudantes, inclusive aqueles(as) que inicialmente não queriam se aproximar do instrumento. O diálogo e conhecimento sobre o atabaque fizeram a diferença no ato de convencê-los(las) a participar. Todos(as) puderam viver e sentir o toque desse instrumento e que ajudava os outros colegas a jogar capoeira e o maculelê.

Usamos a palavra sentir, para destacar a participação de alguns(mas) estudantes que num primeiro momento, se levássemos em conta o histórico excludente da Educação Física (Fonseca, 2014), não participariam da aula. Entre estudantes estereotipados(as) como "gorda", "especial", "surdinha", "deficiente", "afeminados" ou "masculinizadas", essas aulas puderam ser potencializadoras de seus saberes anteriores e de novos talentos que talvez eles(as) não tivessem descoberto.

Fonseca e Brito (2022) argumentam que é na escola que se descobrem esses estereótipos e estigmas e que ela ainda carrega um viés segregador, porém nos convidam a um movimento "contra hegemônico de resistência" (p. 75). Nesse caminho em prol de uma educação mais inclusiva, buscamos elaborar possibilidades de participação variadas para esses(as) estudantes.

Kevin<sup>9</sup> e Jennifer<sup>10</sup>, um estudante com Síndrome de Down e uma estudante com deficiência auditiva<sup>11</sup> se revelaram grandes tocadores de atabaque. Marta<sup>12</sup>, "quebrou tudo" nas aulas de charme, funk e hip hop, mas deixou claro que não queria nenhum menino

---

<sup>9</sup> Nome Fictício

<sup>10</sup> Nome Fictício

<sup>11</sup> Como a escola os identifica

<sup>12</sup> Nome Fictício

dançando com ela. Alice Carla<sup>13</sup> não gosta de atividades físicas, mas fez desenhos grafites "irados" nas aulas com o tema arte no hip hop.

Nesse sentido, protagonizado por essas pessoas e no contexto dessa escola, as participações puderam ser efetivas e diversificadas, valorizando as construções coletivas e as singularidades desses(as) estudantes. Singularidades essas também valorizadas no uso de expressões do cotidiano das danças tematizadas e dos próprios estudantes para nos referirmos a participação deles(as) nas aulas. É o "pretuguês" (Gonzalez, 1984) se fazendo presente no chão da escola e na academia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi refletir sobre diálogos relacionados a racialidade durante a tematização das lutas e das danças em uma escola pública municipal e seus atravessamentos com a diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva. A partir do relato, foi possível perceber que trabalhar a perspectiva inclusiva exige uma percepção atenta e interseccional a todas as dinâmicas presentes no cotidiano escolar. Embora o relato apresente como tema a racialidade, objetivamos que todos(as) os(as) estudantes sejam contemplados(as) tendo suas histórias e memórias reconhecidas. Tal atitude ratifica a busca por processos inclusivos.

Inspiradas nesta concepção ampla de inclusão, as experiências aqui compartilhadas se alinham à efetivação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) ao inserir nas aulas temáticas que valorizam a cultura negra. Isso potencializa nossa análise interseccional ao pensar inclusão de modo não ingênuo e sim atento às diversas interfaces complexas envolvendo processos inclusivos/excludentes.

Este capítulo reforça a proposição de diversificação de conteúdos, sendo considerada com uma estratégia pedagógica inclusiva, que ao buscar ampliar os conteúdos, as avaliações, as metodologias e abordagens, reforça os princípios Freireanos em

---

<sup>13</sup> Nome Fictício

valorizar os saberes trazidos pelos(as) estudantes e também potencializar o diálogo entre os envolvidos na dinâmica escolar, posto que possibilita a troca de experiências e, por conseguinte, a ampliação destas ainda não vividas até aquele momento.

Embasadas na articulação de autores(as) para pensar um conceito de inclusão amplo, dialético, processual e infundável, relatamos uma ampliação das possibilidades de participação, nos distanciando das concepções tecnicistas que tradicionalmente influenciaram a Educação Física. Em vista disso, a participação de todas as pessoas nas aulas é elemento fundamental para a perspectiva inclusiva, principalmente para que esse processo formativo seja ainda mais justo, acolhedor, democrático e que de fato os(as) estudantes tenham suas singularidades respeitadas e valorizadas, suas necessidades específicas contempladas, contribuindo assim para que inclusão não seja apenas um ideal, mas que sobretudo se torne uma prática constante em todos os aspectos da vida humana.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luziangela de Carvalho; PERES, Mariana; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. -Para nós a periferia é um país: Construindo hip hop como estratégia pedagógica inclusiva na educação física escolar. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, p. 1-19, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, produzido pelo LaPEADE, 2012.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. BICHAS PRETAS E NEGÕES: SEUS FAZERES CURRICULARES EM ESCOLAS DAS PERIFERIAS. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. v. 20, n. 59, p. 39-55. 2019.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORREA, Adriana Gonçalves; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CARVALHO, Érika Loureiro de. Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 17, 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: RAMOS, Maria Estela R. (org.). **Espaço e afrodescendência urbanos: estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva inclusiva na educação física escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. PALMA, Alexandre. CAVALCANTI, André dos Santos Souza (Org.). **Educação física, soberania popular, ciência e vida** — Niterói : Intertexto, 2022, p. 69-83

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física Escolar: um debate urgente!. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, p. 1-20, 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p 184-208.

FONSECA, Michele; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luiza. (Org.). **Possibilidades de Diversificação de Conteúdos na Perspectiva Inclusiva: Relatos de Experiência na Educação Física Escolar**. 1ªed. Rio de Janeiro. Autografia, 2023

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Os bailes de charme: espaços de elaboração de identidades juvenis. **Última Década**. CIDPA VALPARAÍSO. n.22, p. 39-62, 2005.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Trajetórias juvenis, memórias e cultura urbana. **Anais XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009.

SANTOS, Artur Vinicius Amaro. Dentro da favela o ritmo é outro – os processos artísticos de transgressão dos corpos no funk carioca. In: SANTOS, Heloísa Helena de Oliveira; RIBEIRO, Gabriela Sousa; SABRÁ, Flávio Glória Caminada; RODRIGUES, Carolina Carvalho; DIAS, André Monte Pereira. **Diálogos a partir da Baixada Fluminense: Design, Território, Identidade**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2021.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

LIMA, Mônica. História, Patrimônio e Memória Sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. **Outros Tempos**, vol. 15, n. 26, p. 98-111, 2018.

LOBATO, G.; LIMA DE OLIVEIRA, A. A intolerância religiosa e o preconceito racial nas escolas: reflexões sobre a importância da atuação docente. **Sacrilegens**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 394–405, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na virada do século: Cultura, política e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 119-129.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2022

Ana Patrícia da Silva, Hilma Ribeiro de Mendonça, Hilton Meliande de Oliveira, Hilton Silva Júnior, Luiz Carlos Coelho de Oliveira, Suellem Barbosa Cordeiro (Orgs.)

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

## MASCULINIDADES NEGRAS NO CINEMA: UMA LEITURA POR MEIO DAS PEDAGOGIAS CULTURAIS

Jorge Felipe Freitas/Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Leandro Teofilo de Brito/Universidade Federal do Rio de Janeiro

### INTRODUÇÃO

O cinema é uma linguagem que pode ser significada não apenas como arte, mas como um artefato cultural que mobiliza e desestabiliza “certezas”, uma vez que coloca sob suspeita nossas escolhas, nossas formas de olhar e entender o mundo e a constituição das realidades que o cercam. Um dos efeitos do cinema na produção dos sentidos sociais é sua articulação com corpo, gênero e sexualidade.

No que diz respeito às masculinidades no cinema, Louro (2017) aponta que nos clássicos, sobretudo nos filmes de faroeste, os homens – que faziam o papel de mocinhos - eram fortes, corajosos, decentes, por vezes solitários e silenciosos, na maior parte das vezes homens brancos e que lutavam contra índios, mexicanos e degenerados de todo tipo. Entretanto, a autora também reconhece que as masculinidades contemporâneas no cinema não apresentam mais a força dessas marcas essencialistas do faroeste, ainda que vestígios e rastros delas ainda circulem em algumas produções.

Nesse cenário de disputas, a cinematografia brasileira, sobretudo a mais recente, vem deslocando os sentidos do masculino em suas produções ao apresentar masculinidades alternativas e plurais que dão significados a modos outros de ser homem na contemporaneidade (Brito e Pontes, 2020; Fagundes e Lisboa Filho, 2021).

Conforme destacam Ferrari et al. (2021), os filmes nos incitam a problematizar ideias e práticas nos seus pertencimentos relacionados ao gênero e à sexualidade, de maneira que se pode dizer que há uma presença pedagógica nos filmes e nas imagens, que ampliam nosso

olhar não só sobre as identidades sexuais e de gênero, mas também no social contemporâneo e nas suas ações cotidianas de ensinar e aprender. Os autores complementam: “O cinema entendido como espaço que aciona, produz e problematiza currículos e sexualidades é um espaço que constrói saberes, relações de poder e sujeitos nas suas relações consigo mesmo e com os outros” (p. 6).

É por esse contexto que mobilizamos a noção de Pedagogia Cultural. Andrade e Costa (2017) abordam que a pedagogia, quando entendida como uma prática cultural voltada à modificação dos modos de ser sujeito, não pode ser considerada como um espaço neutro ou de simples mediação. As autoras discorrem que na sociedade do mundo globalizado, pedagogias são praticadas também por jornais, programas de TV, peças publicitárias, filmes, revistas, sites e inúmeros outros artefatos que atravessam a vida contemporânea.

Este capítulo discute dados produzidos no projeto de pesquisa intitulado “Corpo e masculinidades no cinema brasileiro”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo o primeiro autor o bolsista e o segundo autor o orientador. Como recorte da pesquisa, focalizamos a interpretação e problematização dos filmes *Marighella* e *Besouro*. Nesse sentido, destacamos as discussões sobre as masculinidades negras, uma categoria nos estudos de gênero, que focaliza a experiência negra no debate sobre as masculinidades, problematizando a invisibilidade do racismo e o reducionismo dos estereótipos que circulam socialmente sobre homens negros como, por exemplo, a atribuição de que são homens incompletos (Silva Junior e Camilo, 2022).

O filme *Marighella*, de Wagner Moura (2019), aborda a biografia do político, escritor e guerrilheiro em sua luta no período da ditadura militar brasileira. Já o filme *Besouro*, dirigido por João Daniel Tikhomiroff (2009), narra a história do capoeirista brasileiro Mangagá que, na década de 1920, feitos heroicos e lendários lhe foram atribuídos. As interseções entre gênero e raça, por meio da

centralidade das identificações dos personagens como homens negros, são o foco central das análises que serão empreendidas nestas duas produções cinematográficas nacionais. Desse modo, este capítulo apresenta como objetivo discutir sentidos sobre as masculinidades negras presentes nos filmes *Marighella* e *Besouro*.

## DESENVOLVIMENTO

Sentidos das masculinidades no cinema são representações historicizadas, conforme destaca Baecque (2013). O autor considera que o cinema transforma o corpo – nesse caso específico, o corpo masculino - num fato social que afeta a experiência de todos e de cada um, cristalizando expectativas, medos e valores vigentes de uma sociedade. Entretanto, esse corpo tido como masculino no tempo histórico de um espaço social, também tem o poder de virilizar e desvirilizar essa representação coletiva do “ser homem” presente nas telas, conforme o contexto apresentado.

Com o objetivo de realizar leitura e interpretação fílmica múltipla, rica em significados e, até mesmo, situada em processos de disputas, fizemos uso da metodologia de pesquisa etnografia de tela (Balestrin e Soares, 2014) para realizar análise e interpretação de imagens cinematográficas em movimento.

A operacionalização da etnografia de tela nos filmes apresentados buscou seguir os seguintes procedimentos: longo período de contato com os filmes; observação sistemática e variada sobre as imagens, assistindo-as com o mínimo de interrupções e apenas com pausas para registros; escolha de cenas que serão utilizadas para análises; uso de caderno de campo para anotação das imagens e cenas que serão problematizadas (Balestrin e Soares, 2014).

Nesse sentido, também reconhecemos que a linguagem cinematográfica é performativa, em acordo com Butler (2018), pois cria realidades e participa das construções dos sentidos sociais em circulação na sociedade repetindo/deslocando significações sobre diversos temas. A masculinidade também é concebida como

performativa, caminhando pelo pensamento da referida autora, pois reconhecemos que seus sentidos dizem respeito à repetição de falas, atos, gestos e movimentos particulares, que buscam enquadrar os sujeitos socialmente na coerência binária e inteligível do sexo, gênero e desejo, ainda que sujeitos escapem dessa premissa, colocando em xeque tais normatizações.

Além disso, a teorização da interseccionalidade nos ajuda a pensar a integração entre as identificações do gênero e da raça nos filmes. Bilge (2009) afirma que a abordagem interseccional não é um mero somatório de opressões, que sobrepõe e/ou hierarquiza uma identificação à outra, mas que reflete a teoria transdisciplinar que busca compreender a complexidade das identidades sociais e desigualdades por meio de uma abordagem integrada.

Em Marighella, destacaremos para problematização a seguinte cena: visualizamos um menino negro, boiando na água da praia, com o Pão-de-Açúcar ao fundo. O menino está de olhos fechados, denotando confiança em estar ali. Vemos suas mãos passarem pela água, enquanto ouvimos o som do que parece ser um gravador ou toca-fitas antigo. Por entre cenas do menino na água, ouvimos um clipe de áudio de Marighella, desejando feliz aniversário a seu filho. Aos poucos vemos que quem sustenta o menino na água, para que não afunde ou se debata com receio, é Marighella, o que dá a entender que o menino boiando é este filho a quem ele gravou o clipe de áudio. Vemos, enquanto o clipe de áudio continua e Marighella lamenta-se de não poder estar com o menino no dia de seu aniversário, são mostradas cenas de pai e filho brincando inocentemente na água, sem preocupações aparentes, sem nenhum outro tipo de sentimento que não a interação entre pai e filho. A luz apresentada em tela mostra não ser um dia tão propício para a praia, mas a cena segue por cerca de 2min com cortes dos dois brincando na água. No áudio, Marighella expõe que, no dia em questão, ambos haviam decidido que o regime militar, a posição política de Marighella e as consequências de ambos os movimentos não os impediriam de ir à praia naquela ocasião. O parlamentar ressalta

que, naquele dia, foi um homem livre, "enquanto ensinava um menininho com medo do mar a flutuar".

Inicia-se um diálogo entre o menino e o pai, ainda com o som e a imagem da praia ao fundo. O menino não deseja separar-se do pai, ainda que o contexto político exija que façam esse sacrifício. As feições do menino demonstram insatisfação e consternação, enquanto as de Marighella apresentam conformidade, como quem enfrenta algo inescapável. Ao fundo, as ondas ficam levemente mais barulhentas, denotando uma instabilidade na relação entre os dois. Ainda que nitidamente machucado com este fato, Marighella conta a seu filho que terão de se separar com seriedade e firmeza. Marighella diz ao menino, inicialmente com tom de suspense e depois com tom de brincadeira, tal qual pai e filho, que o rapaz deve respeitar as meninas ao chegar em Salvador, fugindo do tópico que o jovem trouxe à tona. O menino sorri levemente, porém logo em seguida se mostra abatido e pede para ficar com o pai. Marighella diz que vai se encontrar com o filho, ao que o mesmo pede para prometer a ele que irá vê-lo antes de seu aniversário de quinze anos. Vemos os dois levantando da areia, vestidos e com seus calçados nas mãos, ao que Marighella incentiva uma corrida com seu filho até a calçada. A câmera se movimenta de modo irregular, demonstrando irreverência enquanto tanto o menino quanto Marighella se divertem correndo.

Ao chegarem na calçada, enquanto ouvimos os sons da rua - buzinas, vozes, carros passando etc., Marighella muda de expressão e se põe preocupado. A câmera foca no menino enquanto Marighella o põe no colo, com os dois visivelmente assustados. Marighella põe o menino em frente ao seu rosto, como quem deseja esconder a própria identidade, e olha para frente e para baixo. Com o foco em Marighella, vemos ao fundo passar um comboio militar. Apesar de o foco estar na personagem principal, o som do tanque militar é mais notável do que qualquer outro som na cena. Vemos carros com militares dentro, bem como militares a pé também. Quando os militares passam, Marighella põe seu filho no chão e atravessa a rua

em direção a um carro, no qual já está posicionado Almir, visivelmente contrariado com a postura, segundo ele, "irresponsável" de Marighella de ir à praia no meio da ditadura militar, sendo um parlamentar abertamente da oposição ao regime.

Ao trazer o debate sobre as masculinidades, é possível interpretar dois modos de performatização do masculino nas cenas, que são atravessados pelas diferentes relações de poder presentes em cada contexto. Entendemos que a performatividade de gênero atua por meio de posições de poder, que buscam restringir possibilidades mais amplas de vivência do gênero, ainda que a ruptura com a norma atravesse os processos de identificação (Butler, 2018).

Além disso, é importante ressaltar que, como homem negro, Marighella também vivencia uma condição de precariedade na sociedade em que a raça afeta a performatização de sua masculinidade, integrando-se à identificação de líder do maior movimento de resistência contra a ditadura militar, o que mostra maior complexidade nesta análise.

De igual modo, quando um homem negro - esperado pela sociedade que seja rude, não-letrado, capaz unicamente de trabalho braçal e de selvageria - se mostra amoroso, fiel, cuidadoso e divertindo-se com seu filho, as estruturas abalam-se mais uma vez. Existe, portanto, uma expectativa acerca do que o personagem irá fazer ou deixar de fazer, baseado nos efeitos performativos de sua identidade no filme.

Nesse sentido, também concebemos a raça como performativa: concordando com Brito e Silva Junior (2022), entende-se que o corpo não possui um status ontológico, ele é efeito do discurso e de suas repetições que sedimentam "verdades", com sua validação acontecendo com base nos efeitos semânticos que o sujeito produz no mundo. Nesse sentido, corpos de homens negros são materializados e regulados a partir das normas repetidas e instituídas pela sociedade, pois ser homem negro consiste em obedecer às normas que são constantemente reiteradas socialmente,

baseadas no discurso de inferiorização intelectual, de maior força física, de violência e no emocional em detrimento ao racional.

Como pai, Marighella também performatiza as normas impostas sobre o homem negro na sociedade. Fanon (2008) ao analisar os efeitos da colonização nos processos de subjetivação do homem negro, assim como na constituição das sociedades pós-coloniais, destaca que o colonialismo tem forte impacto na emergência dos sentidos e identidades do mundo social e, desse modo, a relação do homem negro no mundo branco é alienante, pois o processo de racialização é depreciativo, desumanizador e traumatizante. Assim, as paternidades negras são produzidas e performatizadas, carregando traumas, dificuldades e revoltas que são vivenciadas na relação paterna em que os homens negros estão localizados.

Há o debate, ainda, acerca da masculinidade negra representada pelo papel do filho de Marighella, que mesmo não visivelmente discordante com a decisão de seu pai, acata sem mágoas o pedido. Marighella, em sua relação com seu filho, também demonstra ter medo, tanto por sua vida tanto quanto pela de seu filho, o que mais uma vez vai de encontro ao que é imposto/impresso pela sociedade, pois não compete a um homem, sobretudo heterossexual e negro, parlamentar e líder de resistência política, expressar seus sentimentos.

No filme *Besouro*, analisaremos a primeira cena do filme, que mostra o menino Manoel, antes de ser chamado de *Besouro*, aparentando ter oito ou nove anos e reclamando com Mestre Alípio, mestre de capoeira e seu mentor, sobre não poder executar certas funções por ser um menino preto e pobre. O mestre lhe afirma que menino se torna homem; alguém pobre pode tornar-se alguém rico; porém "preto é pra vida inteira", ensinando-o que necessita ter orgulho de sua cor.

O menino Manoel, contrariado, questiona quando o mestre irá lhe ensinar a lutar. Mestre Alípio lhe explica que o menino deve ter calma, uma vez que tudo o que ele sabe levou tempo para ensinar e

aprender. Exemplifica dizendo que quem o ensinou a andar não foi sua mãe ou seu pai, como o menino acreditava, mas sim seu próprio corpo. O mestre traz esses ensinamentos em meio à mata fechada, o que fornece um toque místico à cena. Mestre Alípio usa vestimentas claras, bem como as guias de seus Orixás, denotando autoridade religiosa e alto nível de fé, enquanto Manoel está sem camisa e de calça, demonstrando estar aprendendo com quem, por experiência, já se protege de forma mais completa.

Enquanto o Mestre tenta capturar a atenção do menino Manoel, ele se distrai com um inseto que voa ao seu redor em direção à mata. Mestre Alípio se incomoda, pedindo para o menino deixar "o cascudo" em paz. Aproveitando a curiosidade do menino pelo inseto, o Mestre explica que ninguém consegue dizer como aquele inseto pode voar, por ser pesado e ter as asas finas demais para levantar seu peso. Continua dizendo que até a ciência jura que tal inseto não voa, ao passo que o alvo da curiosidade do menino levanta voo na frente de seus olhos e se desloca até a árvore mais próxima, contrariando a expectativa criada pela narrativa até aqui apresentada sobre o animal. De forma brusca, a cena corta para a perspectiva do inseto enquanto voa, de forma meio desajeitada, mostrando a situação do recôncavo baiano e apresentando o contexto histórico da obra. São mostrados comércios de frutas, legumes, ervas e cerâmica, sendo vendidos por negros ex-escravos e gerenciado pelos capitães do mato da época. Ao fundo enquanto estas cenas passam, seguindo o ritmo de voo do besouro, a voz de Mestre Alípio conclui que quando Manoel avistou "o cascudo" que, mesmo sendo preto como o menino e tendo expectativas contrárias podia voar, o menino teria feito a escolha de lutar pelo seu povo, deixando de ser Manoel para virar Besouro.

Analisando esta cena, entendemos o menino Manoel, contrariado por estar sendo limitado e sentindo-se impotente, e o Mestre Alípio ensinando-o com mansidão e paciência, exercendo seu papel de mestre da época. Ao inserir a discussão sobre masculinidades dentro da perspectiva da abordagem interseccional,

é viável identificar intersecções entre as diversas dinâmicas de poder que se manifestam na cena.

Segundo Butler (2018), ao explorar o conceito de performatividade, que se configura como um espaço de poder onde as expressões são internalizadas pelo corpo como condutas, seja por coerção ou convenções sociais, esse fenômeno também evidencia a noção de "precariedade", o que significa a impossibilidade de conferir realidade ou concretude à mensagem transmitida, resultado de vários fatores, frequentemente relacionados também a dinâmicas de poder. Dessa forma, a performatização da masculinidade negra em Besouro passa por papéis diferentes sendo representados. Um tipo inocente de frustração, por Manoel perceber que não poderia exercer algumas funções por ser quem é.

É nítido, para quem assiste e para Mestre Alípio, que aconselha o menino, que não é pura e simples revolta juvenil: existe uma limitação que o menino ainda não entende, e que o mestre, ao replicar que levou cinquenta anos para aprender tudo o que aprendeu e que levaria o mesmo tempo para ensinar tudo ao menino, não refere-se somente à capoeira, mas também a esta indignação que hoje o menino sente e que servirá de combustível para manter viva a causa de Mestre Alípio e de todo o povo preto do Recôncavo Baiano. O menino se põe indignado e incontrolável; o Mestre é representado como manso e seguro não somente de si, mas também do que o rege, protege e guia.

Além de gênero e raça, a identificação da idade se faz presente ao traçarmos as relações entre o menino Manoel e o Mestre Alípio, que segundo ele mesmo havia passado 50 anos aprendendo tudo o que sabia até então. A relação que o Mestre procura construir não é de hierarquia, como quem sabe mais do que o menino, somente que sabe por mais tempo e que precisaria deste mesmo tempo para ensinar. Seria uma relação baseada no respeito, não em temor.

Nesse caso, vemos entrelaçar-se à discussão das masculinidades: o que fazer

quando, após análise, conclui-se que dentro da identificação do regime dominante o sujeito está enquadrado como menos do que um ser humano? Quando um corpo está sendo representado(a) dessa forma, sobre qual (ou quais) eixo(s) de poder estão alicerçadas tal compreensão, para que seja possível rebaixar a forma como o sujeito é identificado até condições sub-humanas?

A abordagem interseccional, segundo proposta por Bilge (2009), nos permite não somente identificar as interrelações entre os eixos de poder e as subordinações geradas por estes eixos, mas também até que ponto estes eixos ou seus agentes, por meio da teoria da performatividade abordada por Butler (2018), tornam real a compreensão de certos grupos de seres humanos como inferiores, como ferramentas de mão-de-obra, como irrelevantes, como inumanos.

## CONCLUSÃO

Buscamos neste capítulo discutir sentidos sobre as masculinidades negras presentes nos filmes *Marighella* e *Besouro* e sua interpretação por meio da noção de pedagogia cultural. Os dois filmes nos permitem a leitura de que os processos de segregação e de agência/resistência permeiam as existências de homens negros, tanto na contemporaneidade, como na história. A circulação de sentidos segregatórios e estabilizados sobre as masculinidades negras são desmontados por meio dessa leitura antiessencialista que propusemos neste texto.

Além disso, a interlocução entre a teoria da performatividade, a abordagem interseccional e a noção de pedagogia cultural nos permitiu discutir as violências sofridas pelos corpos e suas consequências – seja como ato de resistência radical ou o extermínio de existências dissidentes – pois amplia o campo de visão acerca das camadas sobre as quais estas violências se encontram e são capazes de potencializar umas às outras. *Mariguella* e *Besouro* performatizam corpos negros masculinos oprimidos e sufocados,

mas também corpos que se reinventam por meio de agenciamentos diversos, utilizando o ambiente de opressão para atingir o objetivo de resistir e continuar suas existências.

Também esperamos que esse texto possa contribuir com as discussões sobre letramento racial no campo da educação, permitindo que o cinema possa ser uma ferramenta pedagógica importante nas discussões sobre raça, gênero e masculinidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. e157950, 2017.

BAECQUE, Antoine de. Projeções: a virilidade na tela. In: COURTINE, Jean-Jacques (Org.). **História da virilidade 3**. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 519-553.

BALESTRIN, Patricia; SOARES, Rosangela. “Etnografia da tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar; PARAISO, Marlucy (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2ª edição. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 89-111.

BILGE, Sirma. Smuggling intersectionality into the study of masculinity: some methodological challenges. In: FEMINIST RESEARCH METHODS: AN INTERNATIONAL CONFERENCE, 2009, Stockholm. **Anais...** Stockholm: 2009.

BRITO, Leandro Teofilo de; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. “É preto, é bicha e que depende de ajuda de custo do clube”: intersecções da diferença no contexto do esporte. **Civitas**, Porto Alegre, v. 22, 2022.

BRITO, Leandro Teofilo de; PONTES, Vanessa Silva. Sentidos da masculinidade em Praia do Futuro: performatizações em cena. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas, v. 22, n. 49, 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2018.

FAGUNDES, Rodrigo Quevedo; LISBÔA FILHO, Flavi Ferreira. O cinema gay no Brasil: a representação dos homossexuais em Tatuagem e Hoje Eu Quero Voltar Sozinho. **Intexto**, Porto Alegre, n. 52, p. 1-28, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARI, Anderson et al. Apresentação. Dossiê sexualidades, currículos e cinema. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 9, n.1, p. 5-7, Jan./Jun. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafrão**: takes, cuts, close-ups. Autêntica, 2017.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CAMILO, Vandelir (Orgs.). **Masculinidades Negras**: novos debates ganhando formas. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2022.

## NEABI: ESPAÇO DE PERTENCIMENTO NEGRO NO CEFET/RJ

Aline da Fonseca Sá e Silveira / CEFET/RJ

Mariana Vieira de Brito / CEFET/RJ

### INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico Brasileiro de 2022 revelou mudanças significativas para a compreensão da população e, conseqüentemente, para a formulação de políticas públicas mais eficazes. A população parda atingiu 45,3%, seguida pela população branca com 43,5%, pretos com 10,2%, indígenas com 0,6% e amarelos com 0,4%. Isso significa que negros (pardos e pretos) representam 55,5% de toda a população brasileira (IBGE, 2022).

Sabemos que, além das muitas dificuldades enfrentadas pela população negra no contexto de vida brasileiro, incluindo discriminação racial e desigualdade econômica, é evidente que as oportunidades educacionais e de acesso ao mercado de trabalho são limitadas para essa fatia da população. Por conseguinte, essas barreiras contribuem para a perpetuação da pobreza e da marginalização social. Uma das conseqüências mais graves dessas dificuldades é a alta taxa de evasão escolar entre os negros no Brasil, o que agrava ainda mais as desigualdades e limita as perspectivas de futuro para essa parcela significativa da população.

A partir dessa perspectiva, propomos como objetivo principal refletir e justificar a importância dos espaços de pertencimento para adolescentes pardos e pretos, e como esses ambientes influenciam significativamente a sua permanência nesta e, possivelmente, noutras instituições de ensino.

Conjectura-se que primeiramente o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) e posteriormente o Núcleo de Estudos Afro-

Brasileiros e Indígenas (NEABI) tenham desempenhado, e ainda desempenham, um papel crucial na manutenção dos estudantes negros no CEFET/RJ. Por meio de suas atividades de promoção da igualdade racial, valorização da cultura afro-brasileira e suporte acadêmico, o NEABI cria um ambiente de acolhimento e pertencimento para esses estudantes. Esse suporte é essencial para enfrentar as barreiras sociais e acadêmicas que frequentemente contribuem para a evasão escolar. Assim, o NEABI não apenas fortalece a identidade dos estudantes negros, mas também fomenta um ambiente educacional mais inclusivo, contribuindo diretamente para a sua permanência e sucesso acadêmico.

A ferramenta metodológica escolhida para a realização do estudo foi a entrevista semiestruturada, pois acreditamos ser a mais pertinente para compreender a constituição desse espaço de acolhimento estudantil. Esta abordagem nos permitiu explorar de forma profunda e flexível as percepções, experiências e opiniões dos participantes, sendo estes os antigos coordenadores e colaboradores, possibilitando uma compreensão abrangente e detalhada dos aspectos que influenciaram a formação e que compõem o funcionamento do NEABI.

## **CONSTRUINDO UM LUGAR DE RESISTÊNCIA PRETA NO CEFET/RJ: UM BREVE HISTÓRICO DO NEABI**

Compreender o histórico do NEABI é fundamental para reconhecer suas contribuições no combate a discriminação racial dentro do Cefet- maracanã, constatar os desafios que se impuseram ao longo dos anos e enxergar novos horizontes e possibilidades de atualização e diálogos com as novas gerações. Desta forma, estaremos melhor preparados para atender as expectativas da comunidade escolar a respeito da valorização e defesa da memória e cultura afro-brasileira. Por isso, acreditamos ser basilar destacar alguns dos importantes momentos e transformações do núcleo ao longo de seus mais de quinze anos de história.

Após entrevistas com alguns dos antigos coordenadores e integrantes, pesquisas na própria instituição e revisão bibliográfica, dividimos a trajetória do NEABI em quatro momentos distintos: o primeiro é marcado pela criação do núcleo, liderado pelo professor Dr. Roberto Borges; o segundo momento representa um período de protagonismo dos alunos do Mestrado Étnico-Racial, trazendo novas perspectivas e dinamismo ao grupo; o terceiro é caracterizado pela inclusão dos grupos indígenas, sob a coordenação do professor Dr. Nadson Nei da Silva de Souza, ampliando ainda mais o escopo de atuação do NEABI; e o momento atual, ainda em vigência, pode ser descrito como uma fase de aproximação com os alunos do ensino médio integrado, uma busca pela integração dos diferentes níveis educacionais e pela promoção de uma troca mais rica de experiências e conhecimentos entre os participantes.

No mês de junho de 2024, um dos fundadores do núcleo, o professor aposentado Roberto Carlos Borges, nos concedeu uma entrevista e relatou o processo de criação do núcleo. O NEAB do CEFET Maracanã, primeiro da instituição<sup>14</sup>, teve como catalisador de sua criação um processo judicial do ministério público do Rio de Janeiro, provocado pelo movimento negro, relativo ao cumprimento da Lei 10.639. Segundo nosso entrevistado, no ano de 2006, a lei não vinha sendo cumprida pelas instituições de ensino na cidade do Rio de Janeiro. O Cefet, ao ser acionado e cobrado, através de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), se vê obrigado a adotar medidas voltadas para o cumprimento desta lei. Nesse intuito uma série de ações foram colocadas em práticas, entre elas, a revisão da grade curricular de algumas disciplinas do currículo do ensino médio e a criação dos primeiros projetos de pesquisa com foco nas relações étnico-raciais (BORGES, 2015).

No ano de 2008, inicia-se o processo de criação da pós-graduação *lato sensu* voltada para a formação étnico-racial de

---

<sup>14</sup> Atualmente todas as unidades da instituição contam com um NEABI e estão integradas a um fórum de Neabis.

professores, iniciativa liderada pelo professor Roberto e recebida positivamente pela instituição, como uma resposta à pressão do Ministério Público. O edital de fomento, vinculado a criação da especialização, previa que o instituinte do pedido precisava ser necessariamente um NEAB. Neste intuito, foi criado, no ano de 2008, o segundo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros dentro da rede de ensino tecnológico no Brasil. O primeiro núcleo foi implementado em Belém do Pará, sob a coordenação da professora Helena Rocha. Essa primeira fase é marcada por duas importantes conquistas: a obtenção de espaço físico e a efetivação da especialização em educação étnico-racial que abrirá caminhos para a criação do mestrado interdisciplinar em relações étnico-raciais.

Neste ínterim, o professor Roberto Borges, até então coordenador do NEAB, ganha relevância nacional e assume os cargos de pró-reitor de Políticas Afirmativas e Estudantis na Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB e posteriormente assume o cargo de Assessor Especial da Ministra Nilma Lino Gomes na Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial e no Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Após um período de certa indefinição na condução do NEAB e algumas perdas de espaços - físico e político -, a professora Dra. Elisângela Jesus Santos, assumiu a coordenação do núcleo com uma proposta que envolvia a participação de estudantes negros e negras. Estes estudantes, provenientes do ensino médio, graduação e mestrado, organizavam-se de maneira a ocupar a sala do NEAB em tempo quase integral, num revezamento orgânico que contemplava o encontro para leituras e debates de temas relacionados à cultura e história afro brasileira, religiões de matriz africana, ações afirmativas, identidade e representatividade negra, além das demandas levadas pelos próprios frequentadores do espaço.

Em entrevista realizada no dia 25 de junho de 2024, o pesquisador Humberto Santana Jr<sup>15</sup> relatou que no período entre 2015 e 2016 participou ativamente das atividades do núcleo e que pôde observar que o espaço físico do NEAB se tornou um lugar de acolhimento e pertencimento dos seus frequentadores. Os poucos estudantes negros e negras matriculados nos níveis médio-técnico integrado e na graduação buscaram apoio no NEAB e nos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) para entendimento e acolhimento das dificuldades vividas em relação ao seu pertencimento na instituição.

Aqui, faz-se necessária uma breve pausa para esclarecer o que foi e o que é o PPRER no contexto de uma instituição técnica, secular e predominantemente branca, como é o CEFET/RJ.

O PPRER foi criado à partir do NEAB, no ano de 2011, e tinha como objetivo inicial atender à busca de reflexões, pesquisas e aprofundamento teórico a respeito de questões que tratem de raça, racismo e antirracismo na perspectiva das relações humanas e sobre como esses conceitos continuam operantes na sociedade.

Sua criação demarcou uma ação pioneira no país, tanto pela temática quanto pela forte integração entre os níveis Médio-Técnico, Graduação e Pós-Graduação. Nesse contexto, o PPRER desempenha um papel crucial na formação qualificada de estudantes interessados na produção de conhecimento socialmente relevante. Por meio de uma abordagem interdisciplinar, esses estudantes buscam responder aos novos desafios de pesquisa que surgem no campo, incorporando uma racionalidade mais ampla. Além disso, o pioneirismo do PPRER transforma significativamente as formas de produção de conhecimento dentro do próprio CEFET/RJ, uma instituição centenária com uma forte tradição no ensino de ofícios e de engenharias. O PPRER foi o primeiro programa de pós-

---

<sup>15</sup> O entrevistado - Dr. Humberto Santana Jr - é egresso do PPRER (2015-2016) e atualmente (2023-2024) está em estágio pós-doutoral no mesmo programa, além de participar ativamente do NEABI e da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Solidários Sustentáveis (ITESS).

graduação do CEFET/RJ na área de Humanidades e conta, em seu corpo docente, com vários professores que também lecionam disciplinas do Ensino Médio-Técnico.

Após essa pausa necessária, tem-se que o NEAB não se dissocia do PPRER, no período entre 2015 e 2022, seja em termos práticos, seja em termos de funcionamento institucional. Ambos operam de maneira integrada e colaborativa, compartilhando, em muitos momentos, objetivos e recursos. Essa parceria permite que tanto o PPRER quanto o NEAB se beneficiem das iniciativas e pesquisas desenvolvidas, seja no âmbito do Programa seja no Núcleo, enriquecendo ainda mais o enfoque interdisciplinar e ampliando o impacto de suas atividades acadêmicas no CEFET/RJ.

Em 2017, o NEAB passou por uma significativa transformação ao receber um novo coordenador e adotar uma nova denominação. O professor Dr. Nadson Silva assumiu a liderança do núcleo, trazendo consigo a importante missão de ampliar o escopo das suas atividades para incluir as questões indígenas. Sob sua coordenação, o núcleo passou a ser conhecido como NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), refletindo seu compromisso com a inclusão e a ampliação dos estudos e das pautas relacionadas às populações indígenas, além das afro-brasileiras.

Além dessa mudança de nome, o NEABI também começou a abordar de forma mais direta e efetiva as questões indígenas locais, especialmente aquelas relacionadas às comunidades próximas ao CEFET/RJ. Um exemplo notável foi a inclusão da Aldeia Maracanã em suas atividades e estudos. A Aldeia, um espaço simbólico e de resistência indígena localizado nas proximidades do Maracanã, passou a ser foco de pesquisas e ações do núcleo.

Em 2022, o NEABI tem uma nova mudança em sua trajetória ao se desvincular do PPRER, buscando uma maior autonomia nas suas decisões institucionais. Essa separação foi motivada pelo desejo de fortalecer sua capacidade de ação e resposta às demandas específicas das comunidades afro-brasileiras e indígenas, além de buscar maior celeridade nos processos administrativos da instituição.

Desde o início do ano de 2024, o Neabi conta com uma coordenadora e uma vice coordenadora, duas mulheres negras que atuam diretamente no ensino básico e com um grupo de parceiros envolvidos com os estudos étnico-raciais dentro da instituição. O núcleo encontrava-se desarticulado, embora exercesse um papel importante institucional de consultoria frente às questões raciais e de implementação das cotas raciais, tanto para docentes, quanto para discentes. Desta forma, nosso desafio tem sido congregando docentes e discentes na luta antirracista dentro do ambiente escolar, mas também de agregar, trazer indivíduos negros que por seu fenótipo e referências identitárias, associadas ao continente africano, sofrem preconceitos e discriminação racial tanto na escola, como fora dela.

Tendo isso em mente, realizamos encontros quinzenais para debatermos temas e conceitos voltados para o letramento racial. Dentre os temas abordados, estão: homens negros, branquitude e escrevivência. Mas, mais do que falar sobre letramento racial, precisamos de um espaço de acolhimento e trocas, onde os alunos criem laços de afetividade, a partir de uma convivência cotidiana entre os que lutam por uma escola mais amorosa, aberta a ouvir e a dialogar com as demandas da comunidade escolar. Por essas razões entendemos o ambiente físico do núcleo como uma localização singular, um verdadeiro lugar, nos termos da geografia humanista.

O núcleo conta com uma série de desafios institucionais que dificultam e por vezes paralisam sua atuação, entre eles, estão: (1) a falta de valorização dos profissionais dedicados ao Neabi, atualmente não contamos com nenhum tipo de gratificação, liberação de carga horária ou benefício em nossa progressão funcional; (2) falta de verba, não é destinado nenhum tipo de recurso para a realização de eventos e curso de formação; (3) o espaço físico está isolado do restante da escola, situado em um prédio anexo. Isso denota o descomprometimento da instituição com as questões raciais e em relação ao combate ao racismo e discriminação racial. Neste sentido, o CEFET- Maracanã não possui um verdadeiro

projeto de escola voltado para esses tipos de enfrentamento e valorização da cultura, história e geografia africana.

## **NEABI: LUGAR DE COMPARTILHAMENTO DE VIVÊNCIAS E AÇÕES (IN) DIRETAS DE PERMANÊNCIA ESCOLAR**

A troca de experiências de vida, aliada à escuta atenta por parte de nossos pares e ao acolhimento genuíno de nossas vivências, é essencial para a formação de estudantes. Essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento de adultos mais seguros de sua importância no mundo, pois promove um ambiente de compreensão de que cada trajetória é única e valiosa e, portanto, singular e essencial.

Quando compartilhamos nossas vivências, descobrimos que não estamos sozinhos em nossas lutas e desafios, o que nos ajuda a desenvolver empatia e compaixão por nós mesmos e pelos outros. Essa troca promove um ambiente de apoio mútuo, onde podemos aprender com as conquistas e os erros alheios, reforçando a ideia de que o crescimento pessoal é um processo contínuo e coletivo. Além disso, ao ver nossas próprias experiências refletidas nas histórias dos outros, somos capazes de reconhecer nossas qualidades e defeitos com mais clareza e aceitação, fortalecendo nossa autoestima e bem-estar emocional.

Ao tratar da troca de experiências e aceitação relacionada à negritude, é ainda mais importante compreender que os espaços de compartilhamento são fundamentais para que seja possível dividir histórias e desafios enfrentados devido ao racismo e às diferentes formas de discriminação do estudante negro. Ao ouvir e valorizar as narrativas de luta, resistência e superação, há um fortalecimento do senso de pertencimento e uma validação das próprias vivências.

Acredita-se que a troca de experiências promove a conscientização sobre as diversas formas de racismo estrutural e as estratégias de enfrentamento. Além disso, ao compreender as diferentes formas de lidar com a discriminação e os êxitos

alcançados, cada indivíduo encontra inspiração e apoio para enfrentar suas próprias batalhas. Assim, o entendimento de si mesmo é potencializado pela força e resistência coletivas, contribuindo para uma autoimagem mais positiva e um compromisso maior com a luta por justiça racial.

O espaço físico, ou seja, a sala do NEABI, nesse caso, faz-se imprescindível, visto que é nele que a troca e relações entre os estudantes são potencializadas. Um ambiente seguro e acolhedor, onde pessoas negras possam se reunir para compartilhar suas histórias e desafios, permite a construção de um grupo sólido e resoluto. Nesse espaço, as trocas pessoais ganham uma dimensão mais profunda e tangível, facilitando a empatia e o apoio mútuo. A presença física possibilita a criação de laços mais fortes e autênticos. Além disso, esse espaço serve como um ponto de resistência e afirmação da identidade negra, onde a celebração da cultura e das conquistas coletivas fortalece a autoestima e promove a resiliência. Dessa forma, um espaço físico dedicado à troca de experiências é essencial para fomentar um sentido de pertencimento e identidade, proporcionando um ambiente onde a aceitação de si é cultivada e reforçada continuamente.

Podemos chamar essa sala, então de Lugar que, conforme explorado por Yi-Fu Tuan (2013), reside na sua capacidade de conferir significado e identidade às experiências humanas. Tuan argumenta que lugares não são apenas espaços físicos, mas são imbuídos de sentimentos, histórias e significados que moldam nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. Em um lugar onde ocorrem trocas de experiências, especialmente no contexto da negritude, esse conceito é particularmente poderoso. Um lugar se torna um ponto de ancoragem para a memória coletiva e individual, proporcionando um ambiente onde as experiências podem ser compartilhadas de forma autêntica e onde a identidade pode ser afirmada. Assim, a criação e manutenção de lugares significativos são essenciais para o desenvolvimento de uma identidade forte e

para a promoção de uma compreensão mais profunda e empática das experiências alheias.

Nesse mesmo entendimento, podemos fortalecer nossa fundamentação em Eric Dardel (2011), que afirma que a importância do Lugar está profundamente ligada à maneira como os seres humanos se relacionam com o espaço em um nível existencial. Para Dardel, o lugar não é apenas um ponto geográfico, mas um espaço vivido e experienciado, onde as interações humanas e as significações pessoais se entrelaçam. No contexto de trocas de experiências, especialmente relacionadas à negritude, o lugar adquire uma dimensão ainda mais crucial. É nesse espaço vivido que as histórias de resistência, identidade e comunidade ganham vida, proporcionando um ambiente propício para o fortalecimento da autoestima e da identidade coletiva. Um lugar significativo oferece um cenário onde os indivíduos podem se conectar emocionalmente, compartilhar suas vivências e encontrar apoio mútuo. Dessa forma, o conceito de lugar de Dardel sublinha a necessidade de espaços físicos que não apenas abrigam pessoas, mas que também cultivam experiências e relações profundas, essenciais para a aceitação e o empoderamento pessoal e comunitário.

O que vemos no espaço físico do NEABI, ainda que de maneira preambular, é esse fortalecimento, acolhimento e reflexões acima citados, mas é também o lugar onde os estudantes compartilham os caminhos de bolsas de assistência estudantil, bolsas de pesquisa, ensino e extensão que, além de representar um apoio financeiro, corroboram para o amadurecimento acadêmico e pessoal do estudante.

Espaços físicos dedicados a essas trocas são cruciais, pois permitem uma conexão mais autêntica e tangível entre os indivíduos, intensificando o apoio mútuo e a construção de uma comunidade solidária. De acordo com Yi-Fu Tuan, esses lugares não são apenas espaços físicos, mas pontos de ancoragem para a memória e a identidade, onde a cultura e as conquistas coletivas são celebradas e reforçadas. Eric Dardel complementa essa visão ao

destacar que o lugar é um espaço vivido e experienciado, essencial para a formação de laços emocionais e significativos.

A criação de espaços de troca de experiências dentro das instituições de ensino é vital para a manutenção dos estudantes negros. Esses lugares proporcionam um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos podem compartilhar suas histórias, encontrar apoio e validar suas vivências. Isso não apenas fortalece a autoestima e a identidade dos estudantes, mas também promove a resiliência e o empoderamento, essenciais para a persistência e o sucesso acadêmico. Em resumo, tais espaços são fundamentais para garantir que os estudantes negros se sintam valorizados, compreendidos e apoiados, contribuindo para sua permanência e desenvolvimento dentro da instituição.

## **SUPERANDO DORES E POSITIVANDO A IDENTIDADE NEGRA**

Acreditamos que os alunos negros partilhem vivências e experiências próprias de grupos historicamente racializados que no Brasil são permanentemente alvo de preconceitos, injúrias e discriminações raciais. Segundo Souza (1983), HALL (2006) e Nilma (2019) a população negra no Brasil possui como elo identitário a violência e perseguição sobre seus corpos. Nas palavras de Souza (1983) ser negro é: “viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas” (Souza, 1983: 18). RIOS et al. (2023) seguem a mesma direção ao apontar o racismo como um elo da identidade negra.

E é exatamente no intuito de desconstruir tais afirmações que assumimos a posição de que a identidade negra se ancora na trajetória individual e coletiva de uma pessoa enquanto alguém que vive (por conta do conjunto de seus marcadores raciais como cor da pele e tipo de cabelo), em seu cotidiano, a experiência do racismo (RIOS et al., 2023, p. 276)

Hall (2006) aborda a identidade negra como um conceito complexo e dinâmico, influenciado por contextos sociais, históricos e culturais, fruto de uma formação discursiva que emerge das interações entre indivíduos e grupos sociais. A identidade negra se constrói gradativamente e tem sido moldada pelas seguintes características: (1) experiências históricas compartilhadas de opressão, violência e resistência; (2) por representações culturais discriminatórias e preconceituosas, através das mídias e literatura e (3) por estruturas de poder que podem, ou não, dificultar a vivência desses grupos.

Desta forma, como aponta Gomes (2019), construir uma identidade negra positiva no Brasil é um desafio, tendo em vista que “historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2019, p. 05). O movimento negro, a partir da década de 1980 tem progressivamente investido na positivação e construção de novas identidades negras. Suas principais estratégias de ação tem sido, a desmistificação de estereótipos preconceituosos ligados à população negra, a busca por uma formação crítica acerca das estruturas de poder que se beneficiam com o racismo e o resgate da autoestima massacrada pelo colonialismo e colonialidade. RIOS et al. (2023) também destacou a luta por políticas afirmativas como parte do processo de afirmação da identidade negra.

Tendo isso em mente, o Neabi-maracanã tem congregado discentes e docentes que compartilham experiências de racismo cotidiano, também chamado de microagressões raciais (Kilomba, 2020). Segundo Kilomba (2020), essas microagressões referem-se a formas sutis, indiretas e muitas vezes inconscientes de discriminação racial que ocorrem frequentemente em interações diárias. Elas são pequenas agressões, comentários ou comportamentos que, mesmo que não sejam abertamente hostis ou intencionalmente prejudiciais, perpetuam estereótipos e marginalizam pessoas pretas. O ambiente escolar não está isento da

reprodução das migroagressões racial por parte de colegas, professores e funcionários. Recorrentemente os discentes que participam do Neabi relatam falas de cunho racista vinda de colegas ou de desconformidade de professores quanto a implementação da política de cotas na instituição.

Além de denunciar esses relatos, buscamos seguir as estratégias do movimento negro ao positivar e conduzir a identidade negra em um patamar condizente com seu papel na formação territorial e cultural do Brasil. Nesta direção, realizamos atividades voltadas para o letramento racial, tendo em vista empoderar negros e negras da comunidade escolar e conscientizar brancos em reação aos seus privilégios e os ganhos relativos à maior justiça social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que, após essa breve reflexão sobre o NEAB(I) como um Lugar de compartilhamento de vivências e posituação do estudante preto e indígena, no contexto do CEFET/RJ, o conceito de Lugar se torna basilar como um instrumento para o enfrentamento do racismo em ambiente escolar. Como vimos ao longo de nosso debate, Yi-Fu Tuan e Eric Dardel, apesar de apresentarem entendimentos divergentes do conceito de Lugar, oferecem perspectivas que, ao nosso ver, se complementam.

Enquanto Tuan se concentra na experiência subjetiva e emocional do Lugar, explorando como os sentimentos e memórias pessoais moldam nossa percepção e conexão com os espaços que ocupamos, Dardel propõe uma abordagem mais filosófica e lança luz para a dimensão essencial da existência humana - diretamente ligada à identidade cultural como o elo com o Lugar.

Por isso, defendemos a institucionalização de núcleos (NEAB's e NEABI's) que tenham essa estrutura, pois eles se conformam como um local de luta, de resistência, de trocas de experiências e de diálogos entre sujeitos negros, pardos e indígenas dentro da comunidade escolar. Desse modo, acreditamos que essa proposta

sirva como um incentivo para a criação de núcleos, grupos ou mesmo coletivos negros dentro das escolas públicas brasileiras, seja ela parte da rede federal de ensino, ou não, na medida em que o racismo e a discriminação racial se fazem presentes em todas as redes e níveis de educação do país.

Ademais, advogamos que o NEABI, a partir de seu espaço físico e de suas ações, contribui significativamente na permanência de estudantes negros e pardos no CEFET/RJ, permitindo uma convivência menos solitária e mais acolhedora, diminuindo, assim, a evasão escolar desse grupo e fortalecendo sua identidade e laços comunitários.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Roberto. **CEFET/RJ, combate ao racismo e produção de conhecimento: o mestrado em relações étnico raciais**. Educação & Tecnologia, v. 20, p. 50-60, 2015.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2012. **BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal**, n. 10.639/03, 2019.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população por cor ou raça - resultados do universo**, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

RIOS, Flávia M.; RATTS, Alex; DOS SANTOS, Marcio André. **Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas**. Editora Perspectiva S/A, 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro ou As Vicissitudes de Identidade no Negro Brasileiro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**; tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.



## O LETRAMENTO RACIAL, O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA BÁSICA

Valena Ribeiro Garcia Ramos, CEFET/RJ  
Tarcila Soares Formiga, CEFET/RJ  
Camilla Ribeiro Ramos Antunes, IEFD/UERJ

### INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar um estudo de caso acerca da formação escolar sobre as relações étnico-raciais, promovida pelos docentes de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). Para isso, os pesquisadores optaram pelo estudo de caso do currículo do terceiro ano do ensino técnico integrado ao médio (EMI) do Cefet/RJ, na unidade do Maracanã.

Silva (1999) aponta vários autores que se dedicaram às reflexões sobre o currículo, e esses estudos podem ser classificados em três perspectivas diferentes: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Apesar de uma enorme pluralidade de ideias e concepções que envolvem cada uma daquelas perspectivas, o autor destaca que a primeira é essencialmente técnica e de orientação liberal, visando formar mão de obra para atender as demandas dos setores econômicos. A segunda critica o papel da escola na reprodução social e cultural dos valores, práticas e posições sociais e, dependendo da teoria social, como esse processo está marcado por mediações, contradições, ambiguidades, significados subjetivos, experiências e trajetórias escolares plurais. A última enxerga a pedagogia como um campo cultural de disputas de poder e o currículo seria parte desse processo de disputas. Nesse último campo é que a reflexão aqui produzida procura dialogar, mas sem

desconsiderar os debates promovidos pela perspectiva que enfatiza o papel de reprodução social da escola.

Ainda seguindo as ponderações de Silva (1999), esse autor indica algumas questões que precisam ser enfrentadas nas reflexões sobre o currículo. Quais conhecimentos e saberes devem ser ensinados? O que os estudantes podem ser ou tornar-se com as experiências escolares, isto é, quais identidades estão em construção? Com base em quais relações de poder se elaboram os currículos, as práticas escolares e as questões que serão respondidas?

Além das indagações acima, esse estudo de caso tem o intuito de contribuir para a discussão de ideias dentro da área de atuação docente, apresentando as considerações de determinadas vivências sobre o letramento racial no chão da escola. Isto é, quais interlocuções são possíveis entre o ensino das relações étnico-raciais e o objetivo de promover uma educação antirracista na escola pública secundária.

Dito isso, é necessário destacar que o estudo de caso não é uma particularidade das ciências sociais, mas uma opção metodológica presente em vários campos do conhecimento científico, com vantagens e limites que não serão abordados aqui. No entanto, é necessário indicar que a perspectiva adotada nesse texto se situa dentro do campo de conhecimento das ciências sociais, tendo, como seu aspecto fundante a narrativa ou a descrição de acontecimentos, eventos, relações, instituições e padrões sociais.

Embora isso não seja consensual mesmo nas ciências sociais, alguns caminhos da descrição podem ser apontados. Nesse sentido e considerando o que é explicitado por Minayo (1996), acerca da natureza interpretativa do estudo caso como uma das modalidades de pesquisa qualitativa, há de se atentar para os significados e as intencionalidades como inerentes aos fatos, aos eventos, aos atos, às relações e aos padrões sociais, considerando, também a subjetividade como fundante de sentido e como constitutiva do social. O pesquisador precisa explicar os meandros das ações e das relações sociais, que são resultados da atividade humana criadora, afetiva e racional, e são apreendidas

através observação do cotidiano e da vivência, bem como da explicação das visões e percepções sobre a realidade social. Assim, o significado é o conceito central da investigação interpretativa, e a tarefa do pesquisador é buscar a compreensão da realidade humana vivida socialmente, aprofundando-se no universo dos significados das ações e relações humanas.

Mas, antes disso, o pesquisador social elege um acontecimento, evento ou qualquer objeto que englobe a atividade humana e venha a ser eleito como passível de compreensão pelas ciências sociais. Feito isso o objeto será compreendido dentro de um contexto sociocultural que precisa ser apreendido.

Diante do exposto acima, faz-se necessário apresentar o contexto escolar, isto é, descrever o Cefet/RJ como instituição social. Depois, explicitar os significados atribuídos pelos professores ao papel da escola e da Sociologia, os sentidos do currículo e da prática docente e, mais especificamente, do ensino dos conteúdos sobre as relações étnico-raciais como prática de letramento racial, objeto desta reflexão. Para esse percurso é importante detalhar as perspectivas políticas, pedagógicas e epistemológicas que orientam o currículo da Sociologia como um todo, como também, a abordagem dos conteúdos étnico-raciais no terceiro ano do EMI, em particular. Posteriormente, apontar os possíveis diálogos entre a proposta curricular da Sociologia e o processo de letramento racial, procurando, dessa maneira, trazer uma reflexão sobre a importância da Sociologia como componente curricular para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira.

## **O CEFET/RJ COMO INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

O Cefet/Rj é uma instituição centenária que teve sua origem ainda em 1917, como Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Nesse contexto, a instituição visava a formação de professores para as escolas de aprendizes e artífices em um contexto de industrialização do país que demandava a qualificação de mão-de-obra. Entre 1942 e 1965

foi denominada Escola Técnica Nacional (ETN) e o seu objetivo passou a ser de formar artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional, e não mais docentes para o ensino industrial.

Nova mudança de identidade e de papel social lhe foi atribuído no contexto da ditadura empresarial-militar e civil, tornando-se, então, Escola Técnica Federal da Guanabara, entre os anos de 1965-1967. A novidade foi a implementação do curso de Engenharia de Operação, de nível superior de curta duração, destinado à formação de profissionais para a indústria. Em pouquíssimo tempo, foi transformada em Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, durando até 1978.

Neste íterim foi instalado não apenas o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Engenharia de Operação (Prodem), financiado pelo Banco Mundial, mas também criado um Centro de Treinamento de Professores para atuar em cursos técnicos de Engenharia, destacando, como, exemplo, o curso de técnico de Telecomunicações.

A partir de 1978, a instituição passa a condição de Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, permanecendo, assim até os dias de hoje. Atualmente, compõe a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cujo currículo vertical oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos subsequentes (pós-médio), tecnológicos, de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu (mestrado e doutorado), com base na tríade ensino, pesquisa e extensão. Desde a expansão da rede federal de ensino, nos anos 2000, a instituição conta com o campus-sede Maracanã e com mais sete campi distribuídos pelo estado do Rio de Janeiro, quais sejam: Angra dos Reis, Itaguaí, Maria da Graça, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Petrópolis e Valença. No entanto, o ensino superior e a pós-graduação estão em processo de expansão no Cefet/RJ, em detrimento do ensino técnico integrado ao médio.

No ano de 2013, a instituição passou do modelo ensino técnico concomitante ao ensino médio para o modelo de ensino médio

integrado, oferecendo no campus Maracanã os seguintes cursos de nível médio: Administração, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Informática, Mecânica, Meteorologia, Segurança do Trabalho, Telecomunicações e Turismo.

Entre 1998 e 2012 prevaleceu a formação propedêutica concomitante à técnica por força do Decreto 2208 de 1997, que definiu que a formação de nível técnico no país deveria ser organizada de modo independente do ensino médio regular. Associado com as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino médio (DCNEM) de 1998, aquela lei marca uma proposta de educação atrelada às necessidades do mercado, aprofundando a dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissional, e um currículo baseado em competências para a empregabilidade (Cf. Moehlecke, 2012).

Tal condição se modifica na década seguinte, quando outros dispositivos legais fomentaram a oferta do ensino médio integrado à educação profissional (Decreto 5154/2004 e Lei 11741/08). Em 2004, após a revogação do decreto 2208 de 1997, que vai ser substituído pelo Decreto 5154, a separação entre formação propedêutica e profissional dá lugar ao ensino médio integrado ao ensino técnico, trazendo uma discussão sobre politecnia e sobre a superação da dualidade educacional que marcou as políticas voltadas para o ensino médio na década anterior.

Apenas em 2013, o Cefet/RJ passa a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio em lugar da modalidade concomitante. Data daquele ano também a implementação do sistema de cotas sociais para o ingresso nas instituições federais e públicas de ensino, por determinação do Ministério da Educação, através da Lei nº 12.711/2012, que reserva cinquenta por cento das vagas nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia para estudantes pretos, pardos e indígenas, estudantes oriundos de escola pública e estudantes com um corte de renda familiar específico. Também por força da lei passa a existir uma preocupação maior da instituição com o cumprimento da Lei nº

10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes sobre o História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Por meio história particular do Cefet/RJ, é possível conhecer a história das políticas públicas educacionais no país, ao longo dos séculos XX e XXI, e sua relação específica com o ensino técnico brasileiro, bem como a própria dinâmica das transformações do mundo do trabalho em nosso cenário, dada sua relevância no quadro educacional (BRANDÃO, 2007; 2009a; 2009b).

Além disso, tais mudanças nos permitem compreender os diferentes projetos de educação e escola pública que estão em jogo, mais especificamente como o Cefet/RJ será um laboratório das políticas de Estado para a implementação de projetos de educação e escola pública idealizados por frações importantes da burguesia ligadas a indústria, prevalecendo, como, perspectiva, a escola da formação do capital humano, produtivista e tecnicista.

No entanto, a implementação do ensino médio integrado, das leis de cotas e do ensino da história da África não expressam as concepções de educação, de processo de ensino-aprendizagem, trabalho docente e currículos escolares, historicamente constituídas no Cefet/RJ, que se filiam a lógica *produtivista-tecnicista*. Assim, a escola é encarada como instituição voltada exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho e do sistema produtivo, e os seus processos de ensino-aprendizagem e currículos ficam ancorados numa perspectiva mais pragmática que deve evitar conteúdos excessivos, visando, assim a eliminação de conteúdos mais críticos e reflexivos.

Ao contrário disso, o ensino médio integrado se filia a perspectiva crítico-humanista<sup>16</sup>, que se contrapõe ao modelo

---

<sup>16</sup> Brunow et. al (2024) demonstrará que há na instituição deferentes concepções do que é a integração entre formação básica “propedêutica” e técnico profissional, sendo forte ainda a concepção da formação do capital humano. Fato esse que expressam conflitos internos entre gestão, trabalhadores da educação e estudantes em torno das concepções de escola, ensino, formação, componentes e matrizes disciplinares e curriculares.

empresarial de educação, afirmando ser central uma formação integral e humanizada dos indivíduos enquanto sujeitos políticos e a percepção do mundo do trabalho como uma das dimensões societárias em que os sujeitos estão inseridos, valorizando, portanto, mais a formação escolar como processo de conscientização para a luta por uma sociedade mais livre e igualitária (cf. Ferreira & Ramos, 2012).

A Sociologia escolar se aproxima da perspectiva crítico-humanista e do seu projeto de escola e sociedade, que será elucidado na seção a seguir, a partir da história e do lugar periférico da Sociologia como disciplina escolar e da centralidade dada por ela aos problemas sociais como conteúdos escolares necessários à formação básica humanizada.

## **SOCIOLOGIA ESCOLAR: O LUGAR PERIFÉRICO E A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO CRÍTICO-HUMANISTA**

A história da Sociologia na escola básica é marcada por sua intermitência, ora na condição de obrigatoriedade, ora na condição optativa, estando em alguns momentos totalmente fora do currículo básico. Essa condição foi um aspecto restritivo a sua consolidação como disciplina escolar. A primeira tentativa de inclusão ocorreu em 1882 nos cursos preparatórios e superiores, mas não passou de intenção, assim como aconteceu entre 1890 e 1897, quando não foi posta em prática, mesmo sendo obrigatória nos cursos preparatórios ginasiais. Somente, entre 1925 e 1942, que os seus conteúdos passam a ser exigidos em provas de vestibulares. No entanto, com a reforma Capanema, a disciplina foi definitivamente excluída do currículo, permanecendo apenas como Sociologia Educacional para cursos de formação de professores normalistas. Entre 1961 e 1971 torna-se componente optativo nos cursos colegiais, permanecendo assim o nível nacional até 2006.

---

Neste ínterim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 destaca a sua importância e da Filosofia para o exercício da cidadania, devendo ser abordada de forma interdisciplinar e contextualizada, condição que foi posteriormente reafirmada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM. Em 2006, com o parecer nº 38/2006, retorna à condição de disciplina obrigatória no currículo do ensino médio, prevalecendo, ainda a ausência de regulamentação acerca dos prazos e da definição dos profissionais qualificados ao desenvolvimento da disciplina. Sua efetiva inclusão ainda demorou mais três anos, acontecendo apenas em 2008, com a Lei n.º 11.684 e o parecer CNE/CEB 22/2008 de 8 de outubro de 2008, em que a Sociologia e a Filosofia se tornam obrigatórias nos três anos da escola básica, tendo o ano de 2012 como prazo final de implementação para o ensino médio com duração de 4 anos (Cf. Moraes, 2003).

Nesse contexto, um conjunto de demandas antigas voltam a se destacar, nas quais estão: a necessidade de pensar os objetivos norteadores do ensino da Sociologia, os conteúdos programáticos, a formação de professores, a elaboração de material didático e de uma metodologia de ensino. Com isso, houve um aumento na produção de conhecimentos sobre a inclusão da Sociologia no ensino médio, como iniciativas de pesquisa sobre esta temática, produção de livros didáticos, encontros, fóruns e debates, entre outros.

No entanto, a reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/2017 retirou a obrigatoriedade das disciplinas, trazendo impactos importantes não só para as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Com a revisão da lei no ano 2024, as disciplinas retomam sua obrigatoriedade.

Há de se ressaltar que a luta pela Sociologia e a Filosofia na escola esteve associada à concepção da escola como lugar da formação crítico-humanista, expressando sua relação com determinado projeto de sociedade, contrapondo-se à visão tecnicista e economicista que entende o papel da escola como voltado exclusivamente para atender às demandas do mercado de trabalho

e do sistema produtivo, eliminando conteúdos mais críticos e reflexivos (Cf. Conterato, 2006).

Além disso, a Sociologia é valorizada como componente disciplinar essencial por ter uma especificidade de fomentar, através de seu método científico, o pensamento crítico e reflexivo, garantindo ao estudante uma formação voltada tanto para a problematização da sua realidade mais direta, como também para uma reflexão que transcenda o seu próprio universo, orientando as escolhas políticas que contribuem para a consolidação da democracia (Cf. Fernandes, 1977).

Dessa forma, um dos aspectos mais ressaltados em defesa da Sociologia no segmento médio da educação é exatamente a sua capacidade de relacionar reflexão e prática com a realidade social que circunda a vida dos sujeitos-cidadãos, promovendo um debate em torno da possibilidade da construção dos direitos e deveres para a formação dos estudantes. É nesse bojo que o debate sobre o racismo e suas dimensões, e sobre outros problemas sociais do Brasil, estiveram presentes nas propostas curriculares da Sociologia na escola básica, antes mesmo das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que previam a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente.

## **O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO CEFET/RJ**

O programa de Sociologia foi estruturando a partir de três aspectos centrais vistos pelos docentes como imprescindíveis para o desenvolvimento, seja da imaginação sociológica<sup>17</sup>, seja da crítica

---

<sup>17</sup> Os termos imaginação sociológica e crítica social são empregados por vários autores nas ciências sociais, podendo ser encarado, por exemplo, como um processo capaz de permitir aos sujeitos conectarem os cenários históricos mais amplos, estruturas sociais e as biografias (Cf. Mills, 1972). Ou então, como parte de uma existência social que não considera a sociedade como um todo acabado e irredutível diante das dinâmicas societárias e da pluralidade de ações dos sujeitos que

social entre estudantes da escola básica: 1) problematizar a realidade social, desconstruindo as opiniões, as narrativas, os julgamentos superficiais e preconcebidos (o senso comum, as ideologias dominantes, os imaginários e as representações sociais), e como eles se articulam às formas de sociabilidades e escolhas sócio-políticas; 2) identificar a relação entre as diversas concepções de mundo e os projetos de sociedades e seus vínculos com os interesses das classes ou grupos sociais; 3) compreender tanto os processos societários em suas interconexões (políticos, econômicos e culturais), quantos os problemas sociais, isto é, como são construídos socialmente, a fim de perceber a importância dos sujeitos considerados em suas múltiplas identidades (de classe, gênero e raça/etnia, etárias etc) e das coletividades enquanto sujeitos históricos nos processos de mudança social.

De certa maneira, os objetivos acima apontados comungam com aqueles que foram atribuídos pelos cientistas sociais que atuavam nas escolas secundárias e universidades e lutaram na década de 1980 pela reintrodução da Sociologia. Nesse contexto, os docentes de Sociologia do Cefet/RJ identificam que aquelas propostas curriculares da Sociologia para a escola básica estiveram estruturadas em duas perspectivas diferentes. A primeira, classificada pelas autoras do texto como história do pensamento, opta por apresentar as principais escolas das ciências sociais (positivismo, funcionalismo, marxismo, anarquismo, liberalismo, evolucionismo cultural etc.), e a segunda chamada de temática elege temas centrais que são objetos de investigação sociológica ao longo da história da ciência (violência, trabalho, desigualdades sociais, racismo, cultura, Estado, machismo, patriarcado etc.).

Diante dessa dicotomia, os docentes do Cefet/RJ apontam que a escolha por uma das formas de estruturação do programa permite a elaboração de diferentes encadeamentos dos conhecimentos entre as séries, refletindo opções e preferências teóricas, políticas e

---

produzem novos signos, significados e linguagens, capazes de promover a mudança social, e não só a conformação (Cf. Castoriadis, 2000).

epistemológicas. Na visão daqueles docentes as lógicas da história do pensamento e das temáticas não são identificadas como excludentes em si, estando, portanto, relacionadas à orientação política e metodológica do docente que orientam o seu saber-fazer.

Para além desse fator, os docentes destacam que cada forma de organização curricular gera vantagens e desvantagens para o processo de ensino-aprendizagem e o alcance dos objetivos gerais do ensino de Sociologia. Assim sendo, o risco de se adotar os temas como estruturação do currículo está no esvaziamento do conteúdo teórico, se não for bem conduzido. No outro caso, aponta a possibilidade de não haver a articulação entre teoria e prática social, reforçando uma concepção conteudista e enciclopédica, portanto, a reprodução de uma educação bancária, criticada por Freire (2004).

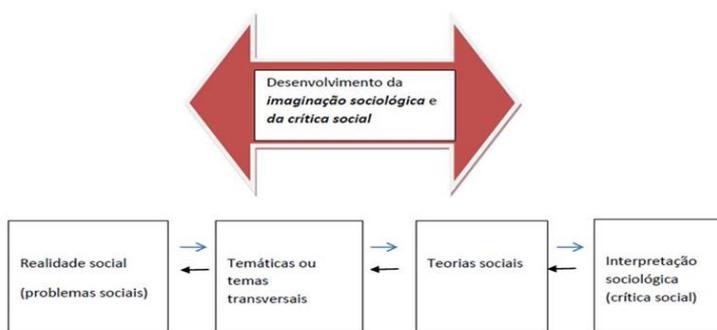
O posicionamento entre os professores não é único sobre a forma de estruturação do currículo, havendo preferências distintas e em disputas. No entanto, foi construído como consenso que o maior desafio se encontra na elaboração de uma proposta metodológica que possibilite um processo de ensino-aprendizagem dialógico, rompendo com o ensino tradicional e conteudista. Com isso, promover mudanças sociais que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste sentido, os docentes elegeram como elementos centrais da proposta metodológica a ser elaborada: 1) a articulação entre as teorias sociais e a realidade social, sendo central ao processo de ensino-aprendizagem atribuir sentido prático ao conhecimento científico, isto é, permitir a leitura crítica da vida social; 2) a reflexão sobre a relação entre ciência e poder, abordando e demonstrando as vinculações entre as teorias sociais, os projetos societários e as formas de intervenção sobre o mundo, as coisas e pessoas; c) a desconstrução do senso comum, visando o desenvolvimento do senso crítico, através da capacidade de fazer perguntas e de questionar a realidade social.

Prosseguindo, as formulações teóricas devem ser priorizadas como instrumento de desenvolvimento da crítica social e da

imaginação sociológica, ambas centrais à produção do conhecimento científico. No mais, a abordagem sobre os conteúdos curriculares (temas ou teorias) deve ser tomada como processos históricos de produção intelectual, que se conectam com projeto de sociedade e de poder que precisam ser elucidados. Como parte disso, o senso comum, as ideologias e as representações sociais se tornam materiais empíricos passíveis de problematização com os estudantes na relação deles com os processos de conformação e mudança social.

Por fim, no programa de Sociologia é apresentado no esquema abaixo como uma síntese da proposta metodológica de orientação do processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva da Sociologia crítica no ensino médio que se estrutura nas premissas anteriormente elucidadas.



As articulações entre as tríades realidades - temas - teorias precisam nortear o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo professor, que poderá optar tanto pela perspectiva da história do pensamento, quanto pelos temas transversais norteadores, uma vez que a centralidade está em alcançar as premissas orientadoras dos objetivos do ensino de Sociologia.

Por fim, as ementas apresentam os objetivos centrais do ensino que foram elucidados, as articulações possíveis entre os temas e as teorias sociais e os possíveis exercícios da crítica social e imaginação

sociológica, não estando organizados nem orientados por competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas entre os estudantes.

Isso porque os docentes comungam das críticas às pedagogias tradicionais e se filiam ao projeto de uma formação humana e transformadora, rompendo, principalmente com as pedagogias do “aprender a aprender” e das competências e habilidades que dão centralidade à formação educacional de caráter individualista, competitiva e voltada para atender as demandas dos setores produtivos, portanto, instrumental e pragmática. Aquelas pedagogias enxergam a escola e a sociedade como apartadas uma da outra e os conhecimentos como ferramentas para a respostas imediatas aos problemas, visando a adaptação dos sujeitos às mudanças provocadas pelas transformações no mundo do trabalho, revelando uma intenção política de adestramento dos estudantes.

Apresentadas as orientações políticas, metodológicas e epistemológicas que orientam o currículo e o papel do ensino da Sociologia na escola, segue a reflexão sobre a proposta de letramento racial a partir da formação sociológica.

## **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA**

O currículo do terceiro ano do EMI encontra-se estruturado em dois domínios temáticos centrais que abarcam o debate acerca das relações étnico-raciais e das transformações atuais no mundo do trabalho. Essas temáticas são abordadas de maneira articuladas com as teorias sociais que constituíram tanto o pensamento social brasileiro quanto as ciências sociais em geral, mas procurando proporcionar ao educando um aprofundamento da compreensão das dinâmicas e relações societárias e de suas produções culturais, de maneira que lhe possibilite operar leituras críticas das principais temáticas acima mencionadas, a partir de uma perspectiva não-

eurocêntrica, contra-hegemônica e que considere as formas de agenciamento e de poder em nossa sociedade.

No caso específico o estudo das relações étnico-raciais procura desenvolver os processos de ensino-aprendizagem a partir de uma genealogia do racismo no mundo e no Brasil, visando, com isso a construção coletiva de uma reflexão sobre os lugares e posições que os sujeitos ocupam na estrutura social e nos processos históricos, de modo que o educando possa articular a realidade mais imediata com os processos históricos mais gerais e globais e, com isso, instrumentalizar as suas escolhas políticas e societárias.

Nesse sentido, a categoria raça é motivo de reflexão, porque a sua presença como categoria de análise não é uma novidade nas ciências sociais, estando presente na sua história de formação e desenvolvimento. As teorias raciais e o evolucionismo cultural se fundam no final do século XIX, no bojo da antropologia com viés conservador, cumprindo o papel de legitimar os processos de dominação no contexto de colonialismo no mundo, ao afirmar a superioridade cultural e racial do “homem branco” europeu. A pseudociência racista forjou um discurso salvacionista do homem branco europeu que leva o progresso cultural aos “povos selvagens” e “bárbaros”, vistos como inferiores racialmente.

No entanto, dentro da própria da antropologia surgem as críticas às teorias raciais e evolucionistas, com o pensamento do antropólogo Franz Boas, que foi fundador do relativismo cultural e da escola norte-americana de antropologia. Rompendo com os determinismos biológico e geográfico, Boas (1858-1942) evidenciou que o comportamento humano é condicionado pela cultura. Fez isso não só questionando as noções de superioridade e inferioridade entre povos e culturas, mas também afirmando a existência de culturas diferentes entre si, e que cada uma delas possui seus próprios padrões de comportamentos e uma história, constituindo, desse modo, um todo singular que deve ser compreendido a partir do seu contexto cultural. Além disso, ele separou as noções de raça

e de cultura, aspecto primordial para a contraposição ao racismo (Cf. Stocking, 2004).

No Brasil, as classes dominantes ressignificaram as teorias raciais europeias diante do dilema da formação de uma identidade nacional, após a república e a abolição da escravidão, uma vez que o atraso econômico e cultural era visto por elas como consequência da composição étnico-racial da população de maioria preta e indígena. Nesse debate, considerada um fator de degeneração da humanidade a miscigenação passa a ser adotada como política racial (Cf. Munanga, 2008).

Ainda na virada do século XIX no Brasil, a noção de democracia racial começou a ser forjada por Oliveira Vianna, sendo possível identificar, em meio ao debate da época, promovido por uma intelectualidade que atendia aos interesses das classes e se debruçava em teorizar sobre a situação racial do seu país, o branqueamento como caminho para a construção de uma nacionalidade, tida como problemática por causa da diversidade racial e da composição majoritariamente preta e indígena.

Embora a mestiçagem de cunho eugenista (branqueamento) tenha prevalecido orientando a política racista no país, existiam outras duas perspectivas em disputa. Uma de natureza conservadora e separatista, também racista, que apostava num sistema civil, social e penal diferenciado entre pretos, mestiços e brancos, tendo como destaque as ideias de Nina Rodrigues. A outra de natureza anti-conservadora, que não atribuía os problemas sociais do país à suposta composição étnico-racial inferior do povo brasileiro, mas à colonização e ao atraso das elites, cujas ideias estavam presentes nas reflexões de Roquete Pinto, Manoel Bonfim e Alberto Torres (Cf. Munanga, 2008).

Nas primeiras décadas do século XX, Gilberto Freyre cria as bases da noção de democracia racial ao classificar a miscigenação como algo positivo e responsável por criar uma “zona de confraternização entre os desiguais”. Assim sendo, a formação de um povo “mestiço e moreno” no Brasil resulta da existência de um

patriarcado poligâmico no período Colonial, portanto, da mistura das três raças fundadoras: preta, indígena e branca. Dessa maneira, o autor relativiza as formas de violência que marcam o colonialismo e escravidão, em especial a sexual contra as mulheres africanas e “ameríndias”.

Sobre isso, Bernardo (2007) aponta que, no Brasil a noção de democracia racial estará embasada na perspectiva do relativismo cultural. A autora demonstra essa articulação ao reconstruir a trajetória do debate sobre as questões raciais no Brasil da década de 1920, no contexto de intercâmbio entre a antropologia norte-americana e a brasileira. Menciona duas frentes de investigação e produção intelectual: uma na Bahia com participação de Edison Carneiro e Arthur Ramos; outra em Recife, com a presença de Gilberto Freyre. No entanto, afirma que ambas comungavam dos mesmos objetivos: a exaltação da harmonia racial existente no Brasil, comparando a situação os pretos brasileiros com os norte-americanos, e dessa maneira, portanto, relativizando o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

O racismo no Brasil foi se estruturando em dois pilares: o do branqueamento e o da democracia racial. Fortemente divulgados na virada do século até os meados dos anos 1930, ambos contaram com a contribuição de uma ciência social racista, conservadora e elitista. Enquanto as teorias críticas ao racismo vão ganhar notoriedade com o desenvolvimento do projeto da Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura (UNESCO) que visava estudar os aspectos influenciadores da harmonia nas relações raciais, em meados da 1950, contexto esse de pós-segunda guerra mundial que vivenciou a ascensão do nazifascismo e do *apartheid* no mundo, o Brasil era visto mundialmente como celeiro das relações harmoniosas e da democracia racial, e a intenção política daqueles estudos era orientar as políticas de integração racial. No entanto, a perspectiva da UNESCO foi frustrada porque as inúmeras pesquisas desenvolvidas por antropólogos, como Fernandes (1955, 1960), Bastide (1955), Costa Pinto (1998), Oracy Nogueira (1985), Otavio

Ianni (1966) e tantos outros, demonstraram uma profunda desigualdade racial no Brasil.

Assim, as pesquisas desmascararam a noção de democracia racial sistematizada nas teses de Freyre, na década de 1920, ao revelar que a “solução do Brasil”, inventada por uma elite intelectual racista, através da miscigenação de viés assimilatório procurou, assim, construir uma imagem do povo moreno e mestiço, fruto da mistura das três raças e do intercâmbio cultural, não passava de uma farsa ou um mito (Cf Da Matta, 1987, Fernandes, 1960). Entretanto, a denúncia de um país racista já estava presente nos movimentos negros da época.

Por fim, o racismo brasileiro produziu diversos efeitos políticos que culminaram com a marginalização social e a perpetuação do genocídio do povo preto que teve início no Brasil com a escravização e perdura até hoje, como foi teorizado por Nascimento (2016). Essa política se transformou numa ideologia baseada na mestiçagem como estratégia do branqueamento (Cf. Seyferth, 1986), que associada à noção de inexistência do racismo no Brasil (mito da democracia racial), trouxeram consequências perversas, como bem disse Carneiro (2023), ao declarar que o racismo no Brasil engendrou uma sofisticada maneira de assegurar em nosso campo jurídico a igualdade formal, com a crença na suposta igualdade de direitos e oportunidades, e, ao mesmo tempo, autorizar toda e qualquer forma de discriminação racial.

Os efeitos do racismo à brasileira têm consequências relevantes para a luta contra o racismo no Brasil, produzindo subjetividades e percepções sobre o problema do racismo tanto para pretos e mestiços, com suas nuances que vão da valorização do casamento interracial como meio de alcançar a mobilidade social, até as diferentes formas de internalização de padrões de inferioridade estéticas, psicossociais e intelectuais; quanto para os brancos, que mantêm por conta do racismo estrutural e institucional, posições sociais na hierarquia racial que lhes asseguram privilégios, independentemente das formas de discriminação racial declaradas

e explícitas. Tornando, portanto, imprescindíveis as reflexões sobre a branquitude e suas formas de agenciamento (Cf. Almeida, 2019; Carneiro, 2023).

As teorias raciais, evolucionistas, darwinistas e positivistas são apresentadas a partir da construção de uma genealogia do racismo e das teorias raciais seja de modo mais global, seja a partir da sua especificidade no Brasil. Nesse sentido, a tarefa do docente é mediar a compreensão sobre a produção intelectual brasileira no campo das ciências humanas, a partir de um posicionamento teórico-crítico, que situa os pensadores com questões tais como a formação da identidade, a nação brasileira, branqueamento, mito da democracia racial, até as novas interpretações sobre as dimensões estruturais, históricas e institucionais do racismo no Brasil.

Os papéis centrais dos movimentos negros e dos intelectuais pretos na produção de saberes e conhecimentos, bem como luta contra o racismo e suas formas de enfrentamento, onde o preto é compreendido em seu protagonismo e o quilombo se torna uma dimensão importante de resistência política, econômica, cultural, que perdura dos períodos coloniais até os dias de hoje, também são abordados no conteúdo da Sociologia. A produção intelectual preta é apresentada em contraposição a produção científica racista, permitindo a reinterpretção do Brasil e das suas dimensões societárias.

Além disso, procura-se introduzir a “questão indígena” dentro do debate racial, trazendo, com isso, não só a reflexão sobre o colonialismo e as formas de genocídios contra os povos originários e o indigenismo, mas também acerca das formas de vivenciar as relações sociais desses povos, tomadas em suas diversidades étnicas, e de luta e protagonismos. Como também se busca apresentar reflexões que articulam as dimensões classe, raça e gênero, visando aprofundar o debate sobre a questão da interseccionalidade com suas possibilidades e limites.

Nessa breve contextualização da importância das ciências sociais para as políticas racistas e antirracistas, evidencia-se o quanto é central a popularização do debate sobre racismo e a sua gênese no

Brasil para a formação no chão da escola, quando existe o compromisso com uma formação escolar crítica, humanista, emancipadora e comprometida com a democracia popular. No bojo dessa intenção político-pedagógica é que a proposta de letramento racial nos cai como referência ideal.

O termo letramento racial pressupõe o domínio não só das teorias raciais, mas, sobretudo, a possibilidade de os sujeitos, através do domínio desses conhecimentos, realizarem leituras críticas sobre mundo e sobre as relações raciais, compreendendo os lugares que ocupam na sociedade e, com isso, serem capazes de produzir mudanças. Nesse sentido, também falar de branquitude e negritude. Assim sendo, o ensino e a aprendizagem sobre as teorias, relações e dinâmicas raciais não devem estar dissociados de uma visão emancipadora e de sua potencialidade para provocar mudanças sociais e promover o combate as diversas formas racismos e suas facetas. Uma formação para o letramento racial é parte necessária de uma concepção de escola encarada como espaço pluricultural e de diversidade étnico-racial, que é dinamizada por relações de conflitos, poder e dominação, em que operam lógicas diversas de violência simbólica. Um letramento racial crítico, portanto, pressupõe entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam na sociedade. Sobre esse letramento racial, sua função seria

contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível. (PEREIRA; LACERDA, 2019, p. 103).

O letramento racial contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de romper com as ideologias racistas por meio do debate teórico e da ação. A Sociologia como disciplina escolar, ao questionar um senso comum que sustenta as relações de

poder, tem um papel central na formação antirracista da juventude, atuando como instrumento de transformação social para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. (1955), Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo, Anhembi.

BRANDÃO, Marisa. CEFET Celso Suckow e Algumas Transformações Históricas na Formação Profissional. Trabalho Necessário, v. ano 7, p. 20, 2009a.

\_\_\_\_\_. CEFET Celso Suckow e Algumas Transformações Históricas na Formação Profissional. Tecnologia & Cultura (CEFET/RJ), v. ano 9, p. 7-16, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. Cadernos Cemarx, v. 2009, p. 189-204, 2009c.

\_\_\_\_\_. O curso de Engenharia de Operação (anos 1960 - 1970) e sua relação com a criação dos CEFETs. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. Vol 2, p. 55-77, 2009b.

BRUNOW, V; VALENÇA, C.V.; VELASCO, F.Z.B, SILVA, R.F., CARDOSO, S.P.; PEREIRA, M.M, Ensino Médio Integrado no CEFET/RJ campus Maracanã: concepções de integração em disputa. Revista Labor: v. 1 n. 28, 2022, p. 30-52. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71653>

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

CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição Imaginária da Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 5ª ed., 2000.

CONTERATO, Santo. A saga da Sociologia no Ensino Médio. In: Revista Perspectiva Sociológica – Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, ano 1, n.2, Nov/2008, abr./2009

COSTA PINTO, L.A.O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1998.

DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

FERNANDES, Florestan. (1960), “Prefácio”, in F.H. Cardoso e Octávio Ianni, Cor e mobilidade social em Florianópolis, São Paulo, Companhia Editora Nacional.

\_\_\_\_\_. A Sociologia no Brasil. Contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento, Petrópolis, Vozes, 1977

FERREIRA, Andrey C. & RAMOS, V. R. G. Violência Simbólica e Política Educacional: etnografia dos conflitos escolares e ensino de Sociologia no Rio de Janeiro. In. FIGUEIREDO, A. V., OLIVEIRA, L.F & PINTO, N.M. Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Ed. Imperial Novo Milênio. 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paul: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala. 42. ed. Rio de. Janeiro: Record, 2001.

IANNI, Octavio. (1966), “O estudo da situação racial brasileira”, in O. Ianni, Raças e classes sociais no Brasil, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MILLS, C. W. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1996a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnp gGMr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 ago. 2024.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. Tempo Social, São Paulo, v.15, n.1, abril, pp.05-20, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2018.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. (1985) Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem (sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre Relações raciais no Brasil). In: Tanto preto, quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo, T.A. Queiroz.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. de. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. *Travessias*, Cascavel, v. 13. n. 3. p. 90-106. set./dez. 2019.

SEYFERTH, Giralda (1986). "A Estratégia do Branqueamento". *Ciência Hoje*, vol. 5, nº 25, jul./ago., pp. 54-56.

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

STOCKING, George W.Jr (2004). *Franz Boas: A formação da Antropologia Americana 1883 – 1911*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.  
VERNANT, Jean Pierre (1990). *Mitos e Pensamentos entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Aline da Fonseca Sá e Silveira** - Doutora e Mestre em Geografia (UERJ), Pós-Graduada em Educação e Relações Étnico-Raciais (CEFET/RJ), Bacharel e Licenciada em Geografia (UFF). Professora do Cefet/RJ, unidade Maracanã. Grupo de pesquisa: Egbé. Linha de pesquisa: Geografia Rural e Relações Étnico-Raciais.

**Bárbara Rainara Maia Silva** - Pedagoga e Mestre em Educação Brasileira (UFC). Professora do Núcleo de Educação da Infância - NEI CAP/UFRN. Grupo de Pesquisa Arte e Infância (NEICAP/UFRN). Laboratório de Artes Visuais e Teatro (NEICAP/UFRN). Linha de pesquisa - Arte e Cultura.

**Camilla Ribeiro Ramos Antunes** - Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduanda no curso de Bacharelado em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduanda em Prescrição de Exercícios para Grupos Especiais (Faculdade Focus).

**Isabel Alves Lima** - Bacharel em Letras (Português e Literaturas). Instituição de vinculação: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Linhas de pesquisa: Teoria Literária e Literatura Brasileira.

**Jorge Felipe Freitas** - Graduando Bacharelado em Educação Física. Instituição de vinculação: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**Joyce Mariana Alves Barros** - Graduada e Mestre em Educação (UFRN). Doutoranda em Educação pelo Programa (PPGED- UFRN). Professora de Educação Física do Núcleo de Educação da Infância NEI - CAP/UFRN. Integrante do GEPEC (Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento) e do LEFEM (Laboratório de Estudos em

Educação Física, Esporte e Mídia). Linhas de pesquisa: Educação e Inclusão em contextos educacionais

**Leandro Teofilo de Brito** - Licenciado em Educação Física (UFRJ) e Licenciado em Pedagogia (UERJ). Mestre em Educação (UFRJ). Doutor em Educação (UERJ). Pós-doutorado em Educação (UERJ). Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Coordenador do Grupo de Estudos sobre Masculinidades e Educação (GEMasc). Linhas de pesquisa: Inclusão, Ética & Interculturalidade.

**Luiz Carlos Coelho de Oliveira** - Doutor em Literatura e Cultura pela PUC-Rio. Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, lotado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Linhas de pesquisa: Cultura e Etnicidade.

**Maria Aparecida Dias** - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte / UFRN. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Grupo de pesquisa - Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Laboratório - Laboratório de Ludicidade (LABLUD). Linhas de pesquisa - Corpo, Cultura de Movimento e Inclusão.

**Maria Luiza Mendes Santos** - Pós-graduada - Especialização em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/ UFRJ). Mestranda em Educação Física (EEFD/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Bacharela em Educação Física (EEFD/UFRJ). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD-UFRJ). Professora de Educação Física do Município de Mangaratiba (RJ).

**Mariana Vieira de Brito** - Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Cefet/RJ, unidade Maracanã. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Território e Egbé- Grupo de Estudos em Geografia e Relações étnico raciais. Linhas de pesquisa: Patrimônio, ensino de Geografia e Relações étnic-raciais.

**Michele Pereira de Souza da Fonseca** - Doutora e Mestra em Educação (PPGE/UFRJ), Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Professora associada 2 da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ). Fundadora e Coordenadora do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Coordenadora da Pós-Graduação (especialização) gratuita em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Membro do Comitê Científico GTT Inclusão e Diferenças do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

**Monique Corte** - Pós-graduada - Especialização em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PGEFEPI/UFRJ). Mestranda em Educação Física (EEFD/UFRJ). Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Bacharela em Educação Física (Unisuam). Integrante do LEPIDEFE - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Professora de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e do Município do Rio de Janeiro (SME/RJ).

**Samara Oliveira Silva** - Mestra em Educação Física (PPGEF/UFRJ). Pós-graduada - Especialização saberes e práticas na educação básica (CESPEB/UFRJ) ênfase em Educação Física Escolar. Licenciada em Educação Física (EEFD/UFRJ). Integrante do LEPIDEFE -

Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (EEFD/UFRJ). Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação (Cap-UFRJ).

**Tarcila Soares Formiga** - Doutora em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ. Possui mestrado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Cefet/RJ, unidade Maracanã. Grupo de pesquisa - Coordenadora do Grupo de pesquisa Ciências Sociais, Mundo do Trabalho e Educação (Cefet/RJ) e integrante do Grupo de Pesquisa Sobre Desigualdades Estruturantes (Desestrutura) (UFF).

**Tiago Julian da Silva Medeiros** - Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (GEPEC). Linhas de pesquisa: Estudos Pedagógicos sobre o Corpo e o Movimento Humano.

**Valena Ribeiro Garcia Ramos** - Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Concluiu o Doutorado e o Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA/UFF). Possui licenciatura e bacharelado em ciências sociais pela UFF. Professora do Cefet/RJ, unidade Maracanã. Grupo de pesquisa - Ciências Sociais, Mundo do Trabalho e Educação (Cefet/RJ).

## ÍNDICE REMISSIVO

- Capoeira – 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 19; 20; 23; 57; 58; 60; 62; 75; 77  
Ciências Sociais – 98; 99; 106; 109; 110; 114; 118; 124  
Cinema – 69; 70; 71; 79; 80  
Colonialidade – 26; 27; 46; 92  
Corpo – 14; 18; 21; 23; 29; 30; 33; 43; 47; 50; 54; 56; 57; 60; 67; 69; 71;  
74; 78; 80; 85; 91  
Crianças – 12; 14; 17; 22; 45; 48; 49; 50  
Currículo – 11; 23; 65; 67; 70; 80; 83; 97; 99; 102; 103; 105; 107; 109; 119
- Diferença – 31; 46; 48; 54; 57; 62; 79
- Educação Antirracista – 94; 98  
Educação Física – 11; 53; 62; 64; 66  
Estudo de Caso – 97; 98  
Étnico-Raciais – 42; 43; 45; 48; 52; 83; 85; 87; 95; 99; 109; 111; 115
- Formação de Professores – 41; 43; 44; 65; 66; 99; 103; 104
- Gênero – 27; 38; 44; 45; 46; 47; 53; 59; 69; 70; 72; 74; 77; 79; 106; 114
- Identidades – 67; 70; 72; 75; 92; 98; 106; 115  
Inclusão – 41; 43; 44; 46; 48; 50; 51; 53; 55; 63; 64; 66; 83; 86; 103; 122  
Instrumentos – 12; 14; 15; 17; 18; 19; 21; 22  
Interseccionalidade – 44; 45; 49; 53; 60; 63; 72; 76; 78; 114  
Lugar de Fala – 44; 45; 46
- Masculinidades – 69; 70; 71; 74; 76; 77; 78
- Negritude – 12; 13; 14; 36; 37; 58; 88; 89; 90; 115

Pedagogias Culturais – 8; 69; 79

Performatividade – 74; 77; 78

Prática Docente - 99

Práticas Pedagógicas – 8; 48; 57; 58

Pretagogia – 17; 23

Problematização – 28; 70; 72; 105; 108

Raça – 27; 29; 30; 32; 33; 38; 44; 45; 47; 49; 71; 74; 77; 79; 85; 94; 100;  
106; 110; 112; 113; 114; 115; 117; 118

Relações Étnicos Raciais – 11; 43; 51; 83; 84; 85; 97; 99; 109; 110

Religião – 15; 20; 46; 58; 61

Reprodução Social – 97; 98

Sexualidade – 60; 69; 70; 80

Este volume aprofunda a discussão sobre o letramento racial na escola, reunindo capítulos que abordam desde as vivências de estudantes negros até a formação de professores. Mediante um diálogo interinstitucional entre UERJ, UFRJ, UFRN e CEFET/RJ, a obra apresenta novas perspectivas sobre temas como masculinidades negras, espaços de pertencimento e currículo. Com uma abordagem teórico-prática, o livro contribui para a construção de uma educação mais equânime, valorizando as diferenças e enfrentando desigualdades sociais urgentes no Brasil.

