

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM POLÍTICAS PÚBLICAS:

**Reflexões sobre Educação,
Saúde e Territórios Negros**

**Mariana Martha de C. Silva
Rosana Batista Monteiro
Lourdes Carril
(Orgs.)**

 **Pedro & João**
editores

**Relações Étnico-Raciais em Políticas Públicas:
Reflexões sobre Educação, Saúde e
Territórios negros**

**Mariana Martha de C. Silva
Rosana Batista Monteiro
Lourdes Carril
(Organizadoras)**

**Relações Étnico-Raciais em Políticas Públicas:
Reflexões sobre Educação, Saúde e
Territórios negros**



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.

Mariana Martha de C. Silva; Rosana Batista Monteiro; Lourdes Carril [Orgs.]

Relações Étnico-Raciais em Políticas Públicas: reflexões sobre Educação, Saúde e Territórios negros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 174p.
16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2023-9 [Impresso]
978-65-265-2024-6 [Digital]

1. Políticas públicas. 2. Educação e saúde. 3. População negra. 4. Territórios negros. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

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

Revisão: Lourdes Kaminski

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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O MOVIMENTO DA NEGRA INSURGÊNCIA Ester Gomes Fernandes da Cruz	15
IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro	29
OS CAMINHOS TRILHADOS POR MULHERES NEGRAS ATÉ O ENSINO SUPERIOR: A construção do direito de sonhar e as políticas de ação afirmativa Marilda Paixão Isaias dos Santos Rosana Batista Monteiro	45
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Compromisso curricular do Ensino Superior Mariana Martha de Cerqueira Silva	69
PARA QUE(M) É A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA? A PRODUÇÃO DA ESCOLA-PERIFÉRICA E DAS DESIGUALDADES SOCIORACIAIS EM SOROCABA/SP Ana Carolina Paula Basílio	83
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA: Um debate atual Elson Alves da Silva	103

QUILOMBOS NA CONFORMAÇÃO TERRITORIAL SOROCABANA 123

Lourdes de Fátima Bezerra Carril

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA (PNSIPN): Da formação de identidade racial brasileira ao racismo institucional 145

Daniel Amâncio de Oliveira

Jéssifran Silveira Rosa

QUEM SOMOS NÓS? 169

APRESENTAÇÃO

*Com a minha ignorância reconhecida, em falta de
alguém mais competente,
eu pretendi com essas linhas ligeiras dizer que a Ciência
(com C grande)
não autoriza, no seu estado atual, nenhuma matança de
seres humanos,
por serem desta ou daquela raça.
(Barreto, [1919], 2019).*

No início do século XX, estudos científicos diversos, sobretudo, da área da Saúde, simularam resultados para transformar em genuína a hierarquização racial atribuída aos grupos sociais. Nesse sentido, pessoas não-brancas, sobretudo, as populações negras e indígenas, foram qualificadas como raças geneticamente defeituosas. Raimundo Nina Rodrigues e Sílvio Romero foram dois expoentes desse campo científico chamado de raciologia. No Brasil, tal ciência criminalizava e inferiorizava populações negras e indígenas, as culpabilizando pelas violências e desigualdades sociais a que eram expostas.

Nem todos aceitavam as pseudoverdades produzidas pela raciologia. A literatura militante de Lima Barreto, oriunda daquele mesmo início de século, denunciava esse e outros cenários que evidenciavam o racismo como elemento estruturante das relações sociais no Brasil. A militância negra organizou diversos formatos de resistência ao racismo. Todos demarcam a histórica demanda por uma educação inclusiva e antirracista. Tema de fundamental importância para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A pauta da educação antirracista só foi aprovada, em âmbito legislativo, no início do século XXI, com a promulgação da Lei nº 10639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e

Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, em todas as escolas públicas e privadas.

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), instituída pela Resolução CNE/CP 03/2004, esta temática é conteúdo consoante a todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, é imprescindível que as instituições de ensino, inclusive as de nível superior, sirvam como espaços de reflexão crítica e formação de uma consciência social que contemple a diversidade étnico-racial do Brasil e suas problemáticas.

No caso das universidades públicas, defendemos que elas devem assumir um papel ativo na construção de políticas educacionais que promovam a equidade racial, refletindo sobre seu papel na sociedade. Nesse sentido, a oferta de uma disciplina que aborda a educação das relações étnico-raciais, não apenas colabora para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis às desigualdades raciais, mas também fortalece a inclusão e a valorização de culturas diversas, como as indígenas e afro-brasileiras.

No contexto das universidades, as atividades de extensão proporcionam uma oportunidade valiosa para a troca de saberes entre a academia e a sociedade civil, ampliando perspectivas e fomentando um ambiente propício para a produção de conhecimentos que possam respaldar práticas e políticas públicas. Essas experiências podem se traduzir em ações afirmativas e na promoção de direitos que são essenciais para a construção de um ambiente pedagógico que respeita as diferenças e contribui para a formação de um país mais plural e democrático.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as atividades de extensão além de permitirem uma interação genuína da universidade com seu contexto externo, explicitam o compromisso e responsabilidade social previstos no Plano Nacional de Educação, no Plano Nacional de Extensão Universitária e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da universidade. Nomeadas de Atividades Curriculares de

Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), as atividades de extensão são oferecidas ao público externo, ao mesmo tempo em que funcionam como componentes curriculares complementares, inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e validade de 04 créditos acadêmicos.

É no contexto das ACIEPEs que se inserem os textos deste livro. Cada capítulo é fruto das trocas de experiências e da construção coletiva de conhecimento entre diferentes agentes sociais, como docentes e discentes, pesquisadores e ativistas do campo das relações étnico-raciais, todos comprometidos com a proposição de uma educação emancipadora e imbricada com o enfrentamento ao racismo.

Este livro é fruto da ACIEPE *Educação das relações étnico-raciais em políticas públicas: aportes teóricos*, realizada pelo Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS/CNPq), em parceria com o Grupo de Pesquisa Evamario (CNPq), ambos da UFSCar. Coordenado pela Profa. Mariana Martha de Cerqueira Silva, com a colaboração da Profa. Rosana Batista Monteiro e da Profa. Lourdes Carril, este trabalho se destacou pela abordagem contemporânea e acadêmica das relações étnico-raciais e pela diversidade de vozes que se reuniram em 15 encontros, durante o primeiro semestre acadêmico de 2024.

A atividade foi estruturada em torno de três temáticas fundamentais: qualidade da educação no Brasil; saúde da população negra; e territórios negros em Sorocaba e região. Ao longo dos encontros foi desenvolvida uma abordagem colaborativa e integrativa com os diversos agentes sociais, criando um espaço de diálogo e troca de conhecimentos e de experiências sobre relações étnico-raciais.

Neste livro, a organização dos capítulos está inspirada nas temáticas da ACIEPE *Educação das relações étnico-raciais em políticas públicas: aportes teóricos*, a saber: educação, território negros e saúde, respectivamente. Cada capítulo, não apenas expande a compreensão sobre a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil, mas, também, pondera reflexões críticas sobre a

implementação das diversas políticas públicas de ações afirmativas existentes, bem como das fiscalizações sobre seus processos de implementação, em vista da construção de um futuro mais justo e igualitário.

O primeiro capítulo, de Ester Gomes Fernandes da Cruz, *O movimento negro da insurgência*, inaugura a temática da educação das relações étnico-raciais e foi escolhido para iniciar esta obra, porque descreve e relata a organização e realização da ACIEPE. Ao introduzir o leitor à proposta da extensão universitária, a autora destaca como sua participação na atividade proporcionou-lhe momentos de insurgência e reflexão crítica sobre o papel da educação das relações étnico-raciais. O relato de experiência é um convite para o/a leitor/a compreender as extensões universitárias e a abordagem das relações étnico-raciais como um espaço de resistência e transformação social.

No segundo capítulo, *Identificação étnico-racial e políticas de ações afirmativas*, a autora Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro propõe um diálogo teórico sobre a categorização raça-cor e sua relevância no *design* e implementação de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Ao refletir sobre a conscientização da identificação étnico-racial no Brasil, alicerçada com a necessidade de reconhecimento e valorização das experiências e trajetórias de grupos marginalizados, a autora discute o impacto da identificação étnico-racial para as políticas de ações afirmativas e ressalta a importância do desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a equidade racial. Para isso, ela acentua que é essencial fomentar processos educacionais mais conscientes, que possibilitem a compreensão das ambiguidades históricas impostas por estruturas sociais racistas.

Os caminhos trilhados por mulheres negras até o Ensino Superior: a construção do direito de sonhar e as políticas de ação afirmativa é o terceiro capítulo deste livro, produzido em coautoria por Marilda Paixão Isaias dos Santos e Rosana Batista Monteiro. O conteúdo da entrevista de três mulheres negras é analisado pelas autoras de forma a discutir o impacto de políticas educacionais de ação

afirmativa na vida dessas pessoas. E, apesar das barreiras sociais que ainda dificultam a inclusão social e educacional de grupos historicamente marginalizados, como a população negra, o capítulo ressalta a importância da continuidade das políticas de ações afirmativas, instigando os leitores a aspirar por um sistema educacional mais justo e acessível.

No quarto capítulo, *Educação das Relações Étnico-Raciais: compromisso curricular do Ensino Superior*, Mariana Martha de Cerqueira Silva aborda dificuldades e avanços na implementação da educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, de Instituições Públicas de Ensino Superior, no estado de São Paulo. A autora convida o/a leitor/a para examinar a responsabilidade dessas instituições em promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa, evidenciando o papel crucial da implementação dessa política nos cursos de formação inicial de professores.

Para que(m) é a crise da escola pública? é o título do sexto capítulo desta obra. Nele, Ana Carolina Paula Basílio traça um panorama histórico da educação em Sorocaba, desmistificando o mote da crise da educação ao relacioná-la com discursos raciais e territoriais. O capítulo faz uma análise dos desafios que corpos negros-periféricos enfrentam nas escolas, questionando as narrativas que frequentemente invisibilizam suas lutas e realidades. A autora convida os leitores a refletirem sobre a educação como um espaço de desigualdade e resistência, instigando uma discussão sobre as políticas educacionais e suas implicações para comunidades marginalizadas.

Elson Alves da Silva é autor do sétimo capítulo, intitulado *Educação Escolar Quilombola em Quilombos do Vale do Ribeira: um debate atual*. Neste texto, o autor apresenta uma análise histórica da educação escolar quilombola, ressaltando a importância desse modelo educacional como resposta às necessidades e especificidades político-culturais das comunidades quilombolas. Discutindo as legislações que sustentam essa modalidade de ensino, ele aponta algumas conquistas e desafios que ainda precisam ser enfrentados. O texto é um convite à compreensão de

como a educação quilombola pode e deve contemplar histórias e realidades desses territórios, instigando o leitor a explorar as implicações de políticas públicas dessa natureza.

Lourdes de Fátima Bezerra Carril, em *Quilombos na Conformação Territorial Sorocabana*, constrói o oitavo capítulo desta obra, ao revisitar a história e a conformação dos territórios negros em Sorocaba, no século XIX, evidenciando a luta por reconhecimento e regularização territorial. O texto analisa como questões econômicas e políticas têm, historicamente, impactado comunidades quilombolas, refletindo sobre o legado do sistema escravista e suas repercussões atuais. Ao longo do texto o/a leitor/a é instigado a compreender a interconexão entre território, identidade e resistência, questões fundamentais para o Brasil contemporâneo.

O nono e último capítulo desta obra, *Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN): da formação de identidade racial brasileira ao racismo institucional*, foi elaborado em coautoria por Daniel Amâncio de Oliveira e Jéssifran Silveira Rosa. Os autores discutem a intersecção entre o racismo e a saúde da população negra no Brasil, refletindo sobre a PNSIPN. Argumentam que a implementação dessa política é crucial para combater práticas de racismo institucional na saúde, abordando a urgência de uma formação antirracista nas instituições de saúde. Com uma análise crítica do legado colonial, o texto explora questões estruturais que impactam a qualidade e a equidade no atendimento à saúde da população negra.

Os apontamentos críticos e as problematizações sobre o contexto sócio-histórico contemporâneo constituem um testemunho do compromisso das produções de grupos de pesquisa da UFSCar, com a promoção das relações étnico-raciais, e com a formação de uma educação crítica e transformadora.

Dessa forma, as páginas deste livro estão fundamentadas na Ciência com C maiúsculo, conforme afirmado por Lima Barreto, mas, diferente dos propósitos científicos do início do século passado, o campo das relações étnico-raciais dialoga com as políticas de ações

afirmativas para destacar a importância da vida, especialmente, da permanência de vidas negras e indígenas.

Esta obra se apresenta como um convite à reflexão sobre importantes questões que envolvem as relações étnico-raciais em nossa sociedade. Esperamos que este livro não apenas documente as realizações feitas, mas também inspire novas iniciativas e colaborações em prol da justiça social e da equidade racial.

Referência

CAMPOS, C. de A. *et al.* (org.). BARRETTO, L. [1919]. **A crônica militante**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

O MOVIMENTO DA NEGRA INSURGÊNCIA

Ester Gomes Fernandes da Cruz

*Quando todo campo de conhecimento é válido
Só tem que o homem pálido
Nos vende que somente o seu que serve
Levanta-se a voz daquele que se atreve
A expor seu desconforto mesmo que o sistema não releve
(Elniño, 2017).*

Peço licença para me chegar a esta escrita, abro esta roda reverenciando Exú, senhor das encruzilhadas e pavimentador de caminhos. Pretendo, com este relato, tecer uma narrativa pessoal sobre minha experiência como bolsista vinculada à Pro-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em relação com a Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE). A ACIEPE *Relações Étnico Raciais em políticas públicas: Aportes Teóricos* foi elaborada e ofertada pelo Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS/ CNPq), em conjunto com o Grupo de Pesquisa Evamario (CNPq), para a comunidade universitária e externa da UFSCar *campus* Sorocaba. Ocorrida ao longo do 1º semestre letivo de 2024, a ACIEPE transcorreu em 15 encontros, entre os meses de abril e setembro. As aulas aconteceram às quintas-feiras, das 19h às 22h no AtLab 106, com exceção do período entre 09/05 e 27/06, em virtude da greve deflagrada nas instituições federais de ensino superior¹.

Este texto é um relato de experiência estruturado em três partes. Na primeira parte, discorro sobre o tripé educacional ensino-pesquisa-extensão, e como este texto insere a experiência de estágio como lugar de ocupação. Na segunda parte, falo sobre dois momentos que atravessaram, de modo insurgente, a experiência de

¹ Mais informações em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2024/04/29/em-assembleia-professores-da-ufscar-decidem-aderir-a-greve-das-instituicoes-federais.ghml>

compor a referida ACIEPE, e por fim, farei algumas considerações sobre a importância de cursos sobre educação das relações étnico-raciais, enquanto estratégia de enfrentamento aos racismos, imbricados nas raízes do território brasileiro.

A experiência como lugar de ocupação

Devo salientar que há, na consolidação do sistema universitário brasileiro, uma base estruturante essencial para a denominação de uma instituição como Universidade. Esta base é a integração entre as áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, entendidos de modo indissociável. Podemos considerar, neste contexto, o ensino como a construção de conhecimento, a pesquisa como motor do avanço científico e instrumento de descoberta de sistemas-mundo diversos e plurais, e a extensão como elo entre a universidade e sociedade. O Departamento de Ciência da Informação da UFSCar afirma que:

A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e com o envolvimento de professores, servidores técnico-administrativos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade (UFSCar, 2025).

Desde 2013, o Grupo de Pesquisa ETNS se dedica à promoção de atividades e cursos de extensão comprometidos com a educação das relações étnico-raciais, abordando temas essenciais como o racismo estrutural e descolonização dos currículos. Foi nesse contexto e na linha programática da educação continuada que surgiu a ACIEPE *Relações étnico-raciais em políticas públicas: aportes teóricos*. A atividade buscou alargar os processos formativos da educação das relações étnico-raciais ancorando-se no debate de políticas públicas e na relação da teoria como uma “(re)construção histórica, alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (Gomes, 2012, p. 107).

Este relato de experiência está proposto como meio de “compreensão e qualificação da construção/discussão do conhecimento a partir de ações crítico-reflexivas da experiência” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 3), e perpassado pelo método de sentir na própria carne, aventado pela pesquisadora Viviane Mendonça (2020). Este último deve considerar que a experiência “não é descrever, nem informar; é rememorar e narrar. É sentir na própria carne” (Mendonça, 2020, p. 24). É desta forma que entrelaço a linguagem política e poética como potente aliada da confluência de ideias. Adiante, convoco a experiência de minha trajetória de vida e do processo formativo dos encontros desta ACIEPE, como ferramenta de análise para evidenciar os sintomas de uma sociedade estruturada no colonialismo e sustentada pelas relações de poder, centrada em uma única raiz étnico-racial - a europeia.

As experiências narradas, neste capítulo podem ser pensadas numa relação paradoxal. A experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2002, p. 21), pois na experiência – aqui delimitada como tudo que atravessa e intencionalmente não atravessa um corpo, sobretudo, na violência produzida pelas relações sociais de poder oferecidas pela Modernidade, período iniciado pela missão civilizatória europeia. Desde então, muitas coisas acontecem em condições de escassez. Em um mundo carente de experiências e banhado pelos contratos de subordinação,² há um projeto muito bem delimitado pelo contínuo colonial aos corpos marcados com o signo de inferioridade, este evidencia o cerceamento de experiência aos corpos marcados como diferentes da norma branco-eurocêntrica. Gera-se, neste contexto, um não entendimento da realidade posta em detrimento da relação com o desconhecimento de experiências que divergem da narrativa colonial.

² Menção ao pensamento de Mills (2008).

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (Silva, 2006, p. 501).

Ainda, no que tange a experiência, Walter Benjamin (2012) alega a relação entre pobreza e experiência em tempos de guerra em que “eles ‘devoraram’ tudo, a ‘cultura’, e os ‘homens’, e ficaram saciados” (Benjamin, 2012, p. 127). Traço, nesse sentido, um paralelo para falar do contexto da realidade brasileira nas guerras epistemológicas e subjetivas presentes nos binarismos ocidentais (discurso ocidental que divide o mundo em dois polos). Nesse sentido, as narrativas fundantes da existência são controladas, e se faz presente o desconhecimento das experiências de grupos diversos de gente, grupos subalternos, que criam ou reelaboram a vida e estabelecem significados sobre a realidade que os rodeia. Assim, utilizo-me da escrita desta experiência como um subsídio possível para romper com a tradição de silêncio, submetida à negros, mulheres, indígenas, pobres e dominados ao longo da história, como sugere Gloria Anzaldúa (2009). Esta autora nos provoca a pensar a palavra como ponto de partida, na virada de eixo, para refletir de forma crítica sobre os processos históricos, e usar da palavra para erguer a voz silenciada.

A relação com as teorias estudadas e a potência dos encontros presenciais ocorridos, durante a ACIEPE, ofereceram-me subsídios para formular perguntas, encontrar algumas respostas, e também me deparar com a ausência delas, na realidade em que me insiro. Foi com as autoras e autores, com as músicas, documentários e obras de arte apresentados durante o tempo que se deu a ACIEPE,

que fometei a cisma de que meu corpo é atravessado por uma série de violências geradas por uma sociedade estruturada na hierarquia de gênero, raça e classe (Davis, 2016).

Vestígios e Redenção: Rastros da Negridade e o Projeto de Embranquecimento

Traço, portanto, um caminho nesta escrita para discorrer sobre os dois momentos que atravessaram de forma insurgente a minha carne.³ No primeiro momento, com uma breve apresentação da autora Cristina Sharpe (2023), discorro sobre os desdobramentos de minha leitura, e relato aspectos de minha trajetória no que tange ao primeiro capítulo da obra *No Vestígio: Negridade e existência*, apresentada no 7º Encontro da ACIEPE, no dia 04 de julho/2024, em atividade mediada pela pesquisadora Marilda Santos Paixão.⁴ No segundo momento, apresento e relaciono a obra *A redenção de Cam*, pintura de autoria do espanhol Modesto Brocos, produzida em 1895, com questionamentos tecidos por mim sobre os ecos do projeto de embranquecimento e miscigenação da população brasileira e minha trajetória mestiça, um recorte do 12º Encontro acontecido no dia 08 de agosto/2024, mediado pela pesquisadora Adilene Cavalheiro.⁵

³ Coloco aqui a palavra “carne”, em alternativa para a palavra “corpo”, para sugerir uma relação de análise mais afundada, alicerçada nas entranhas do corpo, como sugere o método de “sentir na própria carne” (Mendonça, 2020).

⁴ Marilda Santos Paixão é Psicóloga, Mestra em Estudos da Condição Humana pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, compõe o Grupo de Pesquisa ETNS.

⁵ Adilene Cavalheiro é Orientadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Sorocaba, doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, e compõe o Grupo de Pesquisa ETNS.

Entre a História e a minha história

Vestígio: o rastro deixado na superfície da água por um navio; a perturbação causada por um corpo nadando ou sendo movido na água; as correntes de ar atrás de um corpo em voo; uma região de fluxo perturbado (Sharpe, 2023, p. 8).

Cristina Sharpe, nascida em 1965 na Pensilvânia, Estados Unidos, é professora, escritora e pesquisadora pelo Programa Canada Research Chairs em Estudos Negros nas Humanidades, na Universidade York, em Toronto. É também Pesquisadora Associada Sênior, no Centro de Estudos de Raça, Gênero e Classe, na Universidade de Johannesburgo. Lançado em 2016 e traduzido para o português em 2023, o livro *No Vestígio: Negridade e existência* é dividido em 4 eixos: 1. O vestígio; 2. O Navio; 3. O porão; 4. O tempo.

Entendo o vestígio como uma sombra que caminha a passos largos e certos à medida que o corpo negro anda. É a condição produzida pelos escombros da história para fornecer um lembrete que não se cansa de se fazer ouvir em territórios de diáspora africana: os ecos do desastre da “escravização transatlântica” (Sharpe, 2023, p. 10), dos rastros dos navios negreiros. O vestígio é a instanciação de que enquanto negros, somos produtos do sequestro. Sharpe chama de negridade o mundo antinegro, em que as narrativas fundantes de mundo, que banham os territórios colonizados são calcadas naquilo que tira a humanidade do corpo negro e captura sua existência em um sistema que o aprisiona, que o aniquila, que insere a política de morte física e simbólica; que produz escassez, pobreza; um sistema que o obriga a migrar na busca de oportunidade e delega ao isolamento, apartamento, sentimento de não pertencer. A negridade gerada no vestígio é o chão que sustenta a contemporaneidade. Vivendo no vestígio,

Sharpe convoca o pensamento de Saidiya Hartman⁶ para contar sua história como um “exemplo autobiográfico”, e explica que “[...] trata-se de realmente tentar olhar o processo histórico e social e a própria formação como uma janela para os processos sociais e históricos, como um exemplo deles” (Sharpe, 2023, p. 13).

Insiro-me, neste encontro de ideias, para incluir também meu exemplo autobiográfico, para narrar o que suscitou a leitura do primeiro capítulo da obra de Sharpe (2023), durante a ACIEPE. Naquele momento, entendi que meu corpo também vive no vestígio. Eu nasci em uma cidadezinha distrital chamada Vicente de Carvalho, periferia do município de Guarujá, no litoral do estado de São Paulo. Vivi lá até os 13 anos de idade, quando meu pai decidiu sair em busca de uma vida melhor e acabamos vindo para o interior de São Paulo, em Sorocaba. Nessa cidade, eu achava muito estranho estudar em uma sala de aula em que havia apenas duas pessoas negras além de mim, em uma escola onde lembro de ter tido uma única professora negra. Na cidade onde nasci, ainda que banhada pelo conservadorismo cristão, havia muitos semelhantes a mim, no meu campo de visão. Mais do que reconhecer outros corpos negros pelos espaços que transitei, mudar para uma cidade extremamente embranquecida, que sufoca vozes históricas de indígenas, negros e mulheres, abriu caminhos para o deslocamento e solidão. Chegar em Sorocaba foi como ser lançada para um lugar onde o racismo se fazia presente de formas que eu ainda não sabia nomear. Lembro que minhas amigas me deram o apelido de “makaka”. Na época, eu não racionalizava o significado carregado no peso da palavra; achava que era a dinâmica da amizade. Guardo desse período, uma cápsula do tempo feita ao final do ensino fundamental, onde uma delas escreveu “amo-te, makaka”. Também dentro dessa perspectiva, meu pai, assim como tantos outros corpos negros, foi movido pelo vestígio. A migração dele, da periferia de Vicente de Carvalho para Sorocaba foi

⁶ Menção ao pensamento de Saidiya Hartman na obra *Perder a mãe: Uma jornada pela rota atlântica da escravidão* (2007).

resultado das correntes históricas que conduzem corpos negros e mestiços ao trabalho, à escassez, ao isolamento. Durante os sete anos que vivemos em Sorocaba, ele teve apenas um amigo. Com detalhes vi como o vestígio transformou sua existência em um ciclo de trabalho incessante, reduzindo-o à força de produção.

Quando eu ainda estava na escola, não sabia como lidar com os olhares, as palavras ou os silêncios. O racismo se fazia presente também nas brincadeiras, nos apelidos. Ele operou ainda na ausência de representação curricular, ao passo que livros e conteúdos didáticos não falavam de mim, mas “Nem todo livro, irmão, foi feito pra livrar. Depende da história contada e também de quem vai contar” (Elniño, 2017). Esses são os sintomas de uma sociedade estruturada no colonialismo, que perpetua a marginalização e a desumanização do corpo negro como herança da escravização. O vestígio, como Sharpe (2023) define, também é constatação. Ele é vigília e estado de consciência. Essa vigília me fez entender que a minha história, como a de todas as pessoas negras, carrega os ecos da escravização e da diáspora. O vestígio é o que me faz lembrar que minha existência não é desconectada do passado. Esse mesmo vestígio, que também é o motor para narrar, para existir e forjar significados.

A Redenção de Cam e as Marcas do Embranquecimento

A Redenção de Cam, de Modesto Brocos (1895), é uma das obras mais emblemáticas do imaginário racial construído no Brasil, no final do século XIX. A obra foi produzida em um período em que o Brasil havia recém abolido a escravidão e tinha a intenção de alimentar e legitimar o embranquecimento da população negra, como caminho para a modernização do país. A pintura retrata uma avó negra ajoelhada em oração, uma mãe mestiça segurando um bebê de pele clara e um homem branco ao fundo, sorridente. Essa composição celebra simbolicamente a ideia de que o embranquecimento, por meio da miscigenação, era a redenção para os descendentes de africanos escravizados. O título da obra faz

alusão ao personagem bíblico Cam, filho de Noé, que foi amaldiçoado por seu pai e teve sua descendência associada, na interpretação colonialista, à condição de servidão e inferioridade racial. Essa leitura bíblica foi amplamente utilizada para justificar a escravização de africanos e, no contexto brasileiro, se transformou em um dos pilares para consolidar o racismo estrutural. O Brasil, nessa época, já havia importado ideias eugenistas da Europa, que eram reforçadas por figuras como Nina Rodrigues. Nina Rodrigues foi um dos maiores expoentes da antropologia criminal no Brasil, defendia a superioridade da raça branca e argumentava que a população negra representava um obstáculo ao progresso da nação. Assim, o projeto de embranquecimento ganhou força, sendo promovido como uma política implícita que incentivava a imigração europeia e a miscigenação como formas de “melhorar” a população brasileira. No ensaio “Mestiçagem, degenerescência e crime”, escrito em 1899, é apresentado um estudo de caso de Nina Rodrigues, que nas palavras da historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz, consistia no seguinte:

O cientista apresenta um estudo de caso numa pequena comunidade da Bahia, e diz comprovar que, nessa localidade, por conta da mestiçagem, todos eram degenerados ou viriam a ser. Raça aparece, assim, como uma espécie de danação, um encontro marcado com o desvio: a epilepsia, a loucura, a pederastia, a criminalidade, a tuberculose ou as marcas que se espalhavam pelos corpos (Schwarcz; Gomes, 2018, p. 408).

Esse projeto, inscrito no âmago da história brasileira, não é uma narrativa distante. Ela atravessa a raiz das relações interpessoais e familiares de pessoas negras no país — incluindo a minha. Essa obra ressoa com uma fala de meu pai que, até hoje, carrego como um vestígio (Sharpe, 2023), manifesto na construção de subjetividades negras. Uma vez ele me disse que escolheu se relacionar com minha mãe, uma mulher fenotipicamente branca, embora, caíçara e também inserida no contexto de miscigenação, porque não queria que seus filhos herdassem sua cor escura. Dentro do corpo de meu pai, um homem negro de pele escura, foi

cravada uma narrativa que valoriza características de pessoas brancas e afasta pessoas não brancas do entendimento de si próprias. Essa não foi uma escolha individual, ela é o resultado de uma educação que aprisiona subjetividades e molda percepções, fazendo com que o modo de vida do homem branco se torne sinônimo de ascensão, aceitação e proteção. Assim, ele internalizou essa lógica como verdade e, ao longo da vida, reproduziu-a em suas decisões e na construção de seus afetos. Sua preferência por se relacionar com mulheres brancas não surgiu do acaso, advém de uma resposta às violências cotidianas de um país que se estrutura sobre as bases do colonialismo e do racismo.

Mesmo nascendo de uma relação atravessada pelo projeto de embranquecimento, eu nasci negra. Meu cabelo cacheado foi descrito em casa como “menos pior” por não ser crespo, e cresci ouvindo que ele precisava ser “domado”. Desta forma entrelaço *A Redenção de Cam* com a constatação de que não é por acaso que as violências acontecem da forma como são. Elas têm raízes na história contada e estruturada em todas as áreas do conhecimento a partir das lentes do colonizador. A referida obra não é apenas uma pintura; ela é a expressão visual de uma ideologia que atravessou gerações e moldou subjetividades, incluindo a minha. Minha trajetória mestiça reflete os efeitos do racismo e do projeto de miscigenação como instrumento de apagamento da identidade negra. Essa pintura me movimenta a olhar para dentro de minha carne e questionar como a violência do racismo e da eugenia se infiltra nas relações mais íntimas e nos discursos familiares.

Educação como Insurgência: Rasgando as Grades do Pensamento Colonial

Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma ‘desintoxicação semântica’, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se (Silva, 2006, p. 501).

EDUCAÇÃO: radical vivo que monta, arrebatada e alumbrada os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (Rufino, 2021, p. 5).

INSURGENTE: Rebelde; que se revolta contra um poder estabelecido (DICIO, 2025).

Se educação, para o sistema colonial branco-eurocêntrico instaurado no território brasileiro; para a estrutura das relações sociais de poder; para o rastro do navio negreiro, significa captura, controle, aniquilamento de subjetividades - para nós, entendemos que o mundo é diverso, que reconhecemos as diferenças como parte da condição humana, significa retomada; virar de ponta cabeça a lógica colonial, aprisionadora de corpos; forjar vida na política de apagamento e morte sistêmica contra povos não-brancos; significa nos deseducar das mentiras produzidas pelo contínuo colonial (Simas, 2019, p. 103). Nas palavras de Antônio Bispo dos Santos, “Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las” (Santos, 2023, p. 4).

É na luta por uma desintoxicação semântica, por uma educação como caminho para a liberdade que se faz de muita valia ações como a ACIEPE *Relações Étnico Raciais em políticas públicas: Aportes Teóricos*. No contexto daquela atividade, a educação se colocou como um espaço capaz de questionar, de nomear, de desafiar as violências cotidianas e estruturais impostas pelo sistema colonial e capitalista. A educação é, simultaneamente, a ferramenta e o terreno para uma resistência viva, pulsante, que se opõe ao desmantelo cognitivo e ao desarranjo das memórias coletivas que nos foram arrancadas, uma estratégia de enfrentamento para lidar com as raízes do trauma colonial (Kilomba, 2019, p. 216).

É na ruptura com o legado da colonialidade que surge o movimento para reconstruir narrativas, movimentar o conhecimento de sistemas-mundo diversos que narram um Brasil que diverge da história oficial, instituída pela herança colonial. A educação, nesse sentido, é um campo de insurgência: uma prática que não se limita ao controle ou à reprodução, mas que se projeta como um movimento de radicalidade, como a desconstrução de um conhecimento único, homogeneizante, e a construção de um saber que dialoga com a diversidade e com as diferenças. É por via da educação das relações étnico-raciais que se faz possível a construção de uma leitura justa de mundo que dê ferramentas de análise para entender as violências que atravessam este grande terreiro onde se situa o Brasil, e abre caminhos para que outros mundos cheguem ao campo de conhecimento da comunidade, da universidade, das ruas, escolas.

Nesse sentido, é necessário munir a comunidade dos assuntos e debates gerados na universidade e também munir a universidade dos conhecimentos produzidos nas ruas, nos quilombos, nas aldeias, periferias, bares, terreiros, roças. É uma relação que se retroalimenta e que por essência questiona quais conhecimentos não têm chegado às instituições socializadoras. O olhar aguçado da pesquisa, que acredito veemente ser alimentado pelo olhar curioso da criança que carregamos nas entranhas de nosso ser, deve ser um possibilitador de caminhos para o futuro.

Esta ACIEPE me fez insurgir, me rebelar contra o poder estabelecido em um movimento de apropriação de minha própria história, isto porque, “uma das formas de exercer autonomia é possuir discurso sobre si mesmo” (Souza, 2021, p. 45). Foi na relação com a teoria que foi possível o processo de reconfiguração do olhar sobre a realidade, do reconhecimento das camadas de apagamento de narrativas históricas de mundo e das potências que atravessam a educação. Atravessar esse percurso formativo me forneceu o entendimento de que a educação das relações étnico-raciais não é uma disciplina estanque, mas um convite à transformação do pensamento e das práticas pedagógicas. Se, como

aponta Kilomba (2019), o trauma colonial persiste nos corpos, nas instituições e nas narrativas oficiais, é pela educação que podemos tencioná-lo, ressignificá-lo e, sobretudo, combatê-lo. A educação insurgente é aquela que se recusa a reproduzir silenciamentos, que toma a palavra e a história nas mãos, que amplia o campo do possível. Neste sentido, formações como a ACIEPE são espaços de reflexão, territórios vivos de afirmação de outras epistemologias, de fertilização de um mundo onde caibam todas as existências. No final desse processo, resta a certeza de que enfrentar o colonialismo, o racismo estrutural e as desigualdades impostas não é um ato isolado. É um movimento contínuo, coletivo e necessário. E que a educação, como bem nos lembra Rufino (2021), é um balaio de experiências que nos atravessa e nos faz insurgir – para que possamos seguir plantando esperanças, amor e liberdade.

Referências

- ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 297-309, 2009.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- BROCOS, M. *A redenção de Cam*. Óleo sobre tela, 1895. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE MENDONÇA, V. M. **Um dia você vai sentir na própria carne: afeto, memória, gênero e sexualidade**. São Paulo: Paco, 2020.
- DICIO. Insurgente. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/insurgente/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. 1. ed. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

RUFINO, L. **Vence Demanda: Educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, V. S. **Cultura popular e o modo de vida brincante: costurando linhas de vida na perspectiva das africanidades**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Ciências Humanas. Sorocaba, SP, 2019.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. dos S. (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SHARPE, C. **No vestígio: negridade e existência**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SIMAS, L. A. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **ACIEPE: definição e objetivos**. São Carlos, 2025. Disponível em: <https://www.dci.ufscar.br/extensao/aciepe>. Acesso em: 6 jan. 2025.

IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro

O que uma pessoa vê, enxerga e integra como figura perceptiva, por exemplo, não é, simplesmente, a imagem óptica que se forma na retina, mas o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos (Petruccelli, 2013, p. 21).

A epígrafe acima aborda uma questão central para a compreensão das reflexões que apresentamos neste trabalho: a identidade não se reduz ao que enxergamos como imagem formada pela percepção óptica. Trata-se, antes, de um produto cultural, moldado e configurado por ideologias, crenças, conceitos e, sobretudo, preconceitos. Essa perspectiva nos remete à discussão de Hall (2006) sobre o deslocamento da identidade de seu lugar fixo, outrora assegurado nas sociedades modernas. A descentralização das identidades sociais — como as relacionadas à classe, gênero e étnico-racial —, aliada à fragmentação das identidades pessoais, evidencia a complexidade do modo como o sujeito se percebe e se posiciona no mundo. Essa interseção entre dimensões sociais e individuais revela que a identidade, longe de ser estática ou essencial, é continuamente negociada no encontro entre contextos culturais e experiências pessoais.

Nesse contexto, um dos principais desafios para a promoção de políticas públicas de ação afirmativa diz respeito à relação entre a classificação de raça-cor adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), e o processo de identificação étnico-racial no Brasil, historicamente marcado pela lógica da colonização.

A relevância dessa temática insere-se em um cenário no qual as informações coletadas nos censos oficiais, com base nessa classificação, desempenham um papel fundamental na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Além disso, tais dados são essenciais para a execução de programas de transferência de recursos públicos. No caso da Educação, esses recursos são destinados “especialmente [para] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)” (Brasil, 2017, p. 1), evidenciando sua importância na redução das desigualdades sociais e na promoção da equidade.

Esse debate está diretamente relacionado à aula “Identificação étnico-racial & prática educativa” que ministrei na Atividade de Extensão – Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) – Relações étnico-raciais em políticas públicas: aportes teóricos, no 1º semestre de 2024.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2017 destaca que, desde 2005, o campo de raça/cor tornou-se obrigatório nos formulários individualizados de estudantes e docentes, com as seguintes categorias: amarela, branca, indígena, parda, preta e não declarada. Em 2009, foi incluída a opção “não dispõe de informação”, posteriormente reformulada, no Censo da Educação Superior, para “o aluno não quis declarar o campo raça/cor”.

No Censo de 2014, o índice elevado de opções “não declarada”, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, evidenciou uma subnotificação significativa. A média nacional de não declarações foi de 33% na Educação Básica e de 60,2% na Educação Superior (Brasil, 2017).

Esse cenário teve poucas alterações no Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em escolas públicas e privadas do Brasil. O Inep (2023) apurou que aproximadamente 27% dos/as participantes ainda optaram pela categoria “não declarado”, nesse levantamento.

A autoidentificação racial passou a chamar nossa atenção durante a pesquisa de mestrado (2022), no processo de composição dos dados por meio da entrevista narrativa (EN), conforme os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2002). Na pesquisa, o tópico “O desvelar de si” foi apresentado com o objetivo de mobilizar o/a participante a discorrer sobre sua identificação profissional — abrangendo formação inicial e tempo de carreira — e pessoal, com ênfase na declaração racial espontânea, considerando exclusivamente as categorias do IBGE (2021): amarelo, branco, indígena, pardo e preto.

Entre os oito professores/as participantes, observamos que seis apresentaram um certo desconforto ao identificar a sua raça/cor. As respostas vinham acompanhadas de justificativas, como: “É difícil essa pergunta porque, na realidade, todos somos tudo, e para uma documentação a gente é obrigada a se autodeclarar branca, mas eu não me considero branca” (informação verbal)⁷, assim como: “Oficial, que está lá, eu sou branco. Mas eu sou preto, eu sou preto porque meu cabelo é pixaim, meu cabelo é todo enrolado, inclusive quando eu era moleque, eu ia ao cabeleireiro, ele puxava muito o meu cabelo” (informação verbal)¹.

Percebemos que a dificuldade para responder e a justificativa para informar a declaração raça/cor situavam a declaração em uma encruzilhada, entre identificação/desidentificação (Rosemberg, 2012), entrelaçada a uma realidade complexa que, segundo Munanga, abrange “fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos-ideológicos e raciais” (Munanga, 2015, p. 12).

Assim como os/as professores/as participantes da pesquisa, que demonstraram dificuldades para se identificar com base nas categorias estabelecidas pelo IBGE, eu também enfrentava desafios ao fazer minha declaração de raça/cor. Filha de uma mulher parda e de um homem branco, devido ao tom da minha pele e aos cabelos cacheados, sou racialmente lida de maneiras distintas em

¹ CAVALHEIRO, F. C. A. Entrevista da pesquisa Os olhos de Ojuobá (2022, p. 88) concedida por Adja (ago/2021), Sorocaba.

diferentes contextos: algumas vezes, como negra (pele clara) e, em outras, como branca.

Ao destacarmos o elevado índice de respostas na categoria "não declarada", não estamos apenas tratando de casos de recusa ou insegurança na autodeclaração de raça/cor. Mais do que isso, esse dado evidencia um fenômeno central na experiência racial brasileira: a dificuldade de autoidentificação, especialmente entre aqueles/as que ocupam zonas de fronteira racial, como os/as mestiços/as. A ambiguidade não é apenas um efeito colateral da classificação racial no país; ela é constitutiva do próprio modo como a lógica do racismo foi historicamente construída no Brasil. Nosso objetivo, portanto, é ampliar o debate, evidenciando como os processos históricos e sociais, pautados nessa ambiguidade, moldaram – e ainda moldam – as percepções sobre raça e as escolhas individuais na autodeclaração.

Ambiguidades e categorização raça/cor entre sentidos e significados

No contexto histórico, cultural e social brasileiro, a aproximação simbólica com o branco é frequentemente percebida como uma estratégia para escapar da inferiorização imposta pela construção racial criada na Modernidade. Essa estrutura racial, concebida por pensadores europeus, visava legitimar uma hierarquia que posicionava os brancos como civilizados e superiores, enquanto desumanizava e inferiorizava os não-brancos. Essa hierarquização é lida por Aníbal Quijano (2005) como decorrente da colonialidade do poder, que articula raça e capitalismo, explicando como essa lógica sobrevive em sociedades que foram colonizadas como a brasileira.

Essa lógica pode, em parte, explicar o elevado índice de respostas na categoria "não declarada" e "o aluno não quis declarar o campo raça/cor" nos censos educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A dificuldade de autoidentificação, especialmente entre indivíduos lidos como

mestiços, não deve ser reduzida a uma mera insegurança pessoal. Pelo contrário, ela reflete os efeitos estruturantes da ambiguidade racial, um fenômeno historicamente construído pela lógica colonial da raça. Esse processo, simultaneamente, classifica e desestabiliza, perpetuando práticas discriminatórias, reforçando desigualdades e sustentando a ilusão de uma convivência racial harmoniosa — o chamado “racismo ‘à brasileira’” (Gonzalez, 1988).

Assim como a própria noção de raça, as categorias de raça/cor adotadas pelo IBGE são construções sociais historicamente situadas. Elas não são fixas, essenciais ou imutáveis; pelo contrário, resultam de processos históricos, políticos e sociais que influenciam as formas de identificação e pertencimento no Brasil.

Nesse sentido, os estudos de Osório (2013) apontaram que, ao longo dos últimos censos, houve uma queda nas designações espontâneas de autodeclaração da cor morena. Essa categoria, que foi a mais citada em 1976, representando 33% da população, passou para 35% em 1995, 21% em 1998 e 19% em 2008. Esse declínio ocorreu paralelamente à incorporação da categoria negra entre as classificações mais frequentes do censo, evidenciando uma relação dinâmica entre os movimentos de autodeclaração das identidades morena e negra, que se reconfiguram conforme são socialmente confrontadas.

Essa mudança no padrão de autodeclaração não ocorreu de forma isolada. Desde o final da década de 1970, os Movimentos Negros passaram a promover campanhas de valorização da identidade negra, intensificando suas ações ao longo das décadas de 1980 e 1990. Slogans como "Negro é lindo!", "Negra, cor da raça brasileira!", "Negro que te quero negro!", "100% Negro!", e "Não deixe sua cor passar em branco!" (Brasil, 2004, p. 16) foram amplamente difundidos, incentivando a população a se reconhecer e se afirmar como negra. Essas campanhas desempenharam um papel fundamental na ressignificação das identidades raciais no Brasil, promovendo a adesão à autodeclaração negra e, conseqüentemente, reduzindo o uso da categoria morena nos censos populacionais.

Identidades étnico-raciais – construções historicamente situadas

A constante transformação das identidades étnico-raciais pode ser compreendida a partir da reflexão de Stuart Hall (2006, p. 13), que afirma:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

O pensamento de Hall reforça a ideia de que as identidades não são estáveis, mas sim processos em constante construção e negociação, influenciados por contextos históricos e culturais específicos.

No caso específico dos mestiços, a indefinição identitária estaria diretamente relacionada à opção “não declarado”? Se sim, no contexto da Educação Básica, pode-se afirmar que essa escolha tem implicações significativas tanto para as políticas de ações afirmativas — que dependem dos dados coletados pelos censos escolares — quanto para o próprio processo de autoidentificação de docentes, como evidencia a fala de Nawal (informação verbal)²:

A questão da Educação das Relações Étnico-Raciais entra na minha vida não pela docência, mas por uma questão muito pessoal. Eu percebi, no passado, o quanto eu não sabia o que é essa questão racial... quem é o pardo? quem é o negro? Então, se você me perguntasse, antes dessa experiência que eu tive [...], na qual eu comecei a ouvir coisas como o lugar de fala, quem é o negro, quem é o pardo. Então se você me perguntasse antes dessa experiência, eu te diria que sou parda, mas hoje eu sei que sou branca. Eu não me considero mais parda, e eu fui ver o lugar do negro na sociedade (informação verbal).³

² CAVALHEIRO, F. C. A. Entrevista da pesquisa Os olhos de Ojuobá (2022, p. 88) concedida por Bomani (ago/2021), Sorocaba.

³ *Id.*, 2022, p.91.

Afinal, quem é o pardo? Quem é o negro? Ainda que essa discussão não seja nova no campo das relações étnico-raciais, a superação dessa confusão, perpetuada por ambiguidades e desigualdades estruturais, não apenas aprofunda a compreensão sobre pertencimento racial, mas também permite que os indivíduos desenvolvam maior nitidez sobre sua posição histórico-cultural e social. Além disso, possibilita uma reflexão crítica sobre os impactos da construção histórica da ideia de raça na formação das identidades.

Nesse contexto, é fundamental destacar que a categoria negra não faz parte da classificação oficial do IBGE, sendo composta pelas categorias de raça/cor preta e parda. Trata-se de uma construção histórica e social que surgiu a partir das lutas políticas e dos estudos desenvolvidos por integrantes dos Movimentos Negros no Brasil. Ao longo do tempo, consolidou-se como um importante marcador identitário, desempenhando um papel fundamental tanto na formulação de políticas públicas quanto na produção de estatísticas sobre a população brasileira.

Assim, seguimos na esteira de Munanga (2019) para contribuir com a resposta às perguntas de Nawal⁴, ressaltando que a indefinição social do/a mestiço/a, “conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção pela identidade negra” (Munanga, 2019, p. 152, grifo nosso).

A opção pela identidade negra é construída a partir das experiências do sujeito ao longo da vida. Desde a infância, aprende-se a interpretar imagens e a atribuir sentidos e significados com base no que é socialmente aceito. Esses elementos são moldados por condições marcadas pela lógica da colonização, frequentemente associadas ao fenótipo.

A pesquisadora Karla Akotirene, em entrevista a Devulsky (2021), alerta para os possíveis impactos da autodeclaração racial nos censos. Segundo Akotirene, quando uma pessoa parda se

⁴ *Id.*, 2022, p.91.

identifica como preta, pode ocorrer uma notificação equivocada por parte do Estado, inflando os números e levando à falsa impressão de que as oportunidades estão efetivamente alcançando a população preta. Por outro lado, quando uma pessoa mestiça se declara parda, essa distorção não ocorre da mesma forma, pois a categoria "parda" já engloba uma ampla diversidade de fenótipos e contextos sociais.

A escolha pela identidade negra representa, portanto, um processo de tomada de consciência. Como destaca Neusa Santos Souza (1983), "ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que ressurgue no respeito às diferenças e reafirma uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração" (Souza, 1983, p. 77).

Nesse sentido, "tornar-se negro" não é apenas uma questão de autodeclaração, mas um processo contínuo de construção identitária. Esse processo está diretamente ligado a uma consciência política e histórica, assim como ao reconhecimento da ascendência africana, e se fortalece à medida que se confrontam as representações culturais, históricas e sociais que referenciam as classificações de raça/cor, desafiando estereótipos e reivindicando um pertencimento a despeito das imposições raciais.

O conceito de tornar-se negro também sugere a necessidade de abandonar as "máscaras brancas", conforme discutido por Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952). Essas máscaras simbolizam as imposições culturais e psicológicas do ideário do branqueamento. Frantz Fanon argumenta que a internalização desses valores leva à alienação e à negação da própria identidade, tornando fundamental a reconexão com as próprias raízes para superar essa condição.

Essa nova consciência, para pessoas não brancas com algum grau de mestiçagem – seja de pele clara ou escura –, constitui-se como uma tomada de posição política. Esse posicionamento assume, de forma responsável, a ascendência africana, em oposição ao colorismo – questão vinculada à mestiçagem e seus gradientes de cor que, "em situações de competição acirrada, [...]

pode entrar em jogo, sobretudo quando a construção da identidade negra, que incluiria pretos e pardos não é seguramente consolidada para evitar esse tipo de discriminação intragrupo” (Munanga, 2019, p. 133).

É fundamental diferenciar a escolha política pela negritude como demarcação de resistência às ações oportunistas, motivadas por interesses individuais e alheias ao enfrentamento das desigualdades raciais. Tais estratégias se apoiam na ausência de um letramento racial crítico, sustentado pela ambiguidade do racismo brasileiro (Gonzalez, 1988; Sodré, 2023), obscurecendo as fronteiras entre identificação étnico-racial e apropriação indevida.

O letramento racial crítico (Ferreira, 2014) configura-se como uma ferramenta pedagógica essencial para compreender como as ideias de “raça” e “racismo”, historicamente construídas pela Modernidade, estruturam a vida social, política, econômica e cultural. Essas dinâmicas, embora não operem mais sob a rigidez do sistema escravocrata, permanecem ativas por meio da “forma social escravista” (Sodré, 2023, p. 155), profundamente enraizada nas práticas institucionais (família, escola, universidade) e nos comportamentos cotidianos.

Nesse contexto, torna-se urgente reconhecer que o critério fenotípico, expresso na leitura social do corpo — uma espécie de “teste de imagem” racial —, é central para as políticas afirmativas raciais.

A esse respeito, a imprensa tem noticiado diversas decisões judiciais que reconhecem e punem fraudes no sistema de cotas raciais, como será discutido a seguir.

Políticas de ações afirmativas e reparação histórica

A reserva percentual de vagas para grupos específicos, especialmente nas universidades, continua sendo amplamente debatida nos setores jurídicos. Diversos casos divulgados pela imprensa nacional demonstram a necessidade das comissões de

heteroidentificação para evitar fraudes nas autodeclarações de identidade étnico-racial.

Um exemplo significativo ocorreu em 2023, quando o Ministério Público Federal (MPF) de Sergipe⁵ publicou o resultado de uma ação que condenou uma estudante à perda da vaga na Universidade Federal de Sergipe, além do pagamento de indenização, por fraudar o sistema de cotas raciais para ingresso no curso de medicina. Ela havia ingressado na universidade por meio das cotas destinadas a estudantes negros, utilizando apenas o critério da autodeclaração, apesar de não apresentar traços fenotípicos compatíveis com essa classificação.

Em outro caso, uma ação movida pelo Ministério Público Federal (MPF) do Rio de Janeiro⁶ resultou na condenação de uma estudante de medicina da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Em 2024, a Justiça Federal do Rio determinou a perda de sua vaga e o pagamento de indenização por fraude ao sistema de cotas.

A estudante ingressou na universidade em 2017, por meio das ações afirmativas raciais, alegando possuir traços genotípicos negros herdados do bisavô paterno, além de ascendência familiar parda por parte materna. No entanto, foi constatado que ela era fenotípicamente branca e que seus pais apresentavam um padrão de vida e patrimônio incompatíveis com o declarado.

⁵ MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Por fraude ao sistema de cotas, estudante é condenada em Sergipe à perda da vaga na universidade e pagamento de indenização. Ministério Público Federal, 2024. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/se/sala-de-imprensa/noticias-se/por-fraude-ao-sistema-de-cotas-estudante-e-condenada-em-sergipe-a-perda-da-vaga-na-universidade-e-pagamento-de-indenizacao>. Acesso em: 1 fev. 2025.

⁶ MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Após ação do MPF, Justiça Federal condena aluna que fraudou sistema de cotas na Unirio (RJ). Ministério Público Federal, 2024. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/noticias-rj/apos-acao-do-mpf-justica-federal-condena-aluna-que-fraudou-sistema-de-cotas-na-unirio-rj>. Acesso em: 1 fev. 2025.

Esses casos evidenciam a fragilidade do sistema de autodeclaração e a necessidade de mecanismos adicionais, como as bancas de verificação fenotípica. No contexto da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que reserva vagas em instituições federais de ensino para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e, mais recentemente, quilombolas, essas bancas desempenham um papel crucial. Além de coibir fraudes, podem atuar como instrumentos educativos, promovendo o reconhecimento e a ressignificação identitária, favorecendo uma autoidentificação mais crítica e consciente.

Nessas bancas, o fenótipo torna-se um critério fundamental para a verificação, uma vez que as experiências de discriminação vivenciadas pela população negra estão diretamente relacionadas a características físicas, como cor da pele, traços faciais e tipo de cabelo. O objetivo desse procedimento é garantir que as políticas de ação afirmativa beneficiem, de fato, aqueles que sofrem discriminação racial com base na aparência. Dessa forma, contribuem para ampliar a equidade no acesso ao Ensino Superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Em 2005, Petrônio Domingues (2005, p. 165) afirmou que "o Brasil é o país da segregação racial não declarada", e essa constatação permanece válida quase duas décadas depois. Na época, o autor já apontava que "todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo", uma realidade que ainda persiste nos dias atuais. O *Atlas da Violência 2024*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), reforça essa continuidade ao evidenciar que

O racismo é um dos problemas sociais de maior gravidade no Brasil. Suas consequências são imensas, variadas e de diferentes graus. Um dos modos como historicamente elas aparecem no campo da segurança pública é por meio das altas taxas de homicídio de pessoas negras, em comparação com pessoas não negras (Cerqueira; Bueno, 2024, p. 41).

Diante desse cenário, as políticas de ações afirmativas com reserva de vagas para negros/as e indígenas emergem como

instrumentos essenciais para reverter o quadro de segregação racial não declarada. Nesse sentido, é crucial reconhecer que as desigualdades sociais e econômicas estão intrinsecamente ligadas ao desrespeito cultural e à epidermização da inferioridade. Nancy Fraser (2006) observa que os objetivos das políticas de redistribuição e de reconhecimento podem parecer contraditórios: enquanto a política de reconhecimento visa promover a diferenciação, a de redistribuição busca aproximar a coletividade oprimida da igualdade como classe trabalhadora.

Em um contexto bivalente, onde os modos de exploração econômica estão estruturalmente marcados pela lógica de “raça” — a injustiça econômica e a injustiça social são faces da mesma moeda. Assim, as políticas de ações afirmativas devem ser concebidas de maneira a integrar tanto a redistribuição econômica quanto o reconhecimento cultural, abordando simultaneamente as dimensões materiais e simbólicas das injustiças raciais. Essa abordagem integrada é fundamental para promover o debate por uma justiça social plena, que reconheça e valorize as diferenças culturais enquanto trabalha para eliminar as desigualdades econômicas que historicamente afetam as populações negras e indígenas, seja na educação, no mercado de trabalho, na saúde ou na representação política.

Alguns apontamentos

A identificação étnico-racial foi compreendida, ao longo deste trabalho, como um processo contínuo de construção identitária, diretamente ligado a uma consciência política e histórica.

Destacamos que a aproximação simbólica com a branquitude é frequentemente adotada como estratégia para escapar da epidermização da inferioridade, imposta pela noção de raça construída e sustentada na Modernidade pela supremacia branca — o “modelo ariano de explicação” (Bernal, 2005).

Além disso, o elevado índice de respostas na categoria “não declarada” tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior

revelou uma subnotificação significativa dos dados de classificação raça/cor nos censos educacionais. Essa lacuna dificulta a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas à reparação histórica para pessoas negras e indígenas, comprometendo a efetividade das ações afirmativas e a construção de uma sociedade mais equitativa.

Defendemos como fundamental a promoção de uma abordagem crítica das questões relacionadas à identificação étnico-racial, desde a educação básica à educação superior. Para isso, é essencial fomentar processos de construção identitária mais conscientes, que possibilitem a superação e a compreensão das ambiguidades impostas por construções sociais históricas.

Esse compromisso implica a rejeição das imposições culturais que promovem a inferiorização e a negação das origens africanas, bem como a desconstrução das hierarquias raciais que perpetuam desigualdades. Trata-se de um processo educativo contínuo e intencional, voltado à valorização positiva das identidades étnico-raciais, à emancipação da mentalidade colonizada e ao desenvolvimento de uma responsabilidade social capaz de reconhecer e combater tais ambiguidades.

Nesse sentido, a implementação de processos institucionais que promovam uma identificação étnico-racial mais consciente nos censos educacionais, baseados na classificação raça/cor, é fundamental para a produção de informações precisas sobre a composição das comunidades que compõem as instituições de ensino. Esses dados são essenciais para a formulação de práticas educativas e políticas públicas eficazes, direcionadas a populações historicamente marginalizadas. Ao integrar essas informações na elaboração e monitoramento de políticas afirmativas, fortalece-se a relação entre educação e equidade racial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 de fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4/2017**: Diretrizes Operacionais para os procedimentos administrativos de registro de dados cadastrais de pessoa natural, referentes aos estudantes e profissionais de educação que atuam em instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica e de Educação Superior em todo o território nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=67801-pceb004-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 de fev. 2025.

CAVALHEIRO, A. F. C. **Os olhos de Ojuobá**: experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

CERQUEIRA, D.; BUENO, S. (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de fev. 2025.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In*: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93, p. 69-82, (jan./jun.). 1988. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/>

uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanida-de-lesia-gonzales1.pdf. Acesso em: 01 de fev. 2025.

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

MUNANGA, K. **Negritude usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PETRUCCELLI, J. L. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. *In*: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características Étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=284235>. Acesso em: 01 de fev. 2025

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>. Acesso em: 01 de fev. 2025.

SODRÉ, M. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

OS CAMINHOS TRILHADOS POR MULHERES NEGRAS ATÉ O ENSINO SUPERIOR: A construção do direito de sonhar e as políticas de ação afirmativa

Marilda Paixão Isaias dos Santos
Rosana Batista Monteiro

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (Freire, 2021, p. 77).

Introdução

Este texto aborda a construção do sonho da formação acadêmica de três (03) mulheres negras,¹ moradoras em cidades litorâneas do estado de São Paulo, que chegaram à graduação e, uma delas, à pós-graduação *stricto sensu*. Em vista de analisar a importância das ações afirmativas, especialmente do Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096/2005 e a Lei nº12.711/2012, denominada lei de cotas, atualizada em 2023,² e o acesso à formação acadêmica por mulheres negras, este capítulo propõe uma reflexão sobre a história de vida e trajetória acadêmica dessas três mulheres negras. O tema está relacionado às aulas ministradas pelas autoras durante a realização da Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e

¹ Agradecemos à Elisângela, Marilda e Elina, por compartilharem conosco suas histórias de vida e seus caminhos na direção da materialização de seus sonhos de chegarem no Ensino Superior. Que os novos sonhos, de avançar com a continuidade dos estudos se tornem também realidade. “Os sonhos não envelhecem”.

² Para saber mais sobre cotas no Ensino Superior público, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/lei-de-cotas.pdf>

Extensão (ACIEPE) na UFSCar – Sorocaba, em 2024. A ACIEPE foi proposta e desenvolvida por e com integrantes dos Grupos de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS) e Eva Mariô, versando sobre aspectos teóricos e práticos das relações étnico-raciais em políticas públicas.³

Segundo Santos (2020, p. 141), “a gestação do novo, na história, dá-se, frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante”. É por desejar que a qualidade do novo momento, criado pelas políticas afirmativas, principalmente na educação, não se perca, que nos propusemos a realizar esse registro, em que três mulheres negras, de diferentes gerações, relatam suas trajetórias de escolarização e o quanto as ações afirmativas ou a ausência delas, interferiu em suas vidas.

O texto inicia com a apresentação das histórias de vida e percurso de escolarização dessas mulheres negras, evidenciando os desafios encontrados para o acesso, permanência e conclusão dos cursos superiores realizados. Após, apresentamos brevemente as políticas afirmativas de acesso e permanência no Ensino Superior, a denominada lei de cotas, Lei nº 12.711/2012, recentemente atualizada, e destacamos o Prouni, visto que este se apresenta nas falas das nossas interlocutoras. Por fim, buscamos discutir sobre como as trajetórias de vida das mulheres negras periféricas são atravessadas pelas políticas afirmativas e, em que medida, elas contribuíram (ou não) para a realização do direito de sonhar com um diploma de graduação. Destaca-se ainda o que a concretização deste sonho representou para a melhoria das condições de vida de suas famílias.

³ ACIEPE “Relações étnico-raciais em políticas: aspectos teóricos” foi oferecida na UFSCar – Sorocaba, em 2024.

Três mulheres negras e o sonho de ter Ensino Superior

Marilda Santos, coautora deste texto, lembra a importância de conhecer as r-existências, olhar para si e confirmar que vale a pena sonhar, pois, como diz a canção de Milton Nascimento⁴, “os sonhos não envelhecem”. Pelo contrário, os sonhos se renovam como na vida do nosso mais velho no Grupo de Pesquisa Educação, territórios negros e saúde (ETNS), Ademir Barros dos Santos, também conhecido como Ed Mulato, que em suas reflexões nos ensina que devemos olhar o passado para construir o futuro, remetendo-se ao Sankofa.⁵

As histórias de vida das três mulheres negras foram compartilhadas entre janeiro e fevereiro de 2025, de forma presencial e à distância, com uso de *webconferência* (*Google Meet*). Uma das mulheres, Marilda, é coautora deste texto, Elina e Elisângela foram convidadas a compartilharem suas histórias de vida. As três mulheres concordaram em compartilhar suas histórias, com o registro das falas e anuência de forma gravada, autorizando o uso de seus nomes próprios. No entanto, em vista de preservar suas identidades sociais, utilizaremos apenas o primeiro nome de cada uma. Todas se conhecem e trabalham ou trabalharam juntas em algum momento de suas vidas. Se autodeclararam negras (informaram ser preta, parda ou negra nas entrevistas), são cisgêneros e têm entre 43 e 52 anos. Todas elas concluíram seus cursos de graduação, alcançando o sonho do diploma de Ensino Superior.

As três vivem no litoral de São Paulo, conhecido como Baixada Paulista, região dos quilombos do Pai Felipe, Santos Garrafão e do Jabaquara. A cidade de Santos tem uma população total de 418.608 habitantes, sendo que 282.641 pessoas

⁴ “Clube da Esquina nº 2”. Composição de Milton Nascimento

⁵ Sankofa. Símbolo Adinkra, sistema de comunicação de povos da região de Gana, representado por um pássaro com a cabeça virada para trás, mas o corpo para frente. Simboliza o olhar para o passado, mas movendo-se para frente, ou seja, ir na direção do futuro, sem se esquecer do passado.

autodeclaradas brancas, e as pessoas negras somam um total de 131.289 (Brasil, 2022), sua referência dá-se em função do local de aproximação pelo exercício profissional das entrevistadas.

Elina é uma mulher de quase 50 anos, como ela informa. Embora reconheça a tonalidade clara de sua pele, se autodeclara negra,⁶ como forma de reconhecimento e valorização da história de sua família materna, especialmente, de sua mãe, uma mulher preta que fora criada por uma irmã mais velha. Após o falecimento da avó de Elina, sua mãe veio de Minas Gerais para São Paulo trazida pela irmã. Mais tarde, se casou com o pai de Elina, um pernambucano que se arriscou em uma carona em pau de arara,⁷ e migrou aos 17 anos para São Paulo, por não gostar da vida na roça.

O pai de Elina era um homem branco, de olhos claros que, ao se casar com uma mulher preta, teve que lidar com o preconceito de seus familiares, que não aceitavam o casamento. A relação familiar se restringiu aos parentes maternos e é nesta convivência que Elina sugere ter construído sua identidade como mulher negra.

Eu não tenho muita familiaridade com a família do meu pai. É como se eles não existissem. Porque eles não aceitaram o casamento dele com uma mulher preta, [...] quando eu nasci [...] bem branquinha [...] meu pai mandou uma foto para a mãe dele lá em Pernambuco [ela disse] 'graças a Deus pelo menos a menina nasceu branca'. [...] Só que o meu pai não era racista [...] então ele escolheu se afastar da família e ficar com a minha mãe (Elina, 2025).

Essa consciência racial é compartilhada por Elina com seus filhos e filha, de forma que, mesmo sendo mais claros, eles se autodeclarem negros. Esse posicionamento coloca uma importante reflexão acerca do significado de ser negro(a) e de ser branco em nossa sociedade, e destacando que raça não se explica

⁶ As categorias de raça/cor, de acordo com o IBGE são: preta, parda, branca, amarela, indígena. O IBGE considera negros/as a soma de pretos/as e pardas/os. Nas entrevistas coletadas para esse texto as mulheres se autodeclararam de forma livre e, por isso, mantivemos os termos que foram por elas utilizados.

⁷ Nome popular atribuído a um caminhão adaptado que realiza o transporte irregular de passageiros.

pelo aspecto biológico ou apenas com base no fenótipo. Como nos ensina Schucman a raça precisa ser compreendida no campo das relações sociais de poder. Trazemos Schucman propositadamente posto que o grupo branco quase sempre não se percebe como um grupo racial e atribui aos outros, o pertencimento racial. Neste sentido, é importante compreender que,

A branquitude se construiu como posição ideológica de poder em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e, dessa forma, outros grupos aparecem, ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. [...] as identidades brancas e não brancas têm sido historicamente criadas, recriadas, significadas e redefinidas através das trocas circulares de símbolos, ideias e populações entre a África, a Europa e as Américas (Schucman, 2021, p.174).

Eлина casou-se bastante jovem, durante o ensino médio, em razão de ter engravidado do namorado, o que a levou a interromper sua escolarização. Teve o primeiro filho com 20 anos e outro na sequência. Com as crianças ainda pequenas, o marido a abandonou e ela passa a ter que assumir a família. Somente mais tarde se casou novamente e tem, com o atual companheiro, uma filha de cinco anos.

Marilda se autodeclara como uma mulher preta de 52 anos, que nasceu e cresceu na cidade de Santos, em um bairro onde existiu o Quilombo do Jabaquara. Ela é a sétima de uma família com 11 filhos. É casada e não tem filhos(as). O pai foi trabalhador da companhia Docas e estudou apenas até o 4º ano do antigo primário e a mãe não frequentou a escola. Ela relata que o pai incentivava que os filhos e filhas estudassem, mas a situação de pobreza colocava a necessidade do trabalho, assim, todas as irmãs trabalhavam como empregadas domésticas, mas, por volta dos 13 anos, quando chegou a vez dela, disse à mãe “preciso estudar porque eu preciso ser alguém na vida”. E a mãe a muito custo autorizou que ela continuasse estudando.

Ao perguntarmos sobre seu percurso de escolarização Marilda relatou que nunca foi reprovada, mas que era muito

questionadora o que, por vezes, gerava problemas na escola. Seu percurso foi interrompido pela morte do pai, o que a fez interromper os estudos temporariamente, no que seria hoje o 8º ano do Ensino Fundamental. Marilda, por volta dos 14 anos, foi em busca de trabalho.

Elisangela ou como prefere ser chamada, Elis, é mulher de 44 anos, se autodeclara como preta. Diz que seu pai e seus avós eram pretos. Ela afirma que, ao olhar para a família, só reconhece “pessoas de pele escura, pretos”. O pai estudou até o 4º ano do ensino primário e a mãe avançou até o curso técnico de enfermagem, mas esse percurso foi realizado com algumas interrupções. A mãe de Elis estava no primário quando, após o falecimento do pai teve que parar os estudos para trabalhar no serviço doméstico. Retomou os estudos anos mais tarde, depois de casada e com filhos. Elis conta que, ao ver a mãe retomar os estudos sentiu-se motivada e inspirada a estudar. Elis, assim como Marilda, se casou mais tarde, aos 43 e 38 anos, respectivamente.

As três mulheres, de gerações próximas, têm histórias de vida bastante comuns. Todas trazem na bagagem dificuldades para realizarem seus percursos de escolarização – desde as dificuldades financeiras dos pais, a pouca ou ausência de condições materiais, a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e as interrupções dos estudos. Outro aspecto em comum é a valorização dos estudos, por parte dos pais e de nossas interlocutoras. Nesse sentido, passamos a detalhar como essas mulheres chegaram no Ensino Superior.

Elina iniciou sua jornada estudantil na pré-escola do bairro em que morava, contudo, iniciou o 1º grau (atualmente chamado de Ensino Fundamental), em outro bairro porque a mãe, preocupada em buscar uma educação de melhor qualidade, conseguiu matriculá-la em uma escola municipal bastante concorrida. Ela relata que a escola era muito boa e que filhos de vereadores e outras pessoas consideradas importantes estudavam nessa escola. Elina atribui sua motivação e gosto pelos estudos a essa formação. Diz ela que essa escola foi a “segunda semente” na motivação e gosto pelos

estudos e, os pais, a primeira semente. Para realizar o Ensino Médio ela foi para uma escola estadual, mas, por ter engravidado e se casado, interrompeu os estudos e retornou pouco tempo depois, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante este percurso, engravidou do segundo filho e recebeu apoio dos professores para finalizar o curso. Diz Elina: “eu pensei em ir para o EJA, [...] eu não tinha tempo pra ficar um ano estudando com a barriga, [...] aí eu fiz o EJA [...] Ele nasceu, acho que uma ou 2 semanas antes da conclusão [...] os professores me deram trabalho para fazer em casa e eu consegui [...] com muito esforço, concluir o Ensino Médio” (Elina, 2025).

Elina nos conta que desde o Ensino Médio teve vontade de fazer faculdade. Na época ela demonstrava interesse pelo curso de Psicologia, mas, por mais de uma vez em seu relato, ela afirmou que “era muito pobre e eu sabia que não era para mim”, “não é para mim”, “Eu nunca vou conseguir pagar uma faculdade”. Após sua conclusão do Ensino Médio, ela realizou um curso técnico de enfermagem e começou a trabalhar. Para isso, deixava suas duas crianças com o marido, que negligenciava os cuidados com os filhos. Em pouco tempo, Elina foi abandonada pelo marido e, com os filhos ainda pequenos, enfrentou muitas dificuldades.

Em 2006, com os filhos mais crescidos, uma prima a motivou a buscar um cursinho popular – o EDUCAFRO.⁸ As aulas aconteciam aos sábados, das 8 às 18 horas, em espaço cedido pela prefeitura do Guarujá. Ela conta que não tinha dinheiro para comprar lanche e que “passava o dia comendo banana e café preto,

⁸ A Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários. Foi vinculada ao Sefras – Serviço Franciscano de Solidariedade, departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos. Surgiu no Rio de Janeiro quando Frei David Raimundo dos Santos, Antônio Dourado, Luciano de Santana Dias e Alexandre do Nascimento criaram em 1993 o Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC - na Igreja da matriz de São João de Meriti. Desde 2014, a Francisco de Assis: Educação, cidadania, inclusão e direitos humanos, FAECIDH, associação civil sem fins lucrativos, passou a ser a mantenedora da Educafro. Ver www.Educafro.org.br

banana e café preto. No domingo eu estava assim, com o estômago nos embrulhos [...]. Mas era o que tinha. Era a luta para conseguir chegar onde queríamos [...] fiz durante um ano esse cursinho preparatório” (Elina, 2025).

No ano seguinte, Elina alcançou seu sonho de fazer uma faculdade: “Entrei no Serviço Social lá na faculdade. Foi assim a realização de um sonho pessoal”. Ela se classificou em segundo lugar em uma instituição privada e foi contemplada com uma bolsa de estudos pelo PROUNI. Abordaremos o PROUNI mais adiante.

Marilda iniciou a sua jornada estudantil, na primeira série do antigo 1º grau, em 1979⁹ e interrompeu os estudos ao final da 7ª série, em 1986, quando seu pai faleceu. Retomou os estudos um tempo depois e novamente os interrompeu concluindo o Ensino Médio somente em 1998. Ela nos conta: “eu não tive nenhuma reclamação até a morte do meu pai. Quando meu pai morreu, eu desisti de estudar [...] meu pai morreu em 1986, então, ali, praticamente, acaba a minha vida estudantil era preciso trabalhar”. É possível ter a dimensão da importância do pai na vida de Marilda e o quanto a perda a afetou e interferiu no prosseguimento de seus estudos.

Marilda relata que “colocou na cabeça” que a partir do dia da morte do pai ela teria que trabalhar e diz “no dia seguinte [...] 4 de novembro de 1986, eu comecei a procurar trabalho”, só retornando à escola por volta dos 17 anos.

[...] eu estava estudando, conclui o ensino fundamental e iniciei o ensino médio, aos 19 anos interrompi [os estudos], pois encontrei um trabalho que eu fico exausta [e] não consigo voltar, mas mesmo assim eu volto [...]até ali eu fui muito bem [...]então [...] na segunda série do Ensino Médio eu vou trabalhar à noite [mas] eu estudava à noite. Só que eu era tão, tão ingênua [que] eu não entendia que eu podia estudar de manhã [...] eu trabalhava até às 10 horas [da

⁹ O chamado Regime Militar Brasileiro durou de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985, marcado por governos autoritários e pela restrição de direitos políticos e sociais.

noite] [...] no Boqueirão e eu subia o morro de novo [...] chegava mais de 11 horas [da noite] em casa, e eu estava exausta (Marilda, 2025).

É possível observar, nas falas de Marilda, que embora suas dificuldades sejam distintas das de Elina, ambas são perpassadas pela ausência de condições materiais para seguirem regularmente com o processo de escolarização. A necessidade de interromper os estudos, seja para o trabalho doméstico e de cuidado dos próprios filhos, seja para a sobrevivência, está presente na vida de ambas. Beatriz Nascimento (1976) afirma que “Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados”. A autora reporta o sistema colonial, o patriarcado e o racismo como fatores que alcançam as mulheres negras do século XX.

Marilda iniciou sua primeira graduação em 2000, no curso de Administração, mas interrompeu o curso um ano depois, por discordar dos princípios da área, a exemplo de ter que diminuir custos das empresas por meio da demissão de trabalhadores. A discordância a levou a uma conversa com outra professora que sugeriu que ela seria uma boa psicóloga organizacional. Assim, no ano de 2002, ela iniciou o curso de Psicologia, e o concluiu em 2008. À época ela trabalhava no CREA e conseguiu uma bolsa de estudos que cobria 50% do valor da sua mensalidade e, como tinha um salário razoável, conseguia pagar o restante. No entanto, no meio do curso o CREA a demitiu, juntamente com mais de 70 pessoas, sem o pagamento de direitos trabalhistas. Sem condições de arcar com a mensalidade o curso foi interrompido (em 2006) e retomado (em 2008) à custa de parte da venda do único imóvel que possuía. Ela nos conta que contraiu uma dívida grande com o não pagamento do último semestre do curso e que, só recentemente conseguiu quitá-lo. A escolha pela graduação em Psicologia foi motivada pela busca da melhora de vida e início de expansão da liberdade, como afirma Amartya Sen:

[...] Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (Sen, 2010, p 29).

Elis iniciou a pré-escola em 1987 e, em 1988 ingressou no antigo 1º grau, tendo reprovado apenas a 7ª série. Seu ingresso no Ensino Superior ocorreu em 2007, por volta dos 26 anos, diz ela: “sempre quis, mas estava cansada, pois não havia perspectiva econômica para estudar em universidade e na baixada [santista] não havia universidade pública”.

Mas, um dia, diz Elis, veio a "virada de chave". Um cliente, “um homem negro, advogado, que trabalhava no Tribunal de Justiça em São Paulo me incentivou a retomar os estudos com a seguinte afirmação: ‘conhecimento, ninguém pode tirar de nós!’” (Elis, 2025).

Elis se sentiu motivada a buscar seu sonho, voltou a estudar, fez o exame nacional do Ensino Médio (ENEM) e conquistou seu acesso ao Ensino Superior.

Ao perguntarmos às mulheres sobre qual era o sentimento de chegada ao Ensino Superior, elas nos revelam que: “[...] conquista, sabe? [...] me senti aliviada, potente, como alguém que estava no jogo, [...] agora não tem barreira para mim [...]” (Elis, 2025); “É um misto de eu não sou uma fraude [...] porque eu como mulher negra eu tenho que provar todo dia que eu sou psicóloga [...] o sentimento, autoconfiança, realização [...]” (Marilda, 2025).

As falas nos levam a refletir que essas mulheres, como diz Santos, são “frutos de uma ancestralidade muito forte, que permanece viva como nós” (2024, p. 88).

As pessoas da África, das quais as nossas interlocutoras são descendentes, ainda que lançadas ou jogadas ao mar nos tempos do tráfico negreiro, de acordo com Cristina Sharpe (2023), estão vivas como nós, no tempo do vestígio, conhecido como tempo de residência da água.

Os relatos de Elis e Elina exemplificam a eficácia das políticas de ação afirmativa. Uma política pública de educação que pode transformar a vida das pessoas, como nos relatam essas duas mulheres negras. Diante das muitas dificuldades, é possível observar que, apesar da pequena diferença de idade entre as três mulheres, o acesso ao PROUNI trouxe oportunidades para Elis e Elina, enquanto Marilda, por sua vez, precisou interromper o curso e contraiu uma grande dívida com a faculdade. Sobre tais políticas afirmam:

Extremamente importantes porque elas podem reparar danos e de fato mudar realidade de pessoas, a minha realidade hoje, de vida, sem dúvida alguma foi alterada [...] e da minha família [e de] pessoas que estão ao meu redor [...] por conta de uma política afirmativa, Enem¹⁰ e Prouni, se não fosse isso eu não faço ideia de como seria a minha realidade, não faço ideia, [...], tentei entrar em empregos formais [...]. Para tudo que eu tentava geralmente exigia contato com pessoas recepção, administração, vendas, lojas [...] se não fosse a partir da universidade hoje tenho emprego formal, salário [...] um outro entendimento da vida, da nossa vida, se não fosse a partir do Prouni[...] (Elis, 2025).

Sem a política de cotas raciais seria impossível cursar a pós-graduação, eu não conseguiria pagar. A princípio eu pensava cursar numa universidade privada, mestrado profissional em políticas públicas e psicologia isso me agradava muito, mas tinha que desembolsar R\$ 3.500,00 mensais, em 2022 [...] havia a curiosidade de ser aluna de uma Universidade Federal, onde foco maior é a pesquisa, tive muitos medos de não dar certo, de não conseguir concluir [...]. Posso dizer que a pós graduação foi o presente mais valioso, em termos de educação, que já ganhei, pois foi alcançada a partir do exercício da equidade, pude concorrer em condições iguais com a certeza de que realmente tinha uma chance para mim (Marilda, 2025).

[...] a bolsa da faculdade tinha que pagar matrícula. Todo início de semestre [tem que] pagar a matrícula e o Prouni não [...] pessoa lá da Secretaria [da

¹⁰ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não é uma política de ação afirmativa, mas é a partir dele que é feito o principal meio de acesso ao Ensino Superior, público e privado. O ENEM é obrigatório para o acesso ao Ensino Superior pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e pelo Programa Universidade Para Todos (Prouni). Para saber mais, ver: <https://accessunico.mec.gov.br/>

faculdade] me orientou a escolher o Prouni, porque assim [...] eu estava saindo de uma bolha e entrando no mundo, no universo que eu não conhecia [...] eu não sabia nem a diferença do Prouni e da bolsa da prefeitura, [...] aí em 2007 eu entrei no Serviço Social [...] foi assim a realização de um sonho pessoal (Elina, 2025).

Ao refletirmos sobre as trajetórias de Marilda, Elisângela e Elina, identificamos muitos processos, dentre eles o de r-existência, não somente delas, mas dos que vieram antes, seus pais, suas mães, avós. São pessoas que realizaram deslocamentos geográficos, buscando melhores condições de vida, que construíram outras epistemologias. Para Porto-Gonçalves,

Aqui, mais que resistência, que significa retornar uma ação anterior e, assim, é sempre uma ação reflexa, o que temos é r-existência, isto é, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que atua nas circunstâncias, inclusive re-atua a partir de um topo, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico. Na verdade, atua entre duas lógicas (Porto-Gonçalves, 2013, p. 169).

Alguns dos pais dessas mulheres, oriundos de outros estados do Brasil, apesar da baixa escolaridade ou do analfabetismo, de serem trabalhadores(as) braçais, introjetaram conhecimentos e aprendizados na vida cotidiana de suas filhas (e filhos) que fizeram com que não desistissem de concluir seus estudos, realizando um de seus sonhos.

Essas três mulheres, em razão da formação obtida e dos sonhos em comum, se encontraram no mesmo espaço de atuação profissional, em um município do litoral paulista. Seria esse encontro mera coincidência? O destino? Ou o sonho de um grupo, uma população que construiu ao longo de séculos, estratégias de sobrevivência, de bem-viver, de r-existência em uma sociedade em que o racismo, estrutural e institucional, opera cotidianamente?

Os deslocamentos que os pais das três mulheres negras realizaram compõem a história de muitas pessoas em meados do século XX, especialmente do Nordeste para o Sudeste. Outros deslocamentos tiveram que ser feitos por essas mulheres que, para

realizarem seus estudos, seja durante a Educação Básica, seja no Ensino Superior: “às vezes no meio do mês, eu não tinha mais condição para ir para a faculdade [...] andava assim, 1 hora, 2 horas a pé para ir [...] para não faltar” (Elina, 2025); “eu trabalhava no Boqueirão e eu subia o morro de novo, então, tipo chegava 11 horas [da noite] em casa” (Marilda, 2025).

Em encontros do grupo de estudo ETNS, refletimos a respeito de territórios e sobre o quanto o espaço geográfico, o chão,¹¹ se torna uma encruzilhada na construção do destino das pessoas negras. A migração das famílias ocorre motivada pela procura de algo novo e se possível melhor, a busca de trabalho, por oportunidade de estudos ou simplesmente pela manutenção da vida (Sharpe, 2023, p. 13).

No que se refere aos processos epistêmicos, as escolhas dessas mulheres refletem a negação da condição de espectro reservada às pessoas negras, pois a valorização do estudo se liga à possibilidade de superação da “predestinação” ao trabalho braçal, ao serviço doméstico. Para Beatriz Nascimento, “A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão”. A autora ainda afirma que:

Numa sociedade como a nossa, onde convivem elementos arcaicos com o processo de modernização, a educação representa um fator de pressão dos grupos subordinados, visando melhores condições de vida e ascensão social. Entretanto, justamente por causa daqueles elementos arcaicos, os avanços educacionais são limitados e recentes, ao mesmo tempo [em] que carente, pois a maior parte da população tem tido pouco acesso efetivo ao processo educacional. Entretanto, pesquisas recentes baseadas nos recenseamentos de 1940, 1950 e 1970, registram que a mulher branca conseguiu maior acesso ao curso superior, diminuindo proporcionalmente a desigualdade entre ela e o

¹¹ Em seu trabalho de mestrado, Marilda Paixão Isaias dos Santos aborda o levante das calçadas de três mulheres. O levante das calçadas é o movimento processual de saída das ruas. “A calçada é o chão, lócus de vida e morte, pelo habitar em brechas concedidas pelo habitat neoliberal, a que pessoas negras em situação de rua estão submetidas” (2024).

homem branco. A recíproca não foi idêntica quanto à população negra e mestiça, menos ainda em relação à mulher negra (Nascimento, 1976).

É importante destacar que a análise de Nascimento (1976) se relaciona com os contextos de vida em que as famílias negras têm suas histórias aqui narradas.

Ainda sobre as epistemes e a vida cotidiana, Flor (2021, p. 151-152) nos ensina que “o aprendizado não se fez à parte das sociedades e sua transformação”.

Outro aspecto a ser destacado dos relatos das três mulheres é quanto a presença de corpos negros no Ensino Superior. O corpo, ao ocupar espaços físicos, constrói territórios que se reúnem em sociedades, com base na apropriação e transformação dos recursos criados pela natureza, distribuindo lugares conforme o grupo ou segmento cultural.

O território é um espaço que não pode existir, sem uma sociedade que o qualifique, logo inexistente como realidade puramente natural, sendo construído com base na apropriação e transformação dos meios criados pela natureza. Assim, o território é um produto socialmente produzido, um resultado histórico da relação de um grupo com o espaço que o abriga [...]. O território é, portanto, uma expressão da relação sociedade/espaço. Tal leitura assimila o território a um espaço de referência cultural, que se qualifica, portanto, a um significado a ele atribuído por um dado grupo ou segmento cultural (Moraes, 2000, p. 18; 20-21).

O que significa adentrar o espaço do Ensino Superior para pessoas negras? Marilda, Elis e Elina adentraram um espaço desconhecido, por elas e por seus familiares. Também (ainda hoje) desconhecido pela maioria da população negra no Brasil. Ao perguntarmos sobre a presença de pessoas negras em suas turmas no Ensino Superior, elas nos contam que: “[...] acho que autodeclaradas [...] quatro, duas pessoas? Quatro pessoas, gente eu nunca me dei conta disso, quatro pessoas, mesmo num curso de serviço social” (Elis, 2025); “Na faculdade, na Psicologia eram quatro, contando comigo (Marilda, 2025); “nunca parei para

pensar nisso, mas de memória posso declarar que apenas eu e mais 02 pessoas” (Elina, 2025).

Michel Foucault (1984, p. 28) nos diz que o corpo “está diretamente mergulhado num campo político” e implicado na organização econômica. Conforme os dados do censo demográfico de 2022, 55,5% da população brasileira se autodeclarou como pessoas negras, sendo 45,3% pardas e 10,2% pretas (IBGE, 2023). Existir enquanto mulher e negra é carregar na pele, maior órgão do corpo humano, o traço imposto pelo significante do lugar do Outro (Santos, 2024, p. 101). Ainda a respeito do “ser negro”, Nogueira (2021, p. 119) ensina-nos que:

O ‘ser negro’ corresponde a uma categoria incluída num código social que se expressa dentro de um campo etnossemântico em que o significante ‘cor negra’ encerra vários significados. O signo ‘negro’ remete não só a posições sociais inferiores, mas também características biológicas supostamente aquém do valor das propriedades biológicas atribuídas aos brancos. Não se trata, está claro, de significados explicitamente assumidos, mas de sentidos presentes, restos de um processo histórico-ideológico que persiste numa zona de associações possíveis e que podem, a qualquer momento, emergir de forma explícita.

Trazer o traço que marca corpos negros ao debate é uma forma de estudar a exploração que nos lembra o vestígio da escravidão que permanece viva pela sempre atualizada acumulação do capital. Lacan (1961/1962), concebe o traço unitário como marca primeira do surgimento da pessoa a partir do significante. É necessário que registremos muitas vezes, que a acumulação de capital no Brasil é inscrita na nossa história pela imposição da escravidão, num primeiro momento de formação do capital mercantil e acumulação primitiva, e o processo de substituição do trabalho escravo pela divisão racial do trabalho, que ocorreu para dar roupagem nova a uma velha estrutura, que tem em sua base o desenvolvimento caracterizado como desigual e combinado. Segundo Gonzalez (2020 p. 96), o desenvolvimento econômico brasileiro enquanto desigual e combinado, manteve a

força de trabalho negra na condição de massa marginal, em termos de capitalismo individual monopolista, e de exército de reserva, em termos de capitalismo industrial competitivo.

Políticas afirmativas no Ensino Superior

Para refletirmos a respeito da relação entre as transformações que a realização do sonho de chegar ao Ensino Superior provocou nas vidas de Elina, Elis e Marilda, é preciso apresentar breve resgate histórico e alguns dados sobre esse nível da educação e as políticas afirmativas.

Em sua Tese de Doutorado, Monteiro (2010) destaca que o preconceito e a discriminação no Brasil, continuam operando como critérios que sujeitam negros e negras a posições no mercado de trabalho e em outros setores, na base da pirâmide, nas funções de menor prestígio e remuneração. Afirma a autora que:

As práticas discriminatórias no Brasil possuem uma relação intrínseca com a reprodução do modelo capitalista, bem como com a ideologia baseada na diferenciação social, psicossocial e cultural que operam negativamente contra os negros. [...] não concordamos com a ideia de que a resolução dos problemas vividos pela população negra é, apenas, de ordem social, do ponto de vista de classe. Mas, reconhecemos que também o são. [...] não recusamos a importância das políticas denominadas universais, especialmente no campo da educação, mas reconhecemos que estas necessitam, por vezes, articular-se a outras ações que ajustem as especificidades de algumas populações (ou situações específicas), para que efetivamente todos os cidadãos usufruam das políticas sociais de modo geral (Monteiro, 2010, p. 29).

Monteiro (2010) destaca a importância e a necessidade das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior e nos lembra que tais políticas não foram defendidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo. À época, enquanto os movimentos sociais negros demandavam ações frente à constatação da ausência de negros e negras no Ensino Superior (dentre outros lugares), as

soluções do governo apontavam para a política econômica como se estas fossem resolver as desigualdades raciais.

A educação superior no Brasil é, ainda hoje, um lugar bastante elitizado – em sentido estrito e amplo. Sua origem tardia se inicia com cursos específicos nos tempos da vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em razão da necessidade de formar quadros profissionais. Só mais tarde, nos anos 1930, é que de fato as universidades surgiram no país. É também no início do século XX que a educação do povo, no ensino primário ganhará alguma atenção. A organização e expansão da educação pública no Brasil é um fenômeno bastante recente e, considerando que é somente a partir de 1920, que a educação se torna um problema para o Estado e que surgem os primeiros investimentos, podemos afirmar que avançamos rapidamente.

Chegamos no final do século XX com o Ensino Fundamental universalizado. Mas a questão é, a universalização oportunizou que todas as crianças e adolescentes brasileiras ingressassem em escolas públicas com qualidade social, condições de permanência e respeitadas em relação às suas culturas, origens étnicas e regionais, representadas adequadamente? A resposta é: não! A escola até o início deste século (e ainda hoje) possui um currículo eurocêntrico, que reforça e mantém as hierarquias de gênero e raça (Monteiro, 2010).

Nilma Gomes (2003) nos ensina que as ações afirmativas estão amalgamadas com o combate ao racismo, que se engendra no mito da democracia racial. De acordo com Lélia Gonzalez (2020, p. 130) “Aqui, prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’”, que, ao se manifestar, por vezes, impedem que tomemos consciência objetiva do racismo, bem como o conhecimento direto de suas práticas cruéis, tirando-nos a possibilidade de resgate e afirmação da humanidade de todo um grupo considerado “inferior”.

Políticas públicas não são concessões amigáveis, mas sim conquistas de lutas pela comprovação da violência contra vulneráveis, pelas lutas dos movimentos sociais. A garantia ao

direito à educação não poderia ser diferente. Muito embora a educação superior não seja um nível da educação obrigatório, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 asseguram que a educação é um direito de todos.

A partir do início do século XXI, as demandas do movimento negro por uma política nacional de educação que contemplasse soluções de combate ao racismo e suas consequências, implicou na proposição de ações afirmativas. Para Gomes,

As ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou (2003, p. 221).

As narrativas de Elina, Marilda e Elis mostram como a população negra realiza um percurso de escolarização perpassado por obstáculos e dificuldades que leva a esta população a concluir mais tarde a Educação Básica. Consequentemente, nos leva a ingressar no Ensino Superior também mais tarde, quando essa oportunidade se coloca. Marilda ingressa no Ensino Superior aos 25 anos em Administração, e depois aos 26 em Psicologia; Elis aos 26 anos e Elina aos 32.

Marilda concluiu o curso de Psicologia em 2008, em faculdade privada, sem bolsa de estudo, aos 36 anos. Elis e Elina puderam realizar a graduação com bolsas do Prouni, finalizando o curso aos 30 e 36 anos, respectivamente.

A existência do Prouni, de acordo com Elis e Elina, fez toda a diferença em relação a permanência delas nos cursos. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096/2005. Em 2024, o Programa completou

20 anos.¹² O mesmo tem como objetivo o acesso a bolsas de estudos, integrais ou parciais, em instituições privadas de Ensino Superior para estudantes de baixa renda.

O Prouni é um programa que promove acesso ao Ensino Superior, nas instituições de ensino privadas. Há que se fazer a crítica de que, muitas vezes, essas instituições não oferecem as melhores condições de ensino, quanto mais de pesquisa e extensão. Muitas instituições privadas se voltam para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Ainda assim observamos que nossas interlocutoras sugerem, em suas falas, que obtiveram uma formação de qualidade.

Dar ênfase ao Prouni, neste texto, está diretamente relacionado ao fato de as três mulheres terem realizado sua formação em instituições privadas e, duas delas, com bolsas do Prouni. No Brasil, o Ensino Superior é majoritariamente oferecido pelo setor privado. No entanto, é importante apresentar e defendermos a Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior público, aprovada em 2012 e, recentemente avaliada e republicada em 2024.

Os programas e políticas de ação afirmativa no Ensino Superior público têm início nas instituições estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Depois de muita luta, mobilização, denúncias e da publicação de pesquisas científicas, foi aprovada em 2012, a chamada Lei de cotas – Lei nº 12.711, atualizada em 2023. A Lei definiu a reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e não-negras de baixa renda, todas provenientes necessariamente de escola pública. Com o tempo, foram incluídas pessoas com deficiência e mais recentemente, quilombolas.

Em 2012, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.711, que instituiu o programa de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, oriundos de famílias com renda inferior

¹² A última atualização do Prouni ocorreu em 2025, com a Lei Complementar nº 214. Para saber mais, acessar: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/prouni-entenda-como-funciona-a-selecao>

a um salário-mínimo e meio per capita, que passaram a ter mais oportunidades de acesso às instituições federais de ensino. Em 2016, estudantes com deficiência foram incluídos no público-alvo dessa política. A Lei de Cotas é fruto da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior. Ao longo dos anos, eles se uniram a pesquisadores, parlamentares e órgãos de controle para garantir que, no devido tempo, a revisão da Lei de Cotas se efetivasse para aprimorá-la. Em 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a nova Lei de Cotas (Brasil, 2023).

Marilda ousou sonhar mais longe e chegou ao mestrado. Depois de quatorze anos de conclusão de sua graduação em Psicologia, ingressou, por meio de política de ação afirmativa, no Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana, quase aos 50 anos. Se ela tivesse tido outras oportunidades, o sonho mais recente, de ser professora universitária, talvez tivesse sido concretizado.

Considerações finais

O sonho de chegar ao Ensino Superior, como evidenciamos, se deu de forma tardia para as três mulheres negras que compartilharam conosco suas histórias e trajetórias de vida escolar. A ausência de políticas de educação voltadas à população negra interferiu de forma evidente na vida dessas mulheres.

Na atualidade, sabemos que parte do que faltou a elas, hoje, tem sido oportunizado aos jovens negros e negras. Um exemplo é a instalação de universidades públicas no litoral Sul do estado de São Paulo.

O convite para compor a equipe da ACIEPE e conduzir um dos encontros, levou a uma das autoras, deste texto, a pensar sobre o quanto estar na sala de aula de uma universidade é uma tarefa de responsabilidade e emoção. A única experiência vivenciada no exercício da docência até então havia ocorrido na forma de estágio e sob a supervisão de um orientador.

É importante destacar que poucas pessoas da família desta autora e das demais mulheres que compartilharam conosco suas histórias, registraram essa experiência.

Realizar uma graduação trouxe para essas mulheres experiências nunca vividas por elas ou por seus familiares. A realização do sonho possibilitou acesso ao trabalho formal, com ganhos materiais dentre outros.

Para essas mulheres negras, chegar ao Ensino Superior, revela os obstáculos que mais de três séculos de escravidão gerou, somados às estratégias de perpetuação do racismo estrutural e institucional, bem como, do patriarcado. E, nesse sentido, manifestamos o respeito àquelas que vieram antes, que enfrentaram a escravidão, que resistiram e lutaram para que este momento se tornasse realidade. Refletir a respeito, deste lugar que ocupamos hoje, e das conquistas que o movimento negro alcançou, particularmente, no campo da educação, nos impõe o compromisso com a continuidade da luta, ainda que as mudanças sejam lentas e ainda não alcancem a todas as pessoas. Como afirma Jurema Werneck, “nossos passos vêm de longe!”.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos/](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos/.). Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de

entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL. MEC. **Lei de Cotas**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/lei-de-cotas.pdf/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

FLOR, C. G. **Através do Atlântico**: a genealogia e os modelos de diáspora africana. São Paulo: Intermeios, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GOMES, N. L. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. *In*: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Inep, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/educacao_acoes_afirmativas.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025

INSTITUTO BRASILEIRA DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LACAN, J. **O seminário. Livro 9**: A identificação. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife [1961-1962] 2003. Publicação para circulação interna. Acesso em: 21 nov. 2022. Disponível em: <https://lotuspicanalise.com.br/biblioteca/Jacques-Lacan-O-seminario-Livro-9-A-identificacao.pdf>

MORAES, A. C. R. **Bases da formação territorial do Brasil**: o território colonial brasileiro no “longo” século XVI. São Paulo, Hucitec, 2000.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em

Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

NASCIMENTO, B. A mulher negra no mercado de trabalho. **Jornal Última Hora**. Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-no-mercado-de-trabalho-por-beatriz-nascimento/>

NASCIMENTO, M; BORGES, L. (compositores e intérpretes). **Clube da esquina 2**. EMI-Odeom. 1972. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-83HCibrfWU>

NOGUEIRA, I. B. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. La reinvençión de los territorios: la experiencia latino-americana y caribenha. *In*: PORTO GONÇALVES, C. W. **Territorialidades y lucha por el territorio em América Latina**. Lima: Unión Geográfica Internacional, 2006, 2013.

RIOS, F.; LIMA, M. (org.). Lélia Gonzalez - **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SHARPE, C. **No vestígio: negridade e existência**. Trad. Jess Oliveira. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, M. P. I. **Mulheres negras no processo de levante das calçadas: chão, encruzilhadas e ancoragens**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) – Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, Sorocaba, 2024.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Prefácios de Maria Lúcia da Silva e Jurandir Freire Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

SCHUCMAN, L. V. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. **Portuguese Literary & Cultural Studies**, v. 34/35, 2021, p. 171-189. Disponível em: <https://doi.org/10.62791/rj3bv32>

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Compromisso curricular do Ensino Superior

Mariana Martha de Cerqueira Silva

Introdução

O termo “relações étnico-raciais” refere-se aos aspectos étnicos e raciais que interpelam as relações sociais entre os grupos humanos. No Brasil, tais aspectos estão historicamente fundados na organização colonial do território brasileiro, desde o início do século XVI. Assim, as relações sociais estabelecidas pelos colonizadores – grupos de origem europeia, com os povos originários, africanos e seus descendentes, foram estruturadas sob padrões de violência, silenciamento, distorção de aspectos históricos e culturais e violação de humanidade.

No contexto das relações étnico-raciais, a utilização do conceito “iniquidade racial” (Werneck, 2005) incorre para demarcar as estratificações sociais, permeadas por atributos étnicos e raciais que, sem perder de vista o processo histórico de colonização da América, registram a subordinação e segregação de grupos negros (africanos e afrodescendentes) e povos originários, em relação aos grupos brancos (europeus e eurodescendentes). No bojo das relações de hierarquização que, histórica e socialmente se estabelecem entre esses grupos e, dentre as diversas relações de poder que se organizam, está a produção de conhecimento científico - que é um saber metodologicamente organizado, historicamente acumulado e socialmente valorizado. O acesso à construção e validação desse tipo de conhecimento é um processo marcado por iniquidades raciais.

Historicamente, diversos sistemas educacionais brasileiros, desde a educação jesuítica, têm atuado na preservação de uma

perspectiva de sociedade que “[...] tem dotado homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (Grosfoguel, 2016, p. 25). Isto é, do ponto de vista da produção do conhecimento, o destaque e a valorização social, predominantemente, têm sido outorgados às elaborações produzidas no e sobre o contexto europeu. Esse processo comporta ainda a característica de elevar este tipo de conhecimento, intitulado eurocêntrico, ao posto de verdade universal (Mignolo, 2005).

No contexto do recente século XX, a pesquisa de Jerry Dávila (2003) afirma que a assimilação de valores brancos com vistas à integração de pessoas negras na sociedade, cientificamente nomeado de processo de branqueamento da população brasileira, esteve associado à gestão política, administrativa e à finalidade de políticas e programas educacionais no Brasil.

A influência do conhecimento eurocêntrico e a perspectiva de branqueamento da sociedade brasileira estiveram refletidos no sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis de ensino (Silva, 2021; Proença Bonilha; Soligo, 2015). Essa constatação é um dos motivos que justifica a promoção de uma educação que repensa as relações étnico-raciais e a produção do conhecimento, ambas na perspectiva de combate ao racismo.

Dessa forma, o significado da educação das relações étnico-raciais (ERER) compõem um sistema de significação que compreende o educar e o educar-se a partir de referenciais teóricos e didáticos que têm como compromisso a experiência emancipatória de povos histórica e socialmente racializados, como a população negra e os povos originários. Em vista desse compromisso, este capítulo compartilha resultados de pesquisas científicas que assumiram como objetivo analisar como a ERER é incluída e discutida nos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia.

A organização deste capítulo conta com três seções. No que se refere ao Ensino Superior é pertinente justificar a inclusão da ERER como pauta pedagógica deste nível de ensino, conforme apresenta a próxima seção. Tomar o curso de pedagogia em particular para

destacar resultados provenientes de pesquisas científicas recentes e analisar a inclusão da EREER no currículo destes cursos, é o conteúdo da segunda seção. A terceira seção, por sua vez, discute os sentidos políticos do compromisso pedagógico que se evidencia nos cursos de pedagogia, a partir dos resultados apresentados na seção anterior. Por fim, as considerações finais delinham e apontam características da implementação e discussão da EREER, nos currículos dos cursos de pedagogia como um instrumento essencial para combater iniquidades raciais e promover uma formação antirracista.

O papel da educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior

No Brasil, o debate da EREER no Ensino Superior tem o compromisso político e pedagógico de atenuar desigualdades duráveis que mantêm brancos e amarelos em posições de privilégio social e econômico, em relação aos negros e indígenas (IBGE, 2022). As melhorias nas taxas de acesso e conclusão do Ensino Básico (Fundamental e Médio), em razão de instituição de políticas e programas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Fundo de Financiamento à Educação Básica (FUNDEB), bem como a aceleração da inclusão de pretos, pardos e indígenas (PPI) no Ensino Superior com o advento da Lei de Cotas, em 2012, mostram um declínio consistente das desigualdades raciais relativas à escolarização formal (Campos *et al.*, 2022). Contudo, o contexto curricular não tem acompanhado essa mudança de perfil dos estudantes e, a crítica ao eurocentrismo como perspectiva epistemológica tem estado presente em pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior (Monteiro, 2010; Silva, 2021).

A presença de populações PPI no Ensino Superior exige que aspectos históricos e culturais relativos às experiências passadas, contemporâneas e futuras, desses grupos, permeiem os processos de elaboração e produção do conhecimento. Essa presença propicia

ainda o questionamento desses processos, se organizados numa perspectiva eurocêntrica. Por isso, a aprovação do Parecer Federal CNE/CP 03/004 e da Resolução 01/004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004), é política confluyente à demanda de diversificar o currículo e contrapor-se ao eurocentrismo.

O curso de Pedagogia, objeto do estudo deste capítulo é duplamente afetado por essas determinações. Primeiro por integrar o Ensino Superior que, segundo a Resolução CNE/CP 01/2004, deve incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares “[...] a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004” (Brasil, 2004, Art. 1º). Segundo, por se tratar de um curso de Licenciatura, responsável pela formação dos profissionais da Educação Básica. Isto quer dizer que as DCNERER que orientam a formação do ensino nas escolas de Educação Básica, acabam por incidir sobre a formação dos profissionais que vão atuar neste nível de ensino.

Dessa forma, o contexto da diversificação curricular, o confronto ao eurocentrismo, o atendimento às normas regulatórias e o compromisso político com a formação dos profissionais da educação, numa perspectiva antirracista, justifica a pertinência de uma investigação que analisa a abordagem de EREER em cursos de Pedagogia.

ERER em cursos de Pedagogia

Duas pesquisas recentes estiveram envolvidas nessa análise curricular e documental da implementação da EREER, nos cursos de Pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. A mais antiga delas trata-se de minha Tese de Doutorado (Silva, 2021) e a mais recente é a pesquisa “A educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia do Brasil” (CNPq

402937/2021-0), coordenada pela Prof. Dra. Maria da Conceição dos Reis, da qual participei como pesquisadora convidada, compondo o grupo de análise da região Sudeste, coordenado pela Prof. Dra. Rosana Batista Monteiro.

Como as pesquisas foram finalizadas em anos distintos, 2021 e 2024, respectivamente, os dados quantitativos apresentam algumas diferenças numéricas. Contudo, em termos qualitativos os resultados ainda se assemelham. Neste capítulo, os dados apresentados estão apoiados nos resultados coletados pela pesquisa mais recente, registrada no CNPq.

Ambas as pesquisas identificaram a presença de doze projetos políticos de cursos (PPC) presenciais de Pedagogia, localizados em 05 universidades públicas que estão no estado de São Paulo, são elas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Conforme, registra o Quadro 01.

Quadro 01 - Cursos de pedagogia em universidades públicas, no estado de São Paulo



Fonte: Banco de dados da pesquisa “A educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia do Brasil” (CNPq 402937/2021-0).

Dois caminhos investigativos compreenderam o núcleo metodológico de investigação dos PPC. O primeiro foi a análise documental (CELLARD, 2012), oriunda do contexto vocabular das DCNERER (Brasil, 2004), e atualizada pelo conteúdo da Lei 11645/2008. Sendo assim, 09 termos foram utilizados para identificar a presença da EREER registrada nos PPC. São eles: EREER, educação indígena, educação quilombola, diversidade, interculturalidade, discriminação racial ou étnico-racial, DCNERER, Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008.

A pesquisa “A educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia do Brasil”, desenvolveu a análise quantitativa dos termos de EREER subsidiada pelo *software NVivo*. Dentre as principais evidências, destaca-se que: a) o termo EREER apareceu em cinco PPC e, em todos, esteve relacionado às DCNERER; b) as oito referências ao termo indígena estiveram relacionadas ao contexto do Artigo 26-A da LDB e à Lei 11645/2008, ou à educação indígena, enquanto modalidade de educação; c) educação quilombola foi terminologia que apareceu em um único PPC; d) diversidade foi termo mencionado em todos os PPC; e) interculturalidade foi termo registrado em um único PPC e; f) discriminação racial ou étnico-racial foi um termo não identificado nos PPC investigados.

Em vista de elaborar uma análise qualitativa, foi necessário realizar uma leitura contextual dos termos identificados. Deste universo, dois resultados serão explorados. O primeiro deles refere-se à ausência de um debate político sobre relações étnico-raciais nas seções em que os PPC discutem suas concepções de educação e sociedade. O segundo refere-se às referências ao termo diversidade, que apareceram em todos os PPC e que, na maioria das vezes, funcionaram como um guarda-chuva conceitual, sem relação com a diversidade étnico-racial.

O segundo núcleo de investigação referiu-se à verificação das disciplinas dos cursos de Pedagogia que contemplam alguma abordagem da EREER. Isso porque considera-se a deliberação expressa no §1º do Artigo 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004, que determina que é obrigatório incluir nos conteúdos de

disciplinas e das atividades curriculares de seus cursos, questões e temáticas de EREER. Essa verificação considerou a menção aos termos de EREER, com destaque para as legislações da área. A Tabela 01 registra parte desses resultados.

Tabela 01 - Legislação da EREER em PPC de Pedagogia de universidades públicas, no estado de São Paulo.

Dados de identificação			Faz menção direta à legislação da Erer? Sim (S) ou Não (N)			
Universidade	Âmbito: Estadual (E) ou Federal (F)	Ano de aprovação do PPC			Artigo 26- A ou 79-B da LDB	DCNERER
			10.639	11.645		
Usp	E	2022	N	S	N	N
Usp RB	E	2021	N	N	N	N
Unicamp	E	2019	N	N	N	N
Unifesp	F	2023	S	N	N	N
UFSCar	F	2018	S	S	N	S
UFSCar -SO	F	2022	S	N	N	S
Unesp Araraquara	E	2007/2015	N	N	N	N
Unesp Bauru	E	2021	N	N	N	N
Unesp Marília	E	2018	N	N	N	N
Unesp Rio Claro	E	2023	N	N	N	N
Unesp SJRP	E	2019	N	N	N	N
Unesp PP	E	2019	S	S	N	N

Fonte: Banco de dados da pesquisa “A educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia do Brasil” (CNPq 402937/2021-0).

Dessa análise resultou que, em relação aos doze PPC investigados, sete não fizeram menção alguma à temática de EREER,

a saber: USP Ribeirão Preto, Unicamp, Unesp Araraquara, Unesp Bauru, Unesp Marília, Unesp Rio Claro e Unesp São José do Rio Preto. Outros cinco PPC fizeram menções à EREER, no que se refere à matriz curricular, ora como disciplinas específicas ora como conteúdo curricular. Dentre essas disciplinas, identificamos cinco que são ministradas em caráter obrigatório, abordando temática específica de EREER (Monteiro *et al.*, 2025).

Nesses PPC evidencia-se a ausência de um debate político sobre as iniquidades raciais e a utilização generalizadora do vocábulo “diversidade”. Esse retrato explicita o esparso compromisso desses cursos de Pedagogia com uma educação de combate ao racismo e revela a presente ausência (Apple, 2001), do debate sobre a educação das relações étnico-raciais, nesses documentos.

Currículo antirracista

Qual a importância de um PPC de Ensino Superior no contexto da formação profissional? Por que se importar com o registro da EREER num documento como esse? O PPC é um documento público que orienta e define os pilares estruturais de um curso de formação profissional, em nível superior. Conceitualmente, ele pode ser comparado ao que, na Educação Básica, está definido como Projeto Político Pedagógico.

[...] o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica (Veiga, 2009, p. 164).

Nesse sentido, se o combate ao racismo não é nomeado como problemática social a ser contemplada no projeto político de curso, isso resulta na organização de um trabalho pedagógico que tende a ignorar a existência do racismo, ou que não se implica a promover pedagogias de combate ao racismo, conforme orientam as

DCNERER (Brasil, 2004). Nesses casos, evidencia-se um descompromisso institucionalizado, ou como afirmam os *Panteras Negras*¹, “A sociedade ou finge não saber desta última situação [o racismo institucional], ou é de fato incapaz de fazer algo significativo a respeito [...]” (Ture; Hamilton, 1992 [1967], p. 21).

A implementação da EREER nas instituições escolares conflui não apenas com a revisão dos fundamentos educacionais da instituição, como argumentado acima, ela prevê ainda a alteração e/ou inclusão curricular de conteúdos que reflitam aspectos histórico-culturais de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 03/004. Afinal, o acesso ao conhecimento crítico e reflexivo, ou a descolonização da ciência, como nomearia Walter Mignolo (2020), constitui-se como um projeto de emancipação epistêmica fundante para o combate ao racismo.

No caso dos cursos de Pedagogia, a elaboração de um currículo antirracista precisa garantir que o debate da EREER componha a formação obrigatória de seus estudantes. Dos doze PPC investigados, cinco não registraram nenhum debate sobre EREER e dois abordam-na de forma opcional, em disciplinas optativas. Neste universo, podemos afirmar que a implementação da EREER, manifesta nas matrizes curriculares dos PPC, funcionou como um apêndice curricular. Isto é, os cursos de Pedagogia que não apresentaram nenhum registro institucional podem, eventualmente, elaborar e oferecer alguma disciplina ou atividade de extensão, além de abordagens acadêmicas diversas como palestras, por exemplo. Ainda assim, o caráter opcional ou aleatório da oferta do debate sobre EREER, trata-se de uma abordagem anexa à matriz curricular central. Essa via paralela conserva o privilégio epistêmico de manter a historiografia não-branca no campo da subalternidade, fator que reitera a lógica sócio-histórica da exclusão moderna que é constituída pelo que a autora Denise Ferreira da Silva nomeia de subjugação racial (2022).

¹ Movimento de luta pelos direitos civis da população negra, atuante na década de 1960, nos Estados Unidos.

O contexto epistemológico da Modernidade, constituída na Europa, fundamentou a ideia global de ontologia humana. A ideia de humanidade e as relações sociais estabelecidas entre os humanos, desde então, estão estruturadas sob patamares originários da lógica de pensamento instituída pela filosofia europeia da Modernidade. A razão, como condição suprema da elaboração do conhecimento é uma dessas estruturas, por exemplo. Segundo Silva (2022), a subjugação racial é outra delas. Historicamente instituída e produzida em caráter global, a lógica de construção das identidades subalternas e normativas, bem como das relações hierárquicas e violentas estabelecidas entre os sujeitos que as representam, são objetos das narrativas que sustentam a globalização e dão sentido ao *modus operandi* da contemporaneidade.

A lógica sócio-histórica da exclusão é, por assim dizer, constituída da estrutura da subjugação racial. Por esta via analítica, não há novidade na conservação do privilégio epistêmico nas estruturas universitárias, nem nas matrizes curriculares dos cursos, organizados a partir da ideia de epistemologia Moderna.

Compreender a complexidade das relações sociais de ordem étnico-raciais e reconhecer as dinâmicas políticas que as sustentam é tarefa urgente para quem se opõe às dinâmicas de exclusão social. Que tipo de alteração institucional é preciso organizar para caminhar na contramão do processo de exclusão social, tal como apresentado nos PPC de Pedagogia analisados? Os caminhos podem ser muitos, mas, fatalmente, a formação dos profissionais da educação não pode se omitir da politização do racismo como núcleo constituinte de seus debates curriculares, nem da promoção de uma reconfiguração curricular.

Algumas considerações

O compartilhamento dos resultados e reflexões apresentados neste texto têm como enfoque o reconhecimento da ERER, como uma ferramenta para reverter as iniquidades raciais e sociais,

dentro das instituições educacionais, especialmente nos cursos de Pedagogia.

Em que pese a escolha por uma proposta metodológica centrada na estrutura curricular de PPC de Pedagogia, considero relevante demarcar a existência de que a formação continuada dos professores, a exploração de narrativas e vivências estudantis e a cultura do cotidiano acadêmico, são fatores que afetam, sobremaneira, a efetividade da implementação da EREER, embora eles não tenham sido foco de estudo e análise dos estudos compartilhados, neste capítulo.

Contudo, ao apresentar resultados de pesquisas que se debruçam sobre a análise de EREER em PPC, foi possível identificar a existência de um seletivo compromisso institucional de combate às desigualdades em cursos de Pedagogia de universidades públicas do estado de São Paulo que, explicitamente, ignoram o racismo como condição estrutural da organização de nossa sociedade ao apresentarem uma abordagem superficial e despolitizada da EREER.

É crucial destacar a necessidade de reconfigurar a estrutura e organização desses PPC, com vistas a excluir os vieses eurocêntricos e incluir perspectivas teóricas e didáticas de matrizes negras e indígenas da sociedade brasileira, de maneira a proporcionar um espaço de discussão que favoreça a inclusão das experiências desses grupos, cada vez mais presentes no Ensino Superior. Disso decorre a constituição de uma abordagem mais crítica e contextualizada da formação docente, de forma adequada às demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e equitativa.

Referências

APPLE, M. W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, p. 61-67, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/du/a/Kkn8M7qjFKVyjDyXfxwY47b/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf/. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, IBGE, 2022

CAMPOS, L. A. *et al.* **Relatório das Desigualdades Raciais (2022)**. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/Relatorio-das-Desigualdades-Raciais-2022-1.pdf/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CELLARD, A. Análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945**. Unesp, 2006.

GROFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=html/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MIGNOLO, W. D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, 2020. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro, p. 33-50, 2005.

MONTEIRO, R. B. *et al.* **Relatório final da pesquisa A Educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia do Brasil.** Equipe Sudeste, 2025.

PROENÇA BONILHA, T.; SOLIGO, Â. F. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, 68 (2), 31–48, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie682183/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, D. F. da. **Homo Modernus**: Para uma ideia global de raça. São Paulo: Cobogó, 2022.

SILVA, M. M. de C. **Pedagogia a lápis cor de pele**: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15200/>.

Acesso em: 25 fev. 2025.

TURE, K.; HAMILTON, C. V. (1967). **Black Power**: the politics of liberation in America. New York: Vintage Books, 1992.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

WERNECK, J. Iniquidades raciais em saúde e políticas de enfrentamento: as experiências do Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido. *In*: **Saúde da população negra no Brasil**: contribuições para promoção da equidade. Brasil, Funasa. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2005, p. 315-386.

PARA QUE(M) É A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA? A produção da escola-periférica e das desigualdades sociorraciais em Sorocaba/SP¹

Ana Carolina Paula Basílio

Desde cedo a mãe da gente fala assim:

“Filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor”

Aí passado alguns anos eu pensei:

*“Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado
pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses... por
tudo que aconteceu?*

Duas vezes melhor como?²

Durante a 29ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1977, o antropólogo Darcy Ribeiro denuncia a crise da educação brasileira como projeto. Mesmo após a promulgação da Constituição (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que preveem o direito à educação gratuita e de qualidade a toda população, sua frase célebre ainda encontra correspondência com a realidade.

Fruto de embates entre as lutas populares e as forças hegemônicas, a criação da escola pública se deu sob negações e desigualdades institucionalizadas. A História da Educação revela

¹ Este capítulo é parte da Dissertação de Mestrado, *(De)formados pela pele: a escola-periférica e a escola-excepcional fragmentada como (re)produtoras de desigualdades*, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e resultado da partilha inestimável do cotidiano dos(as) estudantes e funcionários(as) das escolas estaduais, Professora Wanda Costa Daher e Professor Aggêo Pereira do Amaral, aos quais sou profunda e eternamente grata.

² Racionais MC's. DVD - Mil Trutas Mil Tretas - A VIDA É DESAFIO. Racionais TV YouTube, 29 abr. 2014. Disponível em: <[youtube.com/watch?v=4PNmrGkiXUE](https://www.youtube.com/watch?v=4PNmrGkiXUE)> Acesso em: 8 jan. 2025.

intensa disputa entre Igreja, Estado e Mercado pela escola, acarretando ramificação do sistema de ensino; diferenças entre as redes municipal e estadual (Torres *et al.*, 2008); concentração de adultos, trabalhadores e negros no período noturno (Marcílio, 2014; Souza, 2015); investimento desigual em infraestrutura; categorização docente etc.

Não por acaso, mesmo após quase cinquenta anos, diversos relatórios, pareceres e pesquisas ainda falam de crise na educação brasileira; expressa nos baixos desempenhos em avaliações padronizadas (nacionais e internacionais), altas taxas de evasão, defasagem nos currículos, baixo percentual de jovens nas universidades, precariedade do trabalho docente e analfabetismo. Contudo, se a materialidade destes problemas é constatável, sua generalização para todas as redes de ensino e corporeidades não.

Diante disto, o presente capítulo tensiona a reiterada narrativa de crise da educação à luz do debate racial e geográfico. Considerando a indissociabilidade entre projetos de educação e projetos de sociedade (Azanha, 2011), mobilizamos a tríade escolarização-racismo-urbanização, intentando discutir como as marcas corpóreas de raça, classe social, gênero e localização espacial são fundamentais à análise das desigualdades educacionais.

Para isto, traçamos breve panorama da instituição e transformação da escola pública brasileira, evidenciando como os projetos de educação estão ancorados em projetos de sociedade racista, machista e classista.

Em seguida, analisamos a distorção série-idade a luz da raça, gênero e condição socioespacial, para desvelar como a crise da educação é ainda mais profunda aos corpos negros-periféricos³, que experimentam uma trajetória escolar árdua, tortuosa e, por vezes, inconclusa.

³ A noção de corpo negro-periférico se refere a intersecção: ser negro, pobre e habitante da periferia. Basílio (2020).

Por fim, orientando-nos pela pedagogia freireana, discutimos a (não) inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), numa escola da periferia de Sorocaba, destacando os percalços à efetivação da Lei nº 10.639/03, bem como as estratégias de subversão ao currículo brancocêntrico.

Antes de ser alguém na vida: as marcas sociorraciais da desigualdade educacional

Comumente presente nos discursos cotidianos, a associação entre “estudar” e “ser alguém na vida” é o horizonte que convida os marginalizados a não desistirem da caminhada educacional. Do mesmo modo, a percepção de que os níveis de instrução alocam os sujeitos em diferentes estratos de cidadania é sustentáculo da luta por educação das periferias, mulheres, LGBTQIAP+⁴, Pessoas com Deficiência (PcD), indígenas e negros.

Essa relação saber-ser não orienta apenas os sonhos e as lutas populares; mobilizada pelas elites política e econômica, também serve à legitimação de fronteiras: escola—sociedade, vencedor—fracassado, cidadão—subcidadão e brancos—negros. Na História da Educação encontramos subsídios para tal afirmação.

No Brasil Colônia, por exemplo, as marcas corpóreas de gênero, raça e etnia regem tanto a pedagogia jesuítica, quanto pombalina; ambas, cada uma sob seus princípios, contribuíram à cristalização de posições na hierarquia social. Desse modo, por meio da instrução, formou-se os quadros administrativos, religiosos e aristocráticos; impôs-se a visão de mundo euro-cristã às populações nativas e cativas; e limitou-se a vida das mulheres ao espaço doméstico (Saviani, 2005; Boto, 2011). Tem-se como fundamento, dessas primeiras experiências, a ideia de escola que molda para ser (ou tentar ser) o sujeito universal.

⁴ Sigla utilizada para designar lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou travestis, *queer*, intersexo, assexual, pansexualidade e demais orientações sexuais e identidades de gênero [+].

Segundo Veiga (2008), objetivando a utilização da escola para civilizar o povo, a Constituição de 1824 garantiu educação gratuita a todo cidadão livre. Entretanto, apesar da importância da escola à missão civilizatória, estas eram precárias e distantes dos locais de moradia. Além disto, a discriminação, má formação dos professores e necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho eram fortes impeditivos à permanência dos estudantes pobres, negros e mestiços nos bancos escolares.

O terceiro volume de *A Escravidão no Brasil* (1867), publicado pelo historiador Perdigão Malheiros, também propôs o uso civilizatório da escola. Para Malheiros uma educação moral e religiosa seria fundamental na preparação dos filhos do Ventre Livre (1871), para a sociedade que se almejava (Fonseca, 2000). Surgem, então, sob investimento do Ministério da Agricultura, os asilos agrícolas e liceus de artes e ofícios, voltados à formação para o trabalho servil.

Findado o poder direto da Coroa portuguesa sobre o que viria a ser Brasil, o padrão de humanidade permaneceu tendo por referência a corporeidade hegemônica: masculina, branca, cristã e heteronormativa. Mesmo na República a escola permaneceu ramificada, para poucos e comprometida com o *status quo*. Relatos de famílias negras de São Paulo, egressas dos Grupos Escolares do século XX, por exemplo, retratam a manutenção de barreiras seculares à escolarização de pobres e negros: racismo, necessidade de trabalhar, preterimento e distância da escola (Araújo, 2013).

Mesmo diante de constantes violências concretas e simbólicas, os negros elaboraram múltiplas estratégias para acessar, qualificar e permanecer na escola: escuta das aulas particulares de sinhás-moças (Silva; Araújo, 2005); criação de associações, jornais e escolas negras (Gomes, 2019); e persistência na educação formal. Contudo, em que pese os avanços propiciados pela luta coletiva, a desigualdade educacional ainda é marcadamente sociorracial e espacial. Senão vejamos.

Pesquisa de Henriques (2001), que analisa a desigualdade socioeconômica e a pobreza na década de 1990, revela que durante

essa década a taxa de analfabetismo entre negros foi, em média, duas vezes maior em comparação aos brancos. O quadro dramático não finda com a década.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua: Educação 2022 revela a reposição da negação da alfabetização para população negra. Em 2016, a taxa de pessoas analfabetas com 60 anos ou mais era de 30,7% entre negros, enquanto entre idosos brancos de 11,8%. Para o mesmo ano, o percentual de analfabetos entre pessoas com 15 anos ou mais negras era de 9,1% e de 3,8% entre brancos.

A prevalência de alfabetização entre autodeclarados brancos perdura por toda a série histórica. Em 2022, pessoas com 60 anos ou mais negras, correspondiam a 23,3% dos analfabetos, já as brancas, 9,3%. No grupo das pessoas de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre negros e brancos correspondia a 7,4% e 3,4%, respectivamente.

Deslocando o olhar à infraestrutura escolar, defrontamo-nos mais uma vez com a reposição das desigualdades sociorraciais. Estudo do Observatório da Branquitude (2024) revela que 69% das escolas de educação básica, com melhor infraestrutura no Brasil, são majoritariamente brancas. Por outro lado, mais da metade das escolas sem laboratório de informática, quadra de esportes e biblioteca são, com maioria, de estudantes negros.

Corroborando ao debate, pesquisa do Ministério da Educação em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), também aponta a continuidade da desigualdade racial no sistema educacional brasileiro. Segundo o estudo:

Estudantes pretos, pardos e indígenas da educação básica convivem em piores condições de infraestrutura, possuem os professores menos qualificados e apresentam resultados piores de rendimento e desempenho escolar. Aqueles que conseguem acessar o ensino superior estudam em cursos de menor prestígio, em faculdades de menor desempenho. No ensino superior, pretos, pardos e indígenas escolhem proporcionalmente mais as carreiras docentes, mas estão concentrados em cursos remotos e com menor performance. O docente preto, pardo e indígena, ao chegar ao mercado de

trabalho, passa a ministrar aulas majoritariamente para estudantes pretos, pardos e indígenas. No entanto, esses professores possuem menos contratos efetivos, atuam nas escolas com pior infraestrutura e, retroalimentando o ciclo de desigualdades, seus alunos apresentam pior desempenho nas avaliações (BID; MEC, 2024, p. 10).

Se nos limitarmos a rede estadual paulista encontraremos contradições similares com os estudos nacionais. As Escolas Técnicas vinculadas ao Centro Paula Souza (ETEC), por exemplo, apesar de públicas, possuem processo seletivo para ingresso, melhor infraestrutura e desempenho excepcional nos vestibulares em comparação ao ensino regular.

Por sua vez, a instituição do Programa Ensino Integral (PEI) contribuiu à ampliação da “desigualdade entre as unidades escolares da rede estadual paulista, produzindo ilhas de excelência em um mar de fracasso escolar e evasão” (Giroto; Cássio, 2018, p. 5).

Segundo estudos da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), o primeiro ciclo de implementação do PEI, entre 2012 e 2018, privilegiou escolas com melhor infraestrutura e recursos, localizadas em áreas com baixa vulnerabilidade social e com menor percentual de habitantes negros. A adesão ao Programa acarretou a diminuição de turnos, matrículas e turmas (REPU, 2021), em alguns casos, a variação negativa na matrícula de estudantes negros ultrapassou -80%.

Aproveitando-se da crise sanitária, ocasionada pela pandemia de COVID-19, e sem o mesmo investimento feito no primeiro ciclo, a expansão do PEI ocorreu junto da implementação de plataformas na rede paulista de ensino e reforma na carreira docente.

Desconsiderando a realidade da juventude trabalhadora e periférica, a expansão do tempo de permanência na escola pôs da porta para fora os estudantes dependentes do ensino noturno e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). É o que nos diz a nota técnica de 2024 da REPU, na qual se constatou redução de -84,5% das matrículas no Ensino de Jovens e Adultos presencial e -50,9% no ensino noturno.

Importante salientar que, historicamente, os cursos noturnos, criados pelo Decreto nº 7.031/1878 foram reservados para população trabalhadora, rural e negra (Passos, 2012). Não por acaso, na modalidade EJA, ofertada no período noturno, os estudantes negros são maioria, correspondendo a 69,1% das matrículas no EJA Ensino Médio e 76,7% da EJA Fundamental (Censo, 2021). Nesse sentido, pode-se afirmar que o PEI aprofundou processos de negação à educação para os corpos negros-periféricos.

Ao pincelar esse quadro histórico, queremos chamar atenção para a reposição das desigualdades sociorraciais e espaciais nos projetos de educação. Entende-se, pois, ser imprescindível romper com o abstracionismo pedagógico (Azanha, 2011), que concebe a escola como a-espacial e a-histórica, descolando-a da realidade concreta para atribuir à canetada institucional a única via possível de mudança. É diante dessa angústia e compromisso que discutimos a distorção série-idade e a inserção da EREER numa escola da periferia Norte de Sorocaba/SP.

Da avenida pra lá: a produção da crise à escola-periférica

Não é preciso muito tempo em Sorocaba para ser atravessado pelas narrativas da cidade: “aqui passa o trópico de Capricórnio”, “a cidade da coxinha e do Valtinho da 2”, “a Manchester ou Moscou Paulista”, “terra rasgada”, “terra de tropeiros”. É também, por alguns historiadores, atribuído à Sorocaba a imagem de cativo ameno e pioneirismo abolicionista⁵.

Porém, muito menos tempo é necessário para que a fabulação dê lugar ao peso do cotidiano: onde corpos empobrecidos – em maioria negros – se esparramam por calçadas embosteadas clamando por um pedaço de pão e, a juventude negra e periférica

⁵ Vieira (1988).

sangra nas mãos das operações que, não satisfeitas com o fim das congadas, esforçam-se para interromper o tamborzão.⁶

É nessa cidade de contradições sociorraciais dissimuladas que, ao longo de 2019, dentro da lataria gasta do ônibus 25 – Itavuvu, adentramos o Conjunto Habitacional Ana Paula Eleutério (Habiteto), para acompanhar o cotidiano de estudantes da escola-periférica.

Fruto do Projeto de Desfavelamento de Sorocaba (1997), que desapropriou cerca de “500 famílias que se encontravam distribuídas [...], sobretudo, em áreas de risco ou de proteção ambiental da zona Norte da cidade” (Comitre, 2017, p. 218), o Habiteto nasce da violência estatal e carrega consigo, mesmo após décadas da sua criação, o estigma de ser, se não o pior, um dos piores bairros do município, em termos de infraestrutura, segurança e qualidade de vida.

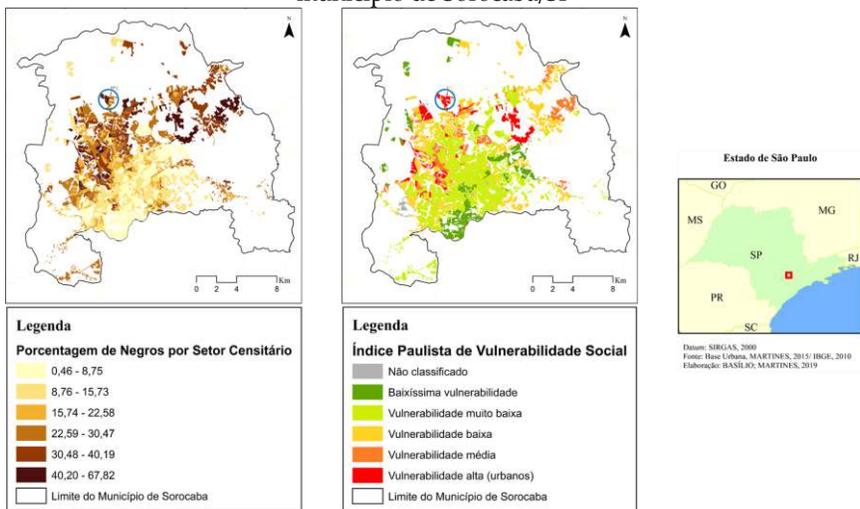
Iniciando como um bairro sem o mínimo de infraestrutura, após muita luta de seus moradores, marcadamente negros, o bairro foi alcançando rede de esgoto, energia elétrica, água encanada, posto de saúde e demais serviços. Todavia, permanece sofrendo com altas taxas de vulnerabilidade social.

⁶ Referimo-nos à proibição de manifestações culturais pelos Códigos de Posturas e as atuais operações da polícia militar contra bailes funk.

Ver: G1. PM dispersa baile funk realizado em rua na Zona Norte de Sorocaba. **G1**: Sorocaba e Jundiaí. Publicado em: 04 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/pm-dispersa-baile-funkrealizado-em-rua-na-zona-norte-de-sorocaba-video.ghtml> /. Acesso em: 11 jan. 2025.

Fernandes (2007, p. 266-285).

Figura 1 - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social e percentual de negros no município de Sorocaba/SP



Fonte: Basílio, 2020.

Figura 2 – Fachada da E. E. Profa. Wanda Costa Daher



Fonte: Acervo pessoal. (24 de outubro de 2019).

Como as demais políticas públicas, a escola chega lentamente ao Habiteto. Criada em 1999, no padrão Nakamura (escolas de lata), a E. E. Profa. Wanda Costa Daher carrega as condições que nos fez cunhar a noção de escola-periférica: é pública, localizada na periferia e majoritariamente negra (63% dos estudantes).

Lecionando desde a fundação da unidade escolar, a professora de Geografia compartilha suas memórias:

Quando eu comecei lá, ninguém queria, sabe? [...] a gente dava aula em container [...] sabe esses containers [...] dessas pessoas que trabalham em construções de-de avenidas, de rua? Era essa a nossa sala. Menina! Era uma sauna que você não tem... você não imagina como que era. Então, não tinha muro [...] a gente tinha dificuldade, não tinha asfalto, pra gente entrar no bairro a gente tinha dificuldade [...] O começo foi horrível [...] foi muito sofrimento, muito sofrimento mesmo!⁷

O relato traz na carne, um dos grandes entraves enfrentados pela escola, conforme indicado pelo Programa Político Pedagógico (2018): o impacto da condição espacial e socioeconômica ao ensino e aprendizagem, bem como à manutenção de um quadro estável de gestores e professores.

A rotatividade e ausência de docentes, somadas à precariedade da escola e as demandas imediatas dos estudantes: inserção precoce no mercado de trabalho, pobreza, gravidez etc. prejudicam as *performances* escolares. Dentre as consequências mais recorrentes está a distorção série-idade.

Apesar da escola atribuir o baixo desempenho dos estudantes à condição socioeconômica e de periféricos, quando olhamos mais de perto defrontamo-nos com as tendências raciais e de gênero das desigualdades educacionais.

À luz do gênero, nota-se que o índice de repetência entre meninos é maior do que entre meninas, correspondendo a 54,3% e 45,7%, respectivamente. Do mesmo modo, se considerarmos o fator raça, o fosso é ainda maior, dentre os alunos repetentes 67% são negros.

⁷ Entrevista realizada em 2019.

Quando direcionamos o olhar para as famílias encontramos a reprodução das desigualdades sociorraciais na escolarização. Dentre as figuras maternas, responsáveis por estudantes autodeclarados negros, 37% não concluiu o Ensino Fundamental e 17% o Ensino Médio. Já, entre as figuras maternas de estudantes brancos, a inconclusão do Ensino Fundamental é metade da observada entre famílias negras (18%), e de 15%, no Ensino Médio.

O mesmo ocorre entre as figuras paternas. Homens responsáveis por estudantes negros perfazem 25% dos que não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto entre responsáveis por estudantes brancos, 24%. Em relação ao Ensino Médio, a diferença se repete: inconclusão de 14%, entre figuras paternas de estudantes negros e de 9%, nas famílias de estudantes brancos.

Reflexo da pouca instrução e das facetas do racismo, enquanto homens e mulheres responsáveis por estudantes brancos estão inseridos em ocupações vinculadas à estética e ao comércio, a situação trabalhista de famílias negras é marcada pelo desemprego, serviço doméstico e construção civil (pedreiro, servente, serviços gerais).

Tal quadro de desemprego e informalidade trabalhista põe sobre os ombros dos estudantes negros o peso de contribuir com a renda familiar, empurrando-os para o mercado de trabalho, o que impacta tanto na qualidade de seu percurso escolar, quanto na própria permanência.

Esses dados nos revelam que, mesmo num contexto supostamente homogêneo, em termos socioeconômicos e espaciais, para a população negra o percurso educacional é ainda mais tortuoso. Isto põe-nos diante as questões: qual é o sentido da escola formal aos corpos negros-periféricos e qual é o papel da EREER à construção de uma educação antirracista?

Pode um corpo negro-periférico sonhar? O inédito viável na Educação para as Relações Étnico-Raciais

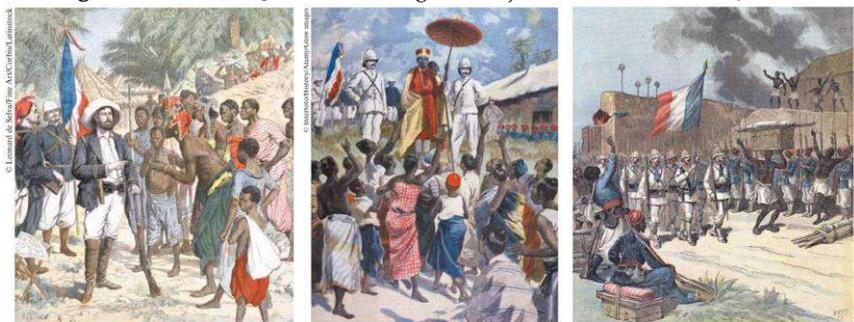
Apesar da importância da promulgação da reserva de vagas para pessoas com deficiência, autodeclaradas negras, indígenas e

quilombolas (Lei nº 12.711/12), e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/03), conquistadas a duras penas pelos grupos secularmente excluídos das instituições de Ensino Superior e dos currículos oficiais, a corporeidade e epistemologia branco-falocêntrica ainda impera no cotidiano escolar.

Exemplo disto é o tratamento sobre a Geografia da África no *Caderno do Aluno do Estado de São Paulo* (edição 2014-2017). Na primeira situação de aprendizagem o enfoque está em descrições físico-naturais genéricas sobre o território continental e na exploração econômica dos recursos naturais por potências europeias.

Na segunda situação, seis páginas são reservadas para expor a dominação de países europeus (nominalmente diferenciados) sobre os povos e recursos africanos. Diferentemente do tratamento em relação à presença árabe no Norte da África, em nenhum momento se usa a expressão “invasão”, mas “colonização” ou “imperialismo”, endossado por imagens de poder e superioridade, como no caso francês ilustrado abaixo.

Figura 3 - Colonização francesa segundo o jornal francês *Le Petit Journal*



Fonte: *Caderno do Professor*, 3ª série do Ensino Médio, vol. 2, p. 28-29.

Por sua vez, as resistências são citadas de forma constrangida e sem respaldo visual: nenhuma fotografia, quadro ou poema é usada na única página que fala da luta pela descolonização.

Segue-se, na terceira situação de aprendizagem, exposições sobre as consequências do colonialismo e imperialismo na atualidade: índices de desenvolvimento humano, distribuição de

população em favelas, movimentos migratórios para o Norte global e investimentos estrangeiros, sobretudo, chineses, contabilizam a tragédia.

Por fim, na última situação de aprendizagem, tecem-se as relações entre África e as Américas. No que pese a citação do movimento hip-hop e luta contra o racismo, o debate se limita ao tráfico transatlântico e à escravização.

Apesar das problemáticas do material, este sequer chegou para as aulas do segundo semestre, assim, recorrendo ao livro didático, replicou-se na lousa informações igualmente superficiais sobre a Geografia do continente africano: a África restrita ao colonialismo e às descrições físico-naturais, dados demográficos e índices internacionais. Um continente estático, sem luta e força para exigir condições básicas de dignidade e existência.

Figura 4 - Mulheres carregam mantimentos em campo de refugiados (Sudão do Sul, 2014)



Fonte: BOL, Samir/Agência France-Presse. In: MOREIRA, J. C.; SENE, E. de, 2016, p. 117.

Diante do limite de seus conhecimentos, a professora faz uma crítica e uma autocrítica; pontua que os livros didáticos ainda trazem uma visão estigmatizada sobre os países e povos africanos e, que em sua formação inicial, não teve oportunidade de aprender profundamente sobre o tema.

Essa visão limitada e estigmatizada de África e, sobretudo, de suas relações com as Américas, tinha forte impacto sobre os estudantes negros. O desconforto com o tema tomava as mãos, que se apertavam por debaixo da mesa e os pés, que agitados, pediam pelo fim da aula. Por trás desse sentimento, estava os impasses de olhar para si mesmo e despir-se da narrativa de democracia racial.

Frente a tal situação-limite, em diálogo com os estudantes e a professora, propus tomar a África como tema gerador (Freire, 2018 [1992]; 2019 [1968]), para discutirmos, numa perspectiva positiva, nossa própria realidade. A partir disto, pudemos inquerir o mito da democracia racial, a miscigenação, o colorismo e a epidermização do branco (Fanon, 2008), e encontrar, junto dessa conexão ancestral, uma autoimagem positiva da negritude e das raízes afro-brasileiras.

Para ajudar-nos na empreitada, a intercambista de São Tomé e Príncipe, Erlete Santos, prontamente aceitou ir à escola e conversar com os alunos sobre seu país, continente e experiências no Brasil, enquanto estudante de administração da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

Figura 5 - Aprendendo sobre os nós com as Áfricas



Fonte: Acervo pessoal. (12 de setembro de 2019).

Sua chegada foi um acontecimento na escola. Impressionados por sua beleza e por compartilharem o mesmo idioma, os estudantes trataram logo de bombardeá-la com perguntas. Impressionou-os, ainda mais, sua condição de filha de médico e irmã de engenheiros e economistas formados mundo afora, ao invés de filha da miséria.

Durante a roda de conversa, fomos questionados sobre nossa percepção acerca dos cinquenta e quatro países africanos, sua enormidade e pluralidade. Diante do silêncio, a professora pondera constrangida:

Na escola só mostra miséria e pobreza, então, a gente de repente acaba passando só isso pra eles, né? [...], mas a gente sabe que não é isso, a gente sabe que não, né? Então eu acredito que talvez na cabeça de alguns, talvez por timidez [de falar] ... então eu acredito que na cabecinha de alguns passe isso daí ou não?

Os alunos endossam-na e destacam o papel da mídia na cristalização de estigmas sobre os africanos. Diante disto, Erlete

apresenta fotografias e vídeos das paisagens de São Tomé e Príncipe, explica os padrões coloridos das vestimentas e turbantes, fala das danças e dos tipos de crioulo falados e, também, da similaridade entre nossa alimentação e religiosidade com a deles.

Nos currículos oficiais, os estudantes encontram na visão deturpada do negro africano o próprio estigma sobre o negro brasileiro. Diante de personagens históricos de pele alva percebem-se alvo de negações seculares não solucionadas e que, perversamente, são atribuídas ao (des)mérito deles próprios em não conseguirem ser, não alguém, mas alguém próximo do imaginário brancocêntrico.

Porém, na partilha da escola com Erlete, já não esmagados pelo constrangimento de um passado reduzido à escravidão e a meio parágrafo do livro didático, percebem num Outro, muito similar a eles, a possibilidade de já serem alguém na vida, sem precisar ser o que não se é: o opressor.

Considerações finais

Ainda que as diretrizes orientem para o diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, e que haja educadores comprometidos com um processo de ensino e aprendizagem significativo e crítico, as relações que se desdobram no chão da escola pública destoam do texto legal.

Defrontamo-nos, em realidade, com infraestruturas sucateadas; a captura da formação docente por instituições de ensino privadas de baixíssima qualidade; contaminação do cotidiano escolar por discursos conservadores; currículos eurocêtricos; e cristalização de uma visão empresarial sobre a educação, caracterizada pela intensa competição, cumprimento de metas, bonificações e punições às escolas.

Nota-se, historicamente, que a reafirmação da pluralidade corpórea é negligenciada nas reformas educacionais, ao contrário, o horizonte é a padronização da diferença, dissimulação das

desigualdades e prejuízo, sobretudo, ao percurso educacional da população negra.

Nesse sentido, estamos diante de um árduo e longo caminho para a verdadeira efetivação da Lei nº 10.639/03, e a construção de uma escola democrática e comprometida com a formação para inserção plena na sociedade.

Apesar disto, a escola-periférica resiste e persiste. Mesmo diante os mitos da igualdade de oportunidades e da democracia racial, os corpos negros-periféricos percebem os grilhões modernos, que não podendo prender o corpo, buscam cativar a mente.

Romper com o fosso dramático entre os distintos grupos sociorraciais e socioeconômicos requer olhar para os projetos de educação em sua articulação com os projetos de sociedade.

Requer perceber que, por detrás da defasagem formativa de uma professora com quase três décadas de carreira, está a dupla e tripla jornada que captura o tempo das mulheres – principalmente negras – e o soterramento do trabalho docente em metas abstratas.

Requer lutar por uma sociedade em que meninos e meninas negros e periféricos não tenham que “escolher” entre sonhar e pôr comida na mesa, aliviando os calos das mãos de suas mães pretas, por vezes, solitárias.

Requer exigir que instituições de Ensino Superior incluam o debate étnico-racial em seus currículos e forneçam aos professores, oportunidade de formação básica e continuada.

E, sobretudo, requer encontrar por detrás de índices frios a carne mais barata do mercado e, junto dela, fazer da escola não uma crise fabricada à manutenção do racismo, mas ponte para um mundo onde lutar duas, dez, cem vezes mais não seja necessário.

Referências

ARAÚJO, M. L. Pires de. **A escolarização de crianças negras paulistas (1920-1940)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.
- BASÍLIO, A. C. P. **(De)formados pela pele: a escola-periférica e a escola-excepcional fragmentada como (re)produtoras de desigualdades**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação (MEC); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Brasília/DF, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). **O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil** [Nota Técnica]. MEC; BID, 2024.
- BOTO, C. **Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. 2011. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- COMITRE, F. **Planejamento urbano em Sorocaba-SP: a militarização urbana e o estado de exceção**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.
- FONSECA, M.V. A educação dos negros: Uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. especial, set./2000.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, F. Congadas e batuques em Sorocaba. *In*: FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007, p. 266-285.
- FREIRE, P. [1968]. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. [1992]. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIROTTO, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 109, 2018.

GOMES, I.; FERREIRA, I. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **PNAD Contínua: Estatísticas Sociais**, 07 jun. 2023. Disponível em: <agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste> Acesso em: 15 jan. 2025.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo - Caderno do Professor Geografia [Ensino Médio, 3ª série, vol. 2]**. São Paulo, edição 2014-2017.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para Discussão, n. 807**. Brasília; Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

OBSERVATÓRIO DA BRANQUITUDE (2024). **A cor da infraestrutura escolar: diferenças entre escolas brancas e negras**. Rio de Janeiro: abr. 2024.

PASSOS, J. C. dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral (PEI)** [Nota Técnica]. 2ª edição. São Paulo: REPU, 17 jun. 2021. Disponível em: <repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 9 dez. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Redução na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do ensino noturno na rede estadual de São Paulo, 2020-2023** [Nota Técnica]. São Paulo:

REPU, 23 jul. 2024. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Campinas, ago. 2005.

SILVA, G. da; ARAÚJO M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

ROMÃO, J. (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 65-78.

SOUZA, M. C. C. C. de. O medo de que os negros entrem na escola – preconceito racial e a recusa ao direito à educação no Brasil. *In*: AMARAL, M. do; CARRIL, L. de F. B. **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade: uma discussão contemporânea sobre cultura e educação** (org.). São Paulo: Alameda, 2015, p. 261-276.

TORRES, H. da G. *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? *In*: RIBEIRO, L. C. de Q.; KAZTMAN, R. (org.). **A cidade contra a escola?: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008, p. 59-90.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300007/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

VIEIRA, R. **Sorocaba não esperou o 13 de maio: a luta pela libertação dos escravos no interior paulista**. Sorocaba, SP: Fundação Ubaldino do Amaral, 1988.

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA: Um debate atual

Elson Alves da Silva

Introdução

A Educação Escolar Quilombola, em um determinado contexto, tempo e espaço, inseridos ou não, em um território quilombola é, também, objeto de luta desde sua constituição como direito aos sujeitos de direito, por isso não se dissocia de um campo maior, de embate político, histórico, social, ambiental, que envolve diferentes agentes. Desta forma, a luta travada por ela não pode ser encarada como algo fragmentado, dissociada das demais. Analisaremos, neste texto, o contexto em que essa modalidade de ensino se insere, procurando dialogar com os autores e metodologias que discorrem sobre Lutas por Reconhecimento, Territorialidades e Educação.

Historicamente, as comunidades quilombolas têm tido seus direitos negados e quando esses são conquistados, nem sempre são efetivados pelo estado brasileiro. Após mais de 300 anos de escravização, o primeiro ato sólido de reconhecimento de direitos a esses povos foi o Artigo 68 da Constituição Federal de 1988,¹ ocorrido nada menos que um século depois da assinatura da Lei

¹ O Artigo 68 da Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes de comunidades quilombolas, expresso pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, Constituição, 1988).

Áurea, em 1888; ambos demandados, pelos movimentos sociais negro e abolicionista, respectivamente.

Quem são os remanescentes de comunidades de quilombos do Brasil? São negros descendentes de escravizados, libertos, abandonados, alforriados ou foragidos, esses grupos permanecem nas terras ocupadas até os dias atuais, entretanto, também há casos de grupos que foram expulsos de suas terras. No passado, a primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela Coroa Portuguesa como resposta do rei de Portugal ao Conselho Ultramarino (1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.² De acordo com Ney Lopes (*apud* Leite, 2000, p. 336), o quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos e quer dizer “acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa”. Segundo Kabengele Munanga (2001), a palavra é de origem bantu dos grupos lunda, ovimbundu, mbundo, kongo, imbagala e de outros povos trazidos como escravizados para o Brasil.

A Associação Brasileira de Antropologia conceitua os quilombos contemporâneos pautando que:

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar (Aba, 1994, p. 2).

No Brasil, existem diversas formações de quilombos, dentre elas destaco duas: por abandono, pelo fazendeiro, dos escravizados nas terras cultivadas, principalmente, em momentos de crise econômica do produto cultivado; e, por herança. Há muitos casos em que fazendeiros doaram pedaços de terra para escravizados de

² (Conselho Ultramarino, 1740 *apud* Almeida, 2011, p. 59).

sua confiança, como no caso do Quilombo Cafundó, ou em que viúvas solitárias as deixaram para seus escravizados, ou ainda os casos em que o herdeiro é um filho do fazendeiro, que este não assumiu; terras doadas a santos católicos, muitas vezes, foram ocupadas por comunidades negras ou terras ocupadas pacificamente depois de abandonadas pelos senhores em momentos de crise econômica. Houve também compra de terras por parte dos escravos alforriados, ocupação de terras devolutas, antes e depois da abolição da escravidão, pois mesmo após esta, a marginalização dos negros fez com que muitos migrassem em busca de terras mais distantes e ainda não ocupadas, ou abandonadas, recebimento de terras por serviços prestados ao Estado. E, é claro, reunião de escravizados fugidos.

Um século após a Lei Áurea, a Constituição Federal de 1988 passou a garantir o direito à propriedade de terra aos remanescentes de comunidades quilombolas. Esse processo configura-se como uma das primeiras ações efetivas legais para iniciarmos o debate sobre reparação histórica à população negra, após séculos de escravização. Vale ainda ressaltar que a conquista deste direito se deu após grandes investidas do movimento negro, com o apoio de parlamentares federais, no processo de discussões para a nova constituinte (Gomes, 2019, p.148).

É importante ressaltar que em todos os processos de formação de quilombos houve resistência negra. Contemporaneamente, a Constituição Federal de 1988 passou a garantir o direito territorial, fruto de organização social do movimento quilombola e movimento negro brasileiros, com apoio de instituições e grupos parceiros, a exemplo da diocese católica do Vale do Ribeira e os Agentes de Pastoral Negros (APNs).

Em 2003, o conceito de quilombo recebeu novas interpretações. Especificamente, o Artigo 2º do Decreto n. 4.887/2003 passou a considerar a autoatribuição, aliado à “trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003). Tal elaboração foi fruto

das demandas do movimento quilombola, constituído mais fortemente a partir de meados da década de 1990, com a criação da Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Respondido o questionamento inicial sobre os remanescentes de comunidades de quilombos do Brasil, cabe, neste momento, pautar quantos eles são, atualmente. Pela primeira vez, no ano de 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atendendo à demanda dos movimentos sociais negro e quilombola, inseriu a categoria quilombola para contagem da população. A pesquisa computou uma população de 1.327.802 quilombolas em mais de 6 mil territórios quilombolas, distribuídos em 1969 municípios, em quase todos os estados do país. Dados da Coordenação Estadual de Quilombos (CONAQ) apontam, no estado de São Paulo, a existência de ao menos 60 territórios quilombolas, sendo que destes, apenas 36 foram reconhecidos pelo Estado e somente 9 possuem título de seus territórios.

O primeiro passo para a regularização do território quilombola é a autodefinição da comunidade, assim como qualquer grupo social os quilombolas possuem o direito de se autodefinir (Brasil, 2024).³ Para iniciar o processo de formalização é imprescindível apresentar a Certidão de Autorreconhecimento, emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Este documento é fundamental para que a comunidade busque o reconhecimento oficial de seus direitos territoriais. A próxima etapa consiste na elaboração do RTID (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação). Este relatório apresenta informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, socioeconômicas, históricas, etnográficas e antropológicas. Após a elaboração do RTID, o próximo passo é a sua publicação oficial. A partir desse momento, os interessados terão um prazo de 90 dias para contestar o documento junto à Superintendência Regional do INCRA, apresentando as evidências

³ Ver: <https://www.gov.br/mda/pt-br/noticias/2024/09/reconhecimento-e-protecao-das-comunidades-quilombolas>. Acesso em: 09 jan. 2025.

que considerarem relevantes. Com a análise das contestações, a fase seguinte é a publicação da portaria pelo Presidente do INCRA. Esse ato formal reconhece oficialmente os limites do território quilombola, assegurando a visibilidade e a proteção das terras da comunidade no Diário Oficial da União e nos diários oficiais dos estados. Nos casos em que há imóveis privados localizados, dentro do território, torna-se necessário um Decreto Presidencial de Desapropriação por Interesse Social. Por fim, o Presidente do INCRA realiza a concessão do título coletivo, que é imprescritível e pró-indiviso, à comunidade, sendo este emitido em nome da associação legalmente constituída, sem custos financeiros. É importante ressaltar que a venda e a penhora do território são proibidas, garantindo a proteção e a integridade das terras quilombolas.

No entanto, o processo de titulação é moroso, inviabiliza e dificulta o acesso a políticas públicas diversas e deixa as comunidades mais vulneráveis a diferentes tipos de ameaças e restrição de direitos. No campo da educação, a insegurança do direito ao território coloca em risco tanto a educação quilombola, pautada nos saberes e práticas inscritos, essencialmente, nesses territórios ancestrais, quanto a Educação Escolar Quilombola, que se fundamenta, além das normativas gerais da educação brasileira, os saberes quilombolas, construídos nesses espaços.

O Vale do Ribeira

A região do Vale do Ribeira está localizada na região Sul do estado de São Paulo, entre os estados de São Paulo e Paraná, e concentra o maior número de comunidades quilombolas do estado. O contexto local acumula, infelizmente, histórico de assassinatos e tentativas de homicídio de lideranças quilombolas; invasão de territórios por fazendeiros, palmiteiros e garimpeiros; sobreposição de Unidades de Conservação aos territórios; projetos de construção de barragens, além da morosidade nos processos de reconhecimento, demarcação e titulação dos territórios ancestrais.

A organização das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, SP, em defesa dos seus territórios coletivos, contra as opressões historicamente sofridas geram várias frentes de luta política. A primeira delas é o enfrentamento às ameaças, invasões e usurpação dos territórios, através da criação de um movimento coletivo, reivindicador do direito constitucional, tendo como exemplo as associações de bairros que começaram a surgir nas comunidades quilombolas em 1980. À época, o direito constitucional ainda não existia, já que a Constituição Federal de 1988 só foi promulgada 8 anos mais tarde (Berlenga, 2017, p. 226; Dias, 2020, p. 71). Esse histórico nos remete à essência da luta e resistência quilombola: à defesa de um território coletivo ancestral. Após a Carta Magna (Brasil, 1988), muitas comunidades passaram a se mobilizar em prol da garantia do direito à terra, recém incluído na CF 1988.

Segundo França (2020; 368), esses movimentos de articulações e ao mesmo tempo movimentos de defesa das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, enfrentaram várias ameaças para serem expulsos de suas terras, com a propositura de construções de hidrelétricas, mineração e especulações imobiliárias sobre os territórios quilombolas, além de tentar transformar esses territórios seculares em parques de preservação ambiental. O território não se resume somente a uma base material, fundamental à comunidade e às práticas das pessoas que nele habitam, mas está ligado a todas as formas de vida presentes no espaço (França, 2020, p. 364). Tal modo de vida difere dos moldes e padrões impostos pelo capitalismo, pautados na exploração de pessoas e na transformação de matas, rios, rochas, entre outros, em recursos financeiros.

O território quilombola precisa ser compreendido em seu sentido relacional, vinculado às ideias de enraizamento, estabilidade, limite, fronteira, fluidez, movimento e conexão. É essa conexão, que historicamente, mantém o movimento da luta quilombola pelo território; pelo direito pleno de existir; pelo reconhecimento das novas comunidades e o reconhecimento legítimo de sua identidade, direitos e existência por parte de instituições e organismos governamentais e da sociedade em geral.

A demanda por reconhecimento formal, como a titulação de terras e direitos culturais, são centrais para os quilombolas, este reconhecimento não apenas valida a existência das comunidades, mas, também, garante o acesso às políticas públicas de direito.

Educação Escolar Quilombola e as Bases legais

No contexto de lutas quilombolas pela educação escolar, dois dispositivos legais figuram como fundamentais: a Lei 10.639/03 e a Resolução CNE/CEB 08/2012.⁴ Ambas fazem parte de um rol de conquistas alcançadas pelos movimentos sociais negro e quilombola, nas últimas décadas, após lutas e disputas.

A Lei 10.639/2003 advém da necessidade de inserção da temática negra em sala de aula e do reconhecimento desse povo como produtor de conhecimento e construtor político deste país. Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei 9394/96), e delibera sobre todas as instituições de ensino básico do país, apontando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e incluindo, no calendário escolar, o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra.

A Resolução CNE/CEB 08/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é, também, fruto de reivindicação histórica do movimento social quilombola, além do movimento social negro, na busca de uma educação emancipadora. O propósito desta educação considera os saberes inscritos em territórios coletivos ancestrais; resgate da memória dos antepassados, criação e recriação de tradições orais, costumes e valores. Esta perspectiva insere-se na luta para garantir o direito à diferença, sem desigualdade. Ainda nesse contexto educativo, a terra não é compreendida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a dimensão coletiva, ela é território, é vida. A criação de dispositivos legais é

⁴ BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.

essencial para fundamentar toda e qualquer política, porém, não é a garantia da sua implementação, para isso é preciso pressão e mobilização da sociedade civil.

Conforme explicitado nas DCNEEQ (Brasil, 2012), a Educação Escolar Quilombola⁵ é uma modalidade de ensino que deve ser implementada em unidades educacionais inscritas em seus territórios, abarcando todas as formas de saber e manifestações culturais. Essa educação requer pedagogia própria que respeite as diferenças, os costumes e valores de cada comunidade, sendo necessária formação específica para docência quilombola. Os docentes quilombolas estarão mais qualificados para abordar culturas e realidades locais, além de observar e seguir os princípios legais e constitucionais da Educação no Brasil, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural quilombola.

Do ponto de vista formativo é preciso fomentar discussões sobre a realidade quilombola nos cursos de licenciatura de todo o país, de forma a abranger a formação inicial de professores quilombolas, para atuação preferencial em escolas quilombolas; a formação inicial de professores quilombolas para a sua atuação em escolas não quilombolas; a formação inicial de professores leigos, quilombolas ou não, que atuam em escolas localizadas nas regiões quilombolas; a formação inicial de professores leigos, quilombolas ou não, que atuam em escolas que atendem a crianças, adolescentes, jovens e adultos quilombolas, juntamente com outros estudantes e o aperfeiçoamento de docentes que atuam em escolas quilombolas ou que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Quilombola terá por base, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, e as demais referentes a cada nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Deverá articular os eixos orientadores gerais a serem seguidos pelas escolas de Educação Básica, em nível nacional, com as características próprias das comunidades

⁵ BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.

quilombolas, como: a diversidade étnico-cultural; as realidades sociolinguísticas, os conteúdos curriculares que contemplem a história e a realidade quilombola; os modos próprios de constituição do saber e da cultura quilombola; e a participação da respectiva comunidade e do movimento quilombola.

Vale ressaltar, por fim, que apesar do direcionamento certo dos dispositivos legais, há, ainda muito a ser efetivado nas escolas quilombolas de todo o país, pois muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas nos territórios quilombolas contam com profissionais engajados, mas sem conhecimento técnico e sem um projeto institucional da unidade de ensino.

Educação Escolar Quilombola nos Quilombos do Vale do Ribeira SP

A escola EE Maria Antônia Chules Princesa, pertencente à Rede Estadual de Ensino de São Paulo, está localizada no município de Eldorado, especificamente no Quilombo André Lopes, na região do Vale do Ribeira, São Paulo.

O município de Eldorado conta com 13 territórios quilombolas. Segundo dados do último censo de 2022, 17,2% da população eldoradense se autodeclarou quilombola. Mesmo abrigando o maior número de quilombos do estado de SP, tendo reconhecida sua relevância histórica e cultural, a constituição do município (Brasil,2022), bem como a presença de vasta área de preservação ambiental, nesses territórios, não há políticas públicas municipais específicas para esses remanescentes quilombolas. Tal fato alinha-se a um contexto maior de supressão e negação de direitos, visando a manutenção hierárquica e a centralização de capital, que perdura na modernidade, âncora da continuidade de privilégios de parte da sociedade e forja a subalternização de povos e comunidades tradicionais (Quijano, 2009, p.113; Dussel, 2016, p. 51). É nesse contexto maior de embates que se insere a Educação Escolar Quilombola.

Dados do Censo Escolar do ano de 2023⁶ apontam a existência de 2.601 escolas quilombolas no país, considerando as três esferas de poder: municipal, federal e estadual. Na ocasião da pesquisa, eram 278.030 mil estudantes dessas instituições, localizadas em territórios quilombolas ou em centros urbanos.

Os resultados dos estudos realizados sobre a educação escolar quilombola, de forma geral, estão marcados pela discussão sobre a herança das desigualdades sociais/raciais, que atravessam a história da população quilombola, podendo ser compreendidas pelo conceito de racismo estrutural (Almeida, 2018; Cunha, 2007), e imbricado sistematicamente em todas as esferas da sociedade capitalista. As autoras Barbara Souza e Givânia Silva (2021, p. 85) apontam que

barreiras no acesso a políticas públicas fundamentais, como Diversas educacionais, as de saúde, as ambientais e as voltadas à regularização fundiária de seus territórios tradicionais, estão presentes há gerações nas comunidades. O significativo grau de vulnerabilidade nos quilombos se aprofunda em situações de crises graves como a atual. A limitada garantia dos territórios quilombolas é um dos elementos que devem ser destacados.

No contexto do Vale do Ribeira, especificamente, nos quilombos de Eldorado, a pesquisadora feminista, aquilombada no Quilombo São Pedro, Dra. Márcia Cristina Américo (2015), ao analisar o contexto de famílias do Quilombo Ivaporunduva, identificou que o processo de escolarização ocorreu de forma tardia e precária nas últimas décadas do século XX. O contexto não difere de outros quilombos vizinhos como Galvão, André Lopes, São Pedro, Nhunguara, Pedro Cubas, Sapatu, Pilões, Piririca, Ostra e

⁶ De acordo com o Censo Escolar 2023, o número de alunos que estudam nos assentamentos destinados à reforma agrária é o maior entre as escolas de localizações diferenciadas. Ao todo, 418.962 matrículas foram registradas, nessas áreas. As escolas que oferecem educação indígena, cuja maioria está localizada em terras indígenas, vêm em seguida, com 302.670 matriculados. Já as escolas em comunidades quilombolas possuem 278.030 matrículas. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/assentamentos-tem-maioria-dos-alunos-de-locais-diferenciados>.

Maria Rosa, que compartilham estreitos laços de parentesco e contexto histórico ligado ao período de exploração de ouro na região (Carril, 1995; Carvalho, 2006; Stucchi, 1998). Somente após a articulação das comunidades quilombolas, sobretudo, a partir da década de 1980, é que foram implementadas escolas de Ensino Fundamental I em todos os territórios.

Na década de 1980, foram implementadas escolas primárias o que garantiu o acesso das crianças quilombolas do Vale do Ribeira, à conclusão dessa etapa escolar, à época representada pelas quatro séries que constituíam o primeiro ciclo da Educação Básica. Para dar sequência aos estudos, era necessário se deslocar até o centro urbano do município de Eldorado. No caso da comunidade quilombo São Pedro, esse deslocamento alcança a distância de 70 km, por exemplo.

Escola Estadual Quilombola Maria Antônia Chules Princesa

A Escola Estadual Quilombola E. E. Maria Antônia Chules Princesa iniciou as suas atividades no ano de 2005. Durante o primeiro ano, funcionou no bairro de Itapeúna, município de Eldorado, SP, localizado a cerca 40 quilômetros de distância das comunidades quilombolas. Isso ocorreu porque as obras do novo prédio escolar na comunidade Quilombo André Lopes, ainda não estavam concluídas. Somente em 2006, as atividades escolares se iniciaram na nova escola.

A escola possui uma boa infraestrutura, com amplas salas de aulas, estruturadas com equipamentos multimídia, sala de leitura, sala de informática e quadra poliesportiva. Destaca-se as excelentes condições estruturais para atendimento aos estudantes quilombolas.

Hoje, a escola conta com uma população de 180 alunos, estando eles divididos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conta com um quadro de 12 professores que atuam nas diversas áreas do ensino, sendo eles moradores, na grande maioria, oriundos da cidade de Eldorado. Do quadro de 12 professores,

apenas três deles são professores efetivos da Rede Estadual de Educação de São Paulo, os demais são professores contratados temporariamente, em regime CLT, pelo Governo do Estado de São Paulo. Neste cenário há três professores quilombolas: dois são professores contratados, e apenas um é efetivo. Vale salientar que, o governo do Estado de São Paulo não realiza concurso específico para professores quilombolas, deixando de atender às determinações da Resolução 08/2012, que diz que a contratação para atuar nas escolas quilombolas, preferencialmente, devem ser de professores quilombolas.

A escola Maria Antônia Chules Princesa atende sete comunidades do município de Eldorado: São Pedro, Galvão, Ivaporunduva, Ostras, Nhunguara, Sapatu e André Lopes. A escola está sediada na comunidade Remanescente de Quilombos André Lopes, pois ela está localizada entre as seis comunidades beneficiadas pela escola, desta forma, facilita o acesso de todos. Essa localização privilegiada é fruto de um acordo entre as lideranças locais. Tal localização melhorou consideravelmente as condições dos estudantes, entretanto, existem problemas de outras ordens, como a qualidade estrutural das estradas, sem pavimentação e manutenções, ou seja, insatisfatórias e que oferecem um acesso precário dos veículos escolares às comunidades.

Segundo Silva (2011), foi possível perceber que, após a construção da escola Maria Antônia Chules Princesa, a evasão escolar das crianças quilombolas diminuiu consideravelmente. Atualmente, 95% dos educandos frequentam a escola até o final dos ciclos. Antes disso, a evasão escolar era um sério problema. Além das dificuldades de deslocamento mencionadas, a falta de metodologia de ensino e de conteúdos escolares que valorizassem os saberes quilombolas foram alguns dos fatores que favoreceram o aumento da evasão escolar.

De acordo com Paulo Freire, "o educando é sempre uma realidade concreta - não uma abstração, um ser. Portanto, o educando tem raízes espaço-temporais, que vive e participa de

diferentes maneiras numa determinada comunidade humana” (1970, p. 34). Neste sentido, como aponta Nascimento (2021), o desenvolvimento de uma prática educativa verdadeiramente democrática só pode ocorrer a partir do reconhecimento das diferentes situações sociais, dos universos culturais presentes na sala de aula, e da identificação das relações de poder entre eles.

Segundo Carril (2017), as experiências educacionais que se desafiam a construir uma pedagogia com base na cultura dos sujeitos como os quilombolas encontram um material muito rico nas narrativas, as quais se remetem à memória e às histórias de vida. A metodologia de história oral é um importante meio de trabalho em um processo educacional. Esse método de trabalho ganha força a partir da abertura política, nos anos de 1980, quando os movimentos sociais e as vozes da cultura popular passam a ser ouvidos. A perspectiva da oralidade vai ao encontro de questões de memória e identidade, buscando a partir de questões do presente, o encontro com o passado.

Aulas de campo: experiências e vivências pedagógicas

Segundo Cavalleiro (2001), a educação formal é de grande importância para a formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres civis, políticos e sociais. É essencial uma reflexão por parte dos profissionais da educação, acerca da presença das formas que levam às desigualdades na sociedade e no espaço escolar.

Assim, é preciso modificar os programas em todas as escolas para que o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira possa formar alunos negros com o conhecimento de sua história, fortalecendo a sua identidade e adquirindo segurança e orgulho de sua origem. Os alunos brancos, por sua vez, também serão beneficiados com o reconhecimento de outros aspectos histórico-culturais existentes em seu próprio país, aprendendo a apreciar valores e a respeitar as diferenças étnicas e culturais.

Nesse contexto, ao ministrar as disciplinas História, Sociologia e Itinerários Formativo, na segunda e terceira séries do Ensino Médio, no ano de 2023, e observando as habilidades EM13CHS601 e EM13CHS306,⁷ do Currículo Paulista, propus dois momentos de estudo de campo, considerando a aldeia indígena Tekoá Takuary e o Quilombo Ivaporunduva. Na primeira experiência, a aula consistiu numa vivência na aldeia indígena Tekoá Takuary. Lá ouvimos a história da aldeia contada pelo cacique, caminhamos pelo território conhecendo o sistema de agricultura, escola, moradias e por fim, fomos na casa de rezas, espaço em que pudemos aprender um pouco sobre a cultura religiosa daquele grupo, todas as atividades foram mediadas pelo cacique e lideranças. Alguns alunos não conheciam ou nunca tinham ido a uma aldeia indígena, para muitos, essa aula foi o primeiro contato com uma comunidade indígena. Com isso, a aula atendeu aos objetivos curriculares, possibilitou a interação cultural, bem como contribuiu para a quebra de estereótipos negativos tais como selvagens, vagabundos e antissociais, atribuídos aos grupos indígenas.

A segunda experiência, uma vivência no Quilombo Ivaporunduva, compôs um projeto interdisciplinar entre as disciplinas obrigatórias de Língua Inglesa, Projeto de Vida, Arte, Matemática e algumas disciplinas eletivas. Nesta segunda experiência, num contexto mais familiar em relação ao vivenciado na Tekoá Takuary, o corpo discente pode observar a convergência entre os conhecimentos aprendidos em sala de aula e os saberes

⁷ (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

presentes em campo, transmitidos através da oralidade das pessoas mais velhas que acompanharam aquele estudo do meio. Pautados nos conteúdos e habilidades da BNCC, em ambos os estudos, os estudantes puderam refletir sobre os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e quilombolas, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

As experiências brevemente mencionadas dimensionam possibilidades de atendimento do Art. 26,⁸ da LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Médio, cujo texto exposto no Parágrafo 4º pontua sobre o ensino da História do Brasil, levando em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígena, europeia e africana. Dessa forma, em regiões com contextos propícios e favoráveis à vivência de diversas culturas em seus territórios como o Vale do Ribeira, atividades de campo, aulas de campo, estudo do meio ou saídas pedagógicas, como são comumente nomeadas, são fundamentais para melhor reflexão, obtenção e aplicação do aprendizado adquirido em sala de aula, que passa, através de atividades como essas, a serem adquirido, também em espaços não escolares.

Considerações finais

Ao considerar que a temática da educação escolar quilombola não se esgota com este escrito, e muito menos este é o objetivo, pondero que as minhas considerações são parciais, possibilitando um desencadear de ideias, a partir deste texto. Dessa forma, trouxe um pouco do histórico da educação escolar e da educação escolar quilombola em comunidades do Vale do Ribeira, com foco no

⁸ Art. 26-B. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatória a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares (Incluído pela Lei nº 14.986, de 2024).

município de Eldorado, refletindo sobre políticas públicas para educação.

As reflexões abordaram avanços, desafios e perspectivas futuras. No campo dos avanços, o reconhecimento do território coletivo ancestral, como cerne da luta quilombola, considerando que, sem ele não há educação, não há luta nem resistência, e é nele que se inscrevem os saberes e encontra-se nossa força e sabedoria para o enfrentamento cotidiano às opressões que recaem sobre o povo negro e quilombola.

No que se refere aos desafios, nós comunidades quilombolas também somos desafiados a recriar formas internas de gestão territorial que são as táticas de resistência. Elas vão desde a busca por apoio institucional até a propositura de dispositivos legais para garantia de direitos negados pelo Estado brasileiro. E, é nesse contexto que emergem as nossas necessidades e urgências, na educação escolar quilombola.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA, 2011.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMÉRICO, Márcia C. **Ivaporunduva e Macuanda**: estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2015.

BERLANGA, M. S. Luta pelo território é marca intrínseca do povo quilombola. *In: Instituto Socioambiental*. Dossiê Sistema agrícola Tradicional Quilombola do Vale do Ribeira-SP, vol. II. [s.l.:s.n], 2017. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_relato_1\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_relato_1(1).pdf). p. 218-252.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Federal: Centro Gráfico, 1988.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação [...], Brasília, DF, nov. 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/assentamentos-tem-maioria-dos-alunos-de-locais-diferenciados>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vvgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 20 jan. 2025.

CARRIL, L. F. B. **Terras de Negros no Vale do Ribeira: Territorialidade e Resistência.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CUNHA JÚNIOR, H. Afrodescendência e espaço urbano. *In*: CUNHA JUNIOR, H.; RAMOS, M. E. R. (org.). **Espaço urbano e**

afrodescendência, estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: Edições UFC, 2007, p. 62-87.

DUSSEL, E. Trans modernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, p.51-73, jan.-abr., 2016.

DIAS, L. M. de F. Quilombos do Vale do Ribeira, São Paulo: movimentos de defesa de territórios coletivos frente ao racismo ambiental. *Amazonica - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 361-394, out. 2020. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/w/8836/6531>>. Acesso em: 28 jan. 2025. Doi: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v12i1.8836>.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, N. L. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 141-162, 2019. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/687>>. Acesso em: 29 jan. 2025.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo negro. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**. Desigualdades raciais na escola. São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

IBGE. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas. Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <<https://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/sites/#/quilombolas>> Acesso em: jul. 2023.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, vol. 4 (2), 2000, p. 333-354.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, L. K; TEIXEIRA, G. da S. **Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira:**

violações de direitos e conflitos. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2020.

NASCIMENTO, L. K. **Identidade e Territorialidade**: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), 2006.

SILVA, E. A. da. **A Educação Diferenciada para o Fortalecimento da Identidade Quilombola**: Estudo das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Vale do Ribeira. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de conceição das crioulas. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2012.

SILVA, G. M. da; SOUZA, B. O. **Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da pandemia**. Ipea, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10529/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STUCCHI, D. *et al.* **Lauda Antropológico**: Comunidades Negras de Ivaporunduva, São Pedro, Pedro Cubas, Sapatu, Nhunguara, André Lopes, Maria Rosa e Pilões - Vale do Rio Ribeira de Iguape -SP. Ministério Público Federal em São Paulo. São Paulo, 1998.

QUILOMBOS NA CONFORMAÇÃO TERRITORIAL SOROCABANA¹

Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Introdução

Em Sorocaba, assim como no restante do país, por muito tempo a história oficial da formação de seu território, narrou a homogeneidade do uso, as riquezas disponíveis a serem exploradas e os heróis que participaram de sua constituição. Mas, nada foi dito acerca dos distintos usos² territoriais, desde o período colonial. Construídos ao longo de muito tempo, com muita luta e astúcia, dentro e fora da escravização, que findou, legando exclusões, os territórios quilombolas resistem por séculos. O quilombo, historicamente, pode ser visto como um mosaico de lutas no território colonial, se interconectando com os povos indígenas, mas se inserindo, também, nos movimentos sociais do século XX, lutando pelo território, constituindo movimentos antirracistas e pela reforma agrária. Com a conquista do reconhecimento dos quilombos pelo Estado, após mais de 100 anos do término do período escravista, é possível compreender que não se trata apenas da luta pela terra, mas por um projeto político de nação, diversidade territorial e democracia.

¹ Este capítulo é parte de pesquisa desenvolvida na Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal. Processo: 433023/2018-0. Título do projeto: “Perdas e ressignificações dos usos do território na História do Negro em Sorocaba-SP”, agora, transformada em livro. Aqui nos concentramos nos aspectos formativos dos quilombos de Sorocaba.

² A concepção de uso vem do geógrafo Milton Santos ao analisar que: “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade” (Santos, 1999, p. 8).

Neste capítulo, vamos analisar os quilombos na conformação territorial de Sorocaba, desde a “boca do sertão”, quando a geografia territorial começou a ser construída pelo olhar do colonizador, até a criação da Região Metropolitana de Sorocaba,³ na contemporaneidade, em que a luta quilombola permanece. Na pesquisa com os quilombos Fazenda Pilar (Pilar do Sul) e Cafundó (Salto de Pirapora), apreendemos narrativas sobre a existência de um território comum formado, no século XIX, e a construção da ancestralidade comum às famílias quilombolas que hoje lutam pela efetivação do seu direito nessa região.

Para esta análise, foram importantes, também, a participação de membros do quilombo dos Camargos (Sorocaba, Votorantim e Salto de Pirapora), nas mesas redondas dos cursos de extensão, realizados na UFSCar, período entre 2016 e 2019; além disso, buscamos documentos em arquivos históricos de Sorocaba e entre historiadores regionais para a pesquisa. Nesse percurso, pudemos verificar que alguns quilombos já desapareceram (Fazendinha dos Pretos e Caxambu),⁴ a exemplo do que ocorreu com outros territórios frente à urbanização e modernização territorial, no Brasil. Alguns quilombos localizados em municípios mais distantes (Quilombo do Carmo, em São Roque e Aldeia do Jaó, em Itapeva), também foram analisados e contribuíram para entender a história da formação quilombola na região sorocabana. São territórios imaginários ou reais os que fundam a sua luta? Como se constituíram na conformação territorial sorocabana? Os quilombos têm sido visibilizados e legitimados cultural e juridicamente após a vigência do Artigo 68 (Constituição Federal de 1988) e decreto 4887/03?⁵

³ Criada em 2014, a Região Metropolitana de Sorocaba conta com 27 municípios. Disponível em: <https://www.sdr.sp.gov.br/regiao-metropolitana-de-sorocaba--realiza-tres-audiencias-publicas-do-pdui/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

⁴ (Vogt; Fry, 1996).

⁵ O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos

Essas e outras perguntas nos acompanham pois, após décadas, desde a promulgação do Art. 68, esperávamos que se efetivassem o mais rapidamente esses direitos, porém, não é o que está ocorrendo. Embora, as comunidades quilombolas de Pilar do Sul e Cafundó já tenham se organizado, inclusive, constituindo associações de comunidades remanescentes de quilombos, estando avançados quanto à regularização, eles ainda não receberam o título de propriedade dos territórios. Quanto aos Camargos, mesmo reunidos em associações e tendo sido reconhecidos pela Fundação Palmares, ainda não se iniciou o processo de demarcação territorial⁶ pelo INCRA, permanecendo à espera desse processo.

Desenvolveremos a análise em três momentos: no primeiro, quando a “boca do sertão” abriu a expansão territorial pelo colonizador, sob fundamentos econômicos e políticos que se tornaram fenômeno de longa duração histórica; no segundo momento, analisamos um território de origem: o Boqueirão, uma sesmaria entregue ao Capitão Antônio de Almeida Leite Penteado, na data de 12 de junho de 1815, que faz parte do capítulo da história de formação dos quilombos. Já no terceiro, exporemos alguns dos desafios dos quilombos frente à insegurança territorial e o avanço da modernização regional na fase da “metropolização sorocabana”. Este período fecha a nossa exposição, quando teceremos algumas considerações finais sobre o conjunto de questões que permeiam este capítulo.

É importante assinalar que torna-se de grande valia a pesquisa da gênese histórica do território quilombola, não somente para a

respectivos”. Cf. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. O Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁶ Após a autodeclaração e reconhecimento pela Fundação Palmares e a criação da associação comunitária, é por meio do RTID - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, um documento produzido pelo Inra para regularizar territórios quilombolas, que as comunidades alcançam o direito de proteger o vínculo histórico e cultural com as terras.

sua regularização, mas, também, para a elaboração de políticas públicas que atuem na constituição da educação quilombola, atendendo ao disposto nas DCNs para a Educação Quilombola,⁷ já que o território se vincula à memória e ao enraizamento, às práticas materiais e simbólicas, sendo base da cultura e de uma educação diferenciada, que apreende o saber construído e consubstanciado por esses vínculos, ou seja, o território é contexto e texto.⁸

Boca do sertão” e a fronteira de expansão territorial sorocabana

Capítulos de história nos separam da formação territorial sorocabana, esta que contém em seu interior conflito, expulsão e morte. Nesse processo, é necessário identificar como se deu a transmissão de bens imobiliários, via sesmarias e a violência empregada com os tradicionais ocupantes, as heranças, compras e doações ou os casamentos intrafamiliares, um conjunto de mecanismos que conhecemos na tradição colonial brasileira e nos processos de formação da propriedade privada e do patrimonialismo brasileiro.

A dominação colonial sobre a chamada “boca de sertão” estabeleceu atividades econômicas lucrativas às elites metropolitanas, que escravizando indígenas e escravos africanos, e obtendo sesmarias, formaram as bases de sua jurisdição. A “boca de sertão” era condição de centro privilegiado de ações e atividades compartilhadas com outras tantas cidades coloniais, que mantinham controle sobre extensos territórios desconhecidos. Nesse sentido, para além de Sorocaba, havia regiões que figuravam nos mapas enquanto “sertão desconhecido” (Fig.1) até as primeiras décadas do século XIX.

⁷ BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

⁸ Carril (2017).

Figura 1: Detalhe do *Mappa Chorographico da Provincia de São Paulo* (1841), com destaque para a área identificada como “Sertão desconhecido”.



Fonte: *Mappa Chorographico da Provincia de São Paulo*. Paris: Alexis Orgiazzi, [1841]. 1 mapa, impr.: 100 x 72 cm. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

9

O sertão tem sido estudado como integrante da história colonial, constituindo espaços afastados do litoral, onde surgiram arraiais, vilas e cidades. Azevedo (1992), realizando uma geografia urbana retrospectiva analisou que o avanço da colonização sobre o interior brasileiro significou mudanças no panorama urbano do Brasil, em que “bocas do sertão” pontilharam no planalto meridional, mais distantes da orla atlântica.

Encontram-se, assim, nesse processo, cidades que possuindo na sua origem a caracterização de Bocas de Sertão, se tornaram importantes centros regionais, bem como passaram por modificações intensas a partir da instalação de ferrovias (Maia, 2017). O avanço sobre o “sertão desconhecido” deslocava sucessivamente a boca, surgindo novos núcleos de povoamento,

⁹ Figura extraída de: BEIER, J. R. Sertão Desconhecido? A Representação do “Oeste Paulista” no *Mappa Chrographico da Província de São Paulo* (1841). In: **Tempos Históricos**. Unioeste, *campus* Marechal Rondon, Paraná, vol. 18. 2º Semestre de 2014, p. 458.

que rapidamente ganhavam importância e já reivindicavam a instalação de uma câmara municipal, ganhando autonomia administrativa. Esse movimento de mudança na denominação dos núcleos coloniais reflete processos que nos interessam em relação à expansão sobre as terras do interior da capitania de São Paulo, pois é quando Itapetininga, Sarapuí, Salto de Pirapora, Itapeva, Botucatu e outros locais se constituem. Martins (1996) analisa esse processo como um fluxo de tempos distintos que se deslocam e se encontram, representando avanços na fronteira. Para o autor, a fronteira conjuga dois movimentos: o de frentes de expansão e a pioneira, moldadas por interesses distintos, econômicos e sociais, de distintas temporalidades, provocando, assim, o choque do diverso. Esse processo simboliza, na verdade, a violência com que se deu o aprisionamento e a devastação de inúmeras aldeias indígenas paulistas mediante a ação de colonizadores, empresas, madeireiras e outros agentes na frente econômica:

Por isso, a fronteira tem sido cenário de encontros extremamente similares aos de Colombo com os índios da América: as narrativas das testemunhas de hoje, cinco séculos depois, nos falam das mesmas recíprocas visões e concepções do outro.¹⁰

O exemplo contemporâneo mais visível é o da Amazônia que, denominada de “última fronteira”, foi e ainda é espaço de conflitos desde a década de sessenta do século passado, a partir da geopolítica territorial empreendida pelos sucessivos governos militares. O autor analisa o avanço da fronteira como fenômeno de longa permanência no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, quando se considera o fechamento da fronteira, no século XIX:¹¹

¹⁰ (Martins, 1996, p. 27).

¹¹ O documento que deu origem à tese sobre o papel da fronteira na formação territorial norte-americana possui um eixo central, o fechamento da fronteira estadunidense anunciado por um boletim do Censo de 1890 (Washington, 1993, p. 233).

A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política, quando o outro se torna a parte antagônica do nós. Quando a História passa a ser a nossa História, a História da nossa diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou (Martins, 1996, p. 27).

O avanço da economia colonial na boca de sertão sorocabana constituiu essa dinâmica de violência sobre os indígenas, escravizados negros e posseiros da região. Ao estabelecimento de Sorocaba e à criação do núcleo de Itapeva, em 1766¹², e de Itapetininga¹³, em 1770, se sucederam sesmarias sesmarias que foram concedidas constituindo-se uma oligarquia dominante na vida econômica e política local no decorrer do século seguinte. O que é interessante para a dinâmica social e demográfica é que o núcleo se sobreporá à população dominante de origem indígena e aos territórios quilombolas. No sertão paulista, a invasão das matas acompanha a caça e a morte de indígenas, como os Guaianás já presentes na região e que sempre tentarão voltar fazendo incursões inesperadas sobre as elites (Corrêa, 2013, p.13).

Para o sertão, também, afluíram escravizados negros fugindo da escravização, trazendo desdobramentos importantes para o entendimento da constituição desses territórios (Nogueira, 1962). Além de Itapetininga, ao longo do tempo, outros núcleos populacionais e vilas se desdobraram vindo a constituir os municípios atuais da Região Metropolitana de Sorocaba.

O que se sucedeu à expansão e conformação territorial sorocabana foi que se deu sem que se reconhecessem as distintas vidas no território que vão sendo ocultadas, apagadas e esquecidas, ao mesmo tempo em que estabeleceu uma geometria baseada nas jurisdições municipais, moldando, como diz Henri Lefebvre, a

¹² Em 1766, foi criado o núcleo de povoamento de Faxina (em 1769, se fundou Itapeva).

¹³ A vila de Nossa Senhora dos Prazeres de Itapetininga foi criada em 5 de novembro de 1770.

representação de espaços em oposição aos espaços de representação.¹⁴ A morte, escravização indígena e negra, bem como as dizimações de quilombos foram constantes e transformaram a região ao longo de séculos, perdendo-se culturas e territórios. Sorocaba é, hoje, conhecida pelo passado dos tropeiros, pois conforme o comércio de muares ia crescendo, não apenas a integração econômica do extremo Sul foi possível, como também se abriram os meios pelos quais se auferiram riquezas na capitania paulista. Daí, a construção de símbolos de força e desbravamento espacial desses homens. A economia tropeira apresentava uma complexa divisão espacial do trabalho, utilizando, tanto fazendas como invernadas, quanto para pousos de descanso e engorda dos animais, sendo que ao final de seu trajeto a venda era feita em Sorocaba (Straforini, 2001).

Nas primeiras décadas do século XIX, o dinamismo da economia paulista advém da cultura canavieira além do comércio de gado e mulas, que se constituiu no único meio de transporte entre as áreas produtoras, do Sul, de Sorocaba ao Porto de Santos. A historiografia mostra a presença marcante de escravizados de origem africana, substituindo a indígena, na constituição da economia de muares, que se estabelece quando tropeiros realizam novos caminhos criados entre o Sul do Brasil e Sorocaba. Segundo essas análises,¹⁵ houve profunda ligação existente entre a comercialização dos muares, o tráfico e o uso de escravos. Estes construíram riquezas regionais, quilombos foram constituídos e tantos outros destruídos.

Mas, com as alterações na dinâmica econômica colonial e regional, próximo à abolição, houve uma metamorfose da mercantilização do escravo para a da terra, favorecida pela promulgação da Lei de Terras de 1850, que definiu a compra como mecanismo de acesso. Veremos uma nova conformação dos

¹⁴ (Lefebvre, 1983, p. 80).

¹⁵ Francisco Vidal Luna. Posse de Escravos em Sorocaba (1778-1836). (FEA/USP-IPE, 1986).

territórios tradicionais que, tais como hoje, encontravam-se criticamente pressionados pela insegurança fundiária, especulação imobiliária e restrições econômicas aos camponeses negros. Em âmbito nacional, coube ao Império iniciar a transição do sistema escravista para a formação da mão de obra assalariada, contudo, de forma que a estrutura social não fosse significativamente alterada. A Lei de Terras foi um dos instrumentos para a inibição da prática de apossamento de terra entre as populações mais pobres e negras, assim, garantindo oferta de mão de obra para as grandes lavouras. No entanto, tais obstáculos acabariam sendo ineficazes em desmantelar comunidades já há tempos territorializadas. A exemplo do número bastante expressivo de quilombos e de outros territórios tradicionais, distribuídos nas antigas regiões de produção colonial, essas comunidades permaneceram no subterrâneo da vida social, como virtualidades bloqueadas.

O que se torna importante destacar é que a dinâmica instaurada, na verdade, consolidava a posse de extensões de propriedades formadas, anteriormente, ainda durante o regime de sesmarias. Muitas ações por parte dos donos de fazendas que empreenderam avanços sobre as terras e expropriações de moradores, formados por um camponato negro e de não-negros, tiveram como intenção incorporar terras, pois a legislação para a obtenção de sesmarias exigia que elas fossem produtivas (Diniz, 2005). Importa também entender que a Lei de Terras veio ratificar e tornar legítima uma estrutura fundiária que, boa parte dela, já estava construída antes de sua existência.

Essas reflexões mostram como a passagem da economia colonial a uma economia moderna delineou uma política territorial que, sob os auspícios do Estado, consolidou a propriedade da terra no Brasil e delineou um território aparentemente homogêneo, em termos de práticas políticas e econômicas, sob uma concepção produtivista e exploratória dos recursos, constituindo-se conflitos com outras territorialidades, como as dos quilombolas.

O Boqueirão e os territórios quilombolas

Em entrevista feita com o Sr. Deodato de Almeida Caetano, ex-presidente da Associação dos Remanescentes do Espólio do Tenente Antônio de Almeida Leite, ele se remeteu ao Boqueirão como um lugar de origem do quilombo Fazenda do Pilar. O nome da associação é do antigo senhor e, também, doador das terras do quilombo, que deixou terras em testamento, além das alforrias às famílias escravizadas, após a sua morte. Importante destacar que a maioria das comunidades de quilombos de Sorocaba recebeu o território mediante senhores, muitos dos quais não tiveram filhos, prometendo, também, a liberdade assim que morressem. Ressaltamos que tais doações de terras foram realizadas pelas gerações mais próximas à abolição da escravidão, mas a dinâmica de formação de quilombos, na região, antecede o século XIX.

Ao buscarmos a localidade Boqueirão, ela não foi encontrada nos mapas atuais de Sorocaba e região, mas, ao que tudo indica, ela estava próxima a um ribeirão no sertão de Itapetininga (Figura 2).

Segundo o Repertório de Sesmarias,¹⁷ as terras do Boqueirão, realmente, foram concedidas ao Capitão Antônio de Almeida Leite Penteado, tendo sido divididas, posteriormente, em várias propriedades destinadas, principalmente, a herdeiros. É o caso de Antônio de Almeida Leite e Salvador de Almeida Leite, irmãos proprietários de terras que foram doadas à Fazenda Pilar e a do Caxambu, respectivamente. Desse fato, acreditamos que a proximidade das terras de ambos teria favorecido, também, a interação intensa entre as famílias de escravizados, incluindo possíveis casamentos, pois, uma parte das terras do tenente se desdobraria na propriedade de José de Almeida Lara, a que viria a originar o Quilombo Fazendinha dos Pretos, que estava muito próximo ao de Fazendinha Pilar. Assim, também, Joaquim de Oliveira teria sido proprietário e doador das terras do Quilombo Cafundó.

Nesse mesmo local, o Capitão Jesuíno Cerqueira César, um sesmeiro vendeu terras a José Joaquim de Camargo, em 1874, sendo territórios reivindicados, hoje, pelo Quilombo dos Camargos. Sobre esse ponto, a reportagem com o ex-presidente da Associação Quilombola José Joaquim de Camargo, José Fernandes, revelou haver escritura de compra das terras, bem como indicou também certa proximidade geográfica entre os quilombolas.¹⁸ Para Andrade Filho (2000), as primeiras divisões de terras do Boqueirão teriam sido realizadas entre os próprios familiares e só mais tarde ocorrido compras e vendas para externos.

¹⁷ Ver: Repertório das Sesmarias. Secretaria de Estado da Cultura. Departamento de Museus e Arquivos. Divisão de Arquivo do Estado. Edição fac-similar. São Paulo, 1994, p. 32-33. Pupo; Ciaccia. As Primeiras Fazendas da Região de Botucatu. Edição Comemorativa aos 150 anos de Emancipação Político Administrativa (1855-2005) e 162 anos de Fundação de Botucatu (1843-2005). Mapa C1 (c1821). Disponível em: <<http://www.historiadebotucatu.com.br/livros/primeirasFazendas/c/c1.htm>> Acesso em: 07 fev. 2025.

¹⁸ “Família se espalhou e terras foram invadidas”. *Jornal Cruzeiro do Sul*, de 16 de março, de 2014. Equipe Online - online@jrcruzeiro.com.br. Disponível em: <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536792/familia-se-espalhou-e-terras-foram-invadidas>> Acesso em: 02 abr. 2022.

O quilombo Fazenda Pilar se remete à doação que o Tenente Antônio de Almeida Leite, antigo senhor, fez aos seus escravizados, em testamento. Porém, o desconhecimento legal das famílias fez com que alguns dos membros vendessem suas áreas, o que afetou a herança de todos os 17 escravos herdeiros da Fazenda Pilar. Nesse sentido, o Sr. Deodato de Almeida Caetano afirma que continua, até hoje, a luta iniciada por seu pai, o Sr. Adelino Adão Caetano, para reconquistar o território. Com os documentos em mãos que comprovam a legitimidade territorial, ele analisou que o quilombo se formou a partir da fazenda do Boqueirão, sesmaria localizada em Itapetininga.

A descrição das fazendas feita pelo Sr. Deodato mostra que a proximidade geográfica entre as fazendas dos doadores da Fazendinha Pilar, das terras do Quilombo Cafundó, Caxambu, Fazenda Pilar e das terras dos Camargos, pode ter favorecido a presença de um território negro extenso. Um aspecto importante do seu relato é também o de que as terras do Tenente Almeida Leite eram bastante vastas, podendo ter chegado até os limites da Fazenda de Joaquim de Oliveira e à Capela de Nhô João, em Sorocaba.

Em 21 de novembro 2015, na atividade realizada com a UFSCar, *campus* Sorocaba, pelo Departamento de Geografia - no I Seminário de Territorialidades Afro-brasileiras e Indígenas, o Sr. Orlando da Silva, líder da Associação Afro de Salto de Pirapora, discorreu sobre a história das comunidades negras na região de Sorocaba e defendeu a existência histórica de um grande território quilombola na região. A organização da Associação Afro de Salto de Pirapora ocorreu em fins da década de 1990, e segundo o Sr. Orlando, participaram de sua fundação seis comunidades: Fazenda dos Pretos, Cafundó (Salto de Pirapora, Fazenda Pilar), Carmo (São Roque) e Cocais (Sarapuí). A comunidade dos Camargos, segundo ele, teve um papel fundamental para a organização quilombola ao propor um projeto de reivindicação do reconhecimento de um amplo território, fossem de áreas perdidas ou daquelas que se encontravam em risco devido ao crescimento urbano regional,

grilagem e vendas de terras herdadas do período escravista. O território definido pela associação abrangia terras de sete municípios: Sorocaba, Votorantim, Salto de Pirapora, Sarapuí, Pilar do Sul e Araçoiaba.

Em 1995, a Associação Afro-brasileira encaminhou documento à Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP), demandando os direitos territoriais. Posteriormente, contudo, as comunidades optaram por criar suas próprias associações quilombolas.

Aqui, se tratou de pensar memória, resistência e história. O historiador francês Pierre Nora (1993) analisa a memória em oposição à história, explicando como o trabalho com o passado se tornou ofício de especialistas. Assim, as relações com o registro da história, a produção de documentos, o uso de fonte arquivística, narrativas e biografias, passam a ter a mediação dos historiadores. O autor nos revela que quando a História aparece é porque a memória não está mais presente, se diferenciando, portanto, do tempo em que os membros de uma comunidade viviam cotidianamente o legado dos ancestrais, por meio de rituais, referenciados em mitos e heróis sem a separação entre o vivido e o registro escrito da História.

Com essa perspectiva, Nora aponta que na modernidade não é mais possível restituir os modos de vida em que a tradição se desenrolava no seio da vida. Quando cronistas, historiadores e narradores se dão conta dessa perda é porque se encontram no tempo no qual eles mesmos são produzidos: na passagem da memória à história. Olhando para a França, o autor descreve um movimento intenso de volta aos lugares da memória, à busca de registro de eventos desaparecidos ou em vias de, pois a memória da nação teria sido a última tentativa de produção da memória vivida. Segundo o autor, a elaboração histórica do passado, no interior do processo de esquecimento, que representa o curso da historiografia – a história da história, e, por outro lado, a construção de histórias privadas, acabaria por selar a ruptura com aquele tempo em que a tradição fazia parte do viver contínuo. No período

atual, a busca da preservação da memória enquanto registro frente à aceleração da história implica a necessidade de o pesquisador acerrar-se dos elementos peculiares a certas temporalidades tais quais estivessem mortas.

No entanto, olhando para o Brasil, as memórias dos quilombos e quilombolas aparecem como o não registro pela história, cuja oralidade e memórias ocultadas não aparecem na história. O ato de lembrar, para o quilombo, significa a necessidade e a urgência de conquistar direitos negados. Embora, não se remeta às lembranças inteiras do passado porque a memória nunca vem como foi antes, elas são revividas mediante as determinações do presente que lhes dão vida, na relação com as memórias pessoais, do grupo, da família, escola, nação ou outras instituições para lembrar. O recurso à memória passa, também, pelas transformações do tempo nas várias etapas de vida de cada membro de uma coletividade o que significa que cada um se lembra de maneira diferente, segundo as suas experiências, maturidade, idade, e de acordo com a necessidade a qual vai ao encontro das determinações vividas. Em Halbwachs (1990), a memória está em permanente influência mútua, sendo conformada sobremaneira pelas influências sociais e coletivas a que está sujeita.

As memórias territoriais quilombolas da Fazenda Pilar, do Cafundó, dos Camargos e do Caxambu não seriam coletivas e resistências ao processo de desaparecimento? Como se refazem ou se (re) constituem? O que as mobilizam?

Essas questões nos levam aos desafios enfrentados pelos quilombolas, pois assim como, indígenas, castanheiros, ribeirinhos e outros agrupamentos, que constituíram modos de vida territorializados, a realidade contemporânea é de insegurança, principalmente, mediante à urbanização generalizada. A região metropolitana de Sorocaba representa esse processo e implica estratégias de reprodução social e coletiva aos quilombos da região.

Desafios contemporâneos

A luta dos quilombos explicita a complexidade da luta pela terra no Brasil, que porta singularidades, relações de parentesco entre os quilombos da região, libertos e descendentes de senhores, ancestralidades que ultrapassam, portanto, os limites geográficos das atuais demarcações políticas e territoriais, se estendendo ainda às áreas urbanas da cidade de Sorocaba. O fato desta cidade despontar como cabeça regional dos negócios na economia, a criação da Região Metropolitana de Sorocaba apresenta desafios que incidem sobre os atuais territórios e suas demandas pela regularização fundiária. Segundo Moraes (2002, p. 76), na criação de regiões metropolitanas a cidade é assumida como representante do “capital geral” e, nesta etapa, equivaleria a “entender as regiões metropolitanas como respostas à necessidade de ampliação do capital”, representando interesses econômicos avançados da economia globalizada.

A aceleração da urbanização tem curso com a reestruturação produtiva ocorrida a partir da metrópole paulista, quando ocorreu a migração de indústrias para Sorocaba, na década de 1990. A cidade passa, então, a comportar de forma desigual: “territórios plurais” - indústrias, especulação imobiliária, condomínios fechados, municípios ruralizados, ou seja, territórios cada vez mais dispostos aos vetores, tanto metropolitanos paulistas, quanto internacionais, impactando as territorialidades quilombolas, indígenas e trabalhadores periféricos. Os processos econômicos e mercadológicos avançam provocando mudanças e pressões sobre os territórios a ela integrados.

O modelo condomínio fechado, automóvel e periferia, hoje, domina as paisagens urbanas, suprimindo territórios negros sorocabanos, restando a bairros nascidos dessa longa história, apenas o nome pouco lembrado de famílias negras, como é o caso do Campolim, na zona Oeste de Sorocaba e da capela Nhô João de Camargo. Com a atratividade imobiliária e valorização das terras urbanas, esses bairros não somente atraem investidores e

incorporadores, mas, o interesse de ampla classe média pelas vantagens de morar num espaço urbanizado e beneficiado pelas políticas urbanas. Contudo, é notório que restam poucos moradores das famílias negras que viveram nessa localidade, entre o final do século XIX e meados do século XX, acarretando processo de branqueamento espacial.

Nesse sentido, o bairro Campolim/Jd. Vergueiro, onde se localiza a Capela João de Camargo é, hoje, uma região extremamente valorizada, passando a ser beneficiado por lojas e outros estabelecimentos comerciais, bem como edifícios residenciais de alto padrão. Fica no passado o período em que lá viveu João de Camargo, próximo ao que foi o local de refúgio para os negros da região. Sendo, também, o espaço onde Quiló construiu seu empreendimento que passou para a próxima geração, mas foi incorporado pela valorização das terras urbanas e transformado em bairro nobre. O número de habitantes da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS) chegou a 2.189.284, em 2021, segundo estimativas do IBGE.¹⁹ Diversos setores produtivos como o já consolidado distrito industrial do Éden, desde os anos 1970, acompanhado por investimentos recentes em torno do Parque Tecnológico e da multinacional Toyota, no extremo Noroeste da mancha urbana do município, crescem promovendo o aumento das periferias urbanas indicando já a segregação social, espacial e racial (Burgos; Carril, 2020, p. 97).

Considerações finais

Este capítulo procurou apresentar alguns elementos do processo de formação dos quilombos da região de Sorocaba, vinculados aos regimes de propriedade do território sorocabano,

¹⁹ Ver matéria “IBGE revela 2.189.284 habitantes na Região Metropolitana de Sorocaba”, do *Jornal Cruzeiro do Sul*, de 01 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2021/09/678732-ibge-revela-2-189-284-habitantes-na-regiao-metropolitana-de-sorocaba.html>> Acesso em: 02 abr. 2025.

desde o período colonial. Tendo como base pesquisas realizadas com os Quilombos Fazenda Pilar e Cafundó, verificamos que esses territórios estão relacionados a outros quilombos presentes em Sorocaba, que reivindicam a titulação das terras recebidas, em sua maioria, por doação de seus antigos senhores.

A Lei de Terras de 1850, por estabelecer um corte entre quem teria ou não acesso à propriedade no fim da escravidão, representou um marco entre o antes e o depois; no entanto, foi possível apreender que as propriedades tiveram sua história ainda no regime de sesmarias. O peso da lei foi vincular estrategicamente a aquisição da terra pela compra, conforme a capacidade de pagamento dos indivíduos, excluindo, dessa forma, os libertos, camponeses, posseiros e quilombos do acesso à terra e ao território. Criou, dessa forma, as bases para a capitalização da terra que se transformou em mercadoria, promovendo as condições para os negócios econômicos e estabelecendo a separação entre produtores e meios de vida. A libertação do escravizado, tornou, segundo Martins (2010), a terra cativa.

Os processos acima descritos foram consubstanciados pelas políticas de Estado que agiram, no passado e no presente, no sentido de garantir o direito à propriedade, num território que apaga outras territorialidades. Essas práticas sistêmicas atravessam o problema do reconhecimento dos quilombos, pois mesmo havendo documentos assinados que comprovam as doações por testamento, oficialmente, as comunidades não alcançaram ainda esse direito. Por que as terras não são reconhecidas mediante os testamentos, que se encontram nos cartórios e demonstram as doações? No longo tempo de espera por esse reconhecimento, algumas comunidades vieram a desaparecer na medida em que ocorreu expropriação e a perda de territórios, como foi o caso do Quilombo Caxambu, provocando, também, perdas territoriais entre todos os quilombos. A urbanização, processos de assinaturas de vendas pelos quilombolas sem a devida assistência jurídica, invasões, grilagens e até mortes, foi limitando a reprodução social deles, levando a movimentos de reivindicação do território e demonstrando que esses embates

demandam a memória do território pelos grupos que, historicamente, lutam por manter as bases materiais de sua existência, praticando uma territorialidade diversa.

Segundo Santos (1996), há um processo metodológico que implica técnicas e hierarquias que se sucedem a partir da divisão territorial do trabalho como formadora e redefinidora, constantemente, da “capacidade de agir das pessoas, das firmas e das instituições”, sobre/no espaço. Frente aos significados de maior ou menor acúmulo de densidades técnicas nos lugares, esse movimento resultaria, também, em diferentes forças de poder econômico e territorial. Podemos, assim, analisar a Região Metropolitana de Sorocaba como parte dessa dinâmica, visando a densificação técnica do território e a facilitação/fabricação de negócios. Mas, tal processo vem a aprofundar as exclusões, pois o acréscimo é de modernização e urbanização, o que não significa construir um equilíbrio com outras demandas de uso do território enquanto vida e enraizamento, como é o caso dos quilombolas.

As memórias coletivas dos grupos têm demonstrado ser fundamentais à sobrevivência do grupo; sua coesão e continuidade não são negociáveis, pois o território é a garantia da vida e da ancestralidade, já que rememorar se faz por uma base comum a todos, não pela via da hierarquia; o território é coletivo para o quilombo, por isso, a sua centralidade na luta em torno dele.

Referências

ANDRADE FILHO, S. V. de. **Um Estudo Sociolinguístico das Comunidades Negras do Cafundó, do antigo Caxambu e de seus arredores**. Sorocaba, SP: Gráfica e Editora Paratodos Ltda, 2000.

AZEVEDO, A. de. “Vilas e Cidades do Brasil Colonial. (Ensaio de geografia urbana retrospectiva)”. *Geografia, Espaço & Memória*. In: **Terra Livre**. AGB São Paulo, p. 23-78 nº 10 janeiro-julho 92. Disponível em: < file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/terralivre,+Journal+manager,+TL_N10-2%20(9). pdf> Acesso em: 22 mar. 2025.

BEIER, J. R. Sertão Desconhecido? A Representação do “Oeste Paulista” no *Mappa Chrographico da Província de São Paulo* (1841). In: **Tempos Históricos**, vol. 18. Unioeste, *campus* Marechal Rondon, Paraná, 2º Semestre de 2014, p. 457-490. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312499320_Sertao_Desconhecido_A_representacao_do_Oeste_Paulista_no_Mappa_Chrographico_da_Provincia_de_Sao_Paulo_1841> Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. “Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que estabelece: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69, São Paulo, abr.-jun. 2017, p. 539-564. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BURGOS, R.; CARRIL, L. de F. B. Carril. Espaço público e lugares de memórias negras: (des)encontros entre sujeitos e o patrimônio histórico urbano. In: **Boletim Paulista de Geografia**, nº 104. São Paulo, jul.-dez. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2031>> Acesso em: 02 abr. 2025.

CORRÊA, D. S. **Paisagens sobrepostas**. Índios, posseiros e fazendeiros nas matas de Itapeva. Londrina, PR: Eduel, 2013.

DINIZ, M. Sesmarias e Posse de Terras: Política Fundiária para Assegurar a Colonização Brasileira. Histórica. **Revista Online do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº. 2. Ano 1. junho de

2005. Disponível em: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia03/Sesmarias.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2025.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL, de 16 de março, de 2014. Equipe Online - online@jcruzeiro.com.br. Disponível em: <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/536792/familia-se-espalhou-e-terras-foram-invadidas>> Acesso em: 02 abr.2022.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL, de 01 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2021/09/678732-ibge-revela-2-189-284-habitantes-na-regiao-metropolitana-de-sorocaba.html>> Acesso em: 02 abr. 2025.

LEFEBVRE, H. **La Presencia y la Ausencia. Contribución a la teoría del as representaciones**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LUNA, F. V. Posse de Escravos em Sorocaba (1778-1836). **Primeiro Seminário do Centenário da Abolição do Escravismo: Da Época Colonial à Situação do Negro na Atualidade**, São Paulo, FEA/USP-IPE, 1986.

PUPO, T. C. de F.; CIACCIA, P. P. M. **As Primeiras Fazendas da Região de Botucatu**. Edição Comemorativa aos 150 anos de Emancipação Político Administrativa (1855-2005) e 162 anos de Fundação de Botucatu (1843-2005). Mapa C1 (c1821). Disponível em:<<http://www.historiadebotucatu.com.br/livros/primeirasFazendas/c/c1.htm>> Acesso em: 07 fev. 2025.

MAIA, D. S. “A ferrovia nas cidades bocas de sertão. Alterações na morfologia e na estrutura urbana”. Dossiê “5º Congresso Brasileiro de Geografia – 100 anos”. *In: Terra Brasilis* (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica. 8, São Paulo, 2017. Disponível em:

<https://www.academia.edu/34608899/Terra_Brasilis2017_A_ferrovia_nas_cidades_bocas_de_sertao> Acesso em: 20 mar. 2025.

MARTINS, J. de S. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 2010

MARTINS, J. de. O tempo da fronteira, retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social** (8). Rev. Sociol. USP, São Paulo, maio de 1996. p. 25-70. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/87HYbTyy3WqHHt49HTWJNJb/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 25 mar. 2025.

MORAES, A. C. R. de. **Território e História no Brasil**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 2002.

NOGUEIRA, O. Família e comunidade: um estudo sociológico em Itapetininga. **Série Sociedade e Educação**, Coleção Brasil Provinciano. Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Rio de Janeiro, 1962.

NORA, P. Entre Memória e História. A problemática dos Lugares. *In: Proj. História São Paulo*, 10, São Paulo: 1993. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, M. O dinheiro e o Território. *In: GEOgraphia*. Ano. 1. nº 1. São Paulo, 1999.

SÃO PAULO. **Repertório das Sesmarias**. Secretaria de Estado da Cultura. Departamento de Museus e Arquivos. Divisão de Arquivo do Estado. Edição fac-similar. São Paulo, 1994, p. 32-33.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

STRAFORINI, R. **No caminho das tropas**. Sorocaba. São Paulo: TCM-Comunicações, 2001, p. 23.

VOGT, T. C.; FRY, P. **A África no Brasil**. **Cafundó**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WASHINGTON, M. African American History and the Frontier Thesis. **Journal of the Early Republic**. vol. 13, n. 2. p. 230-241.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL DA POPULAÇÃO NEGRA (PNSIPN): Da formação de identidade racial brasileira ao racismo institucional

Daniel Amâncio de Oliveira
Jéssifran Silveira Rosa

Para começo de conversa, definir e localizar a formação da identidade racial brasileira e seu histórico de colonização, com raízes profundas no tecido social, e que refletem até hoje, negativamente, na população negra deste país, não é tarefa simples. Este é um campo de disputa, que se arrasta na atualidade, ganhando contornos específicos na segunda década do século XXI e início da terceira, com o Brasil aderindo a uma agenda conservadora e acompanhando a guinada do Ocidente, com ascensão de governos de extrema direita, permitindo a eclosão de grupos racistas, neonazistas, fundamentalistas, fascistas e antidemocráticos. Dito isso, anunciamos que nossa escrita jamais se fará neutra, quando se propõe antirracista, decolonial e na defesa intransigente dos direitos humanos, sendo assim, empregaremos esforços ancestrais e diaspóricos para cumprir determinada tarefa, na esperança de êxito.

O texto se estrutura inicialmente na apresentação e contextualização histórica da formação da identidade racial brasileira, desde o período colonial até o presente, destacando o impacto negativo do colonialismo para com a população negra. Em seguida, se aprofunda na análise das consequências do racismo estrutural e do mito da democracia racial, evidenciando como a história da exploração da população negra foi negada e distorcida pelas classes dominantes para a manutenção de privilégios. Após, se direciona à saúde da população negra, apontando como o racismo se manifesta nas instituições de saúde e na prática

profissional, apresentando a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), como instrumento que se propõe contra a desigualdade, enfatizando a equidade. Por fim, aborda os desafios para a implementação efetiva da PNSIPN, a necessidade de formação antirracista dos profissionais de saúde frente a persistência do mito da democracia racial, ressaltando a importância da educação permanente e do engajamento de toda a sociedade na luta contra o racismo.

Sobre a formação colonial e identidade racial brasileira

É necessário demarcar que para refletirmos sobre os impactos do colonialismo no Brasil, é fundamental apreender seu sentido aqui empregado, o que faremos a partir do conceito apontado pelo filósofo porto-riquenho, Maldonado-Torres (2018). De acordo com o intelectual, podemos compreender colonialismo “como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’” (2018, p. 41).

Abdias Nascimento (2016), intelectual negro de fundamental contribuição para compreensão da história da população negra no Brasil e suas vicissitudes, nos aponta que o africano foi figura fundamental no processo de desenvolvimento do Brasil, fazendo o trabalho árduo e vil, na plantação, na extração de riqueza, alimentando e sendo as mãos e pés das classes dirigentes, composta por pessoas brancas, as quais se poupavam deste trabalho braçal. Enquanto o africano tinha sua vida e mão de obra exploradas, as classes dirigentes ocupavam as funções de latifundiários, comerciantes, sacerdotes católicos, entre outros, tornando exclusivo o desfrute de uma aristocracia branca. Nas palavras do intelectual “sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido” (2016, p. 59).

Corroborando com essa perspectiva, Clóvis Moura, intelectual negro, referência marxista no Brasil, tendo analisado as relações

étnico-raciais em conexão com a formação das classes sociais no país, nos ajuda a compreender o sentido de mão de obra naquele contexto. Podemos compreendê-la como força braçal, uma vez que a economia colonial, era voltada para um mercado externo em constante expansão, e que dependia diretamente do trabalho escravizado da população negra. Desde a produção açucareira até a mineração, passando pelo cultivo de produtos tropicais e culminando na fase cafeeira, foram os negros os principais responsáveis por essa atividade econômica (Moura, 1992).

Clóvis Moura (1992) também nos explica que a evolução histórica e cultural do Brasil está intimamente ligada à experiência dos negros e negras no país. Segundo o intelectual, os africanos, que foram trazidos à força e escravizados por quase quatro séculos, desempenharam um papel crucial na construção da economia brasileira, sendo tratados como mercadorias e mão de obra já citadas. Para o autor, embora o suor e o sangue negro estejam presentes em todas as regiões do Brasil, a riqueza gerada por essa contribuição nunca foi compartilhada, resultando na exclusão total desse grupo dos benefícios decorrentes de seu trabalho (Clóvis Moura, 1992 *apud* Oliveira, 2024).

Ainda assim, diante de fatos históricos tão cabais para a compreensão dos efeitos nefastos da colonização europeia no Brasil, uma parcela significativa da população, majoritariamente composta por um grupo que se alçou ao status de elite social - a classe dominante, e que continuou recebendo os dividendos e as heranças de quase quatro séculos de escravização, escolheu o caminho de negação e distorção destes acontecimentos para a proteção de sua auto imagem e de toda riqueza acumulada nos últimos 500 anos de exploração.

Em vista de aprofundar a investigação do que está subjacente a este processo de negação, consideramos uma reflexão eficaz para compreensão da formação da identidade racial brasileira, evocando Lélia Gonzalez (1988b), intelectual negra, ativista brasileira, professora e escritora. Suas contribuições são essenciais para compreender o papel da mulher negra na sociedade brasileira.

A intelectual lança mão do conceito psicanalítico freudiano de “denegação”, para refletir sobre o *racismo por denegação*, como sendo o fenômeno da assimilação da democracia racial, em territórios como América Latina, “que na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana¹ do que outra coisa” (p. 72). Considera brilhante a explicação que se trata de um processo de recalque, ou seja, uma tentativa de censura e ocultação de toda herança e influência africana e indígena na cultura brasileira, do qual não se pode escapar, mesmo com incansáveis investidas de embranquecimento e apagamento, e no processo do retorno do recalçado, revela-se toda a amefricanidade do brasileiro (seja ele branco, preto, pardo ou indígena).

Portanto, falar de suor e sangue negro misturado a cada tijolo desse país, não é mera figura de linguagem, pois foi assim, mantendo a população negra alçada ao lugar de mercadoria e mão de obra, negando-lhe o *status* de cidadão de direito, mesmo no pós-abolição, é que se construiu a sociedade brasileira, nesse bojo patriarcal e branco. Contudo, essa história foi contada de forma muito particular e sofisticada, difundindo mentiras absurdas que serviram — e ainda servem — para silenciar o horror do processo de escravização e das desigualdades que persistem no pós-abolição, naturalizando a exclusão da população negra. Vejamos o que Abdias Nascimento apontava a esse respeito:

Durante séculos, por mais incrível que pareça, esse duro e ignóbil sistema escravocrata desfrutou a fama, sobretudo no estrangeiro, de ser uma instituição benigna, de caráter humano. Isto graças ao colonialismo

¹ Quando Lélia Gonzalez emprega os termos ameríndia e amefricana, ela está propondo uma leitura da sociedade brasileira a partir dos estreitamentos com as demais regiões da América e da África, para além de uma questão geográfica, considerando cultura, linguagem e costumes numa abordagem que ela entende por interseccional, o mais ampla possível. Esta análise, se relaciona às vivências em comum de mulheres e homens negros(os) na diáspora, da mesma forma, com as experiências dos(as) indígenas em confronto ao processo de dominação colonial. Amefricanidade seria então todas as expressões dessas populações mediante tais intersecções (Gonzalez, 2020).

português que permanentemente adotou formas de comportamento muito específicas para disfarçar sua fundamental violência e crueldade (Nascimento, 2016, p. 59).

Tal processo de disfarce, se refere ao mito da democracia racial, uma narrativa criada com o intuito de dizer que não haviam conflitos raciais na sociedade brasileira, dito de outra forma, que a relação entre senhor e escravo (brancos, negros e indígenas) se dava de forma harmoniosa, com oportunidades iguais e paridade social, sem qualquer tipo de discriminação racial ou étnica (Nascimento, 2016). Os efeitos dessa grande narrativa falaciosa resultaram, e continuam resultando, em um profundo processo de alienação. Inicialmente, esse processo afeta a própria população negra, que só consegue emancipar-se das fantasias coloniais (Kilomba, 2019) após um longo percurso sociopolítico e educativo de reconhecimento e compreensão de sua negritude (Souza, 2021). Essas fantasias coloniais também sustentam a ideia de democracia racial, reforçada pela noção de meritocracia, um conceito poderoso amplamente aplicado pelo neoliberalismo. Ainda hoje, essa lógica permanece ativa, mascarando as desigualdades estruturais e servindo como um instrumento de perpetuação das hierarquias raciais no Brasil.

Além de ser uma narrativa falaciosa, o mito da democracia racial é criticado de forma contundente por Abdias Nascimento (2016), que também denuncia um de seus principais expoentes, Gilberto Freyre, um historiador que ficou conhecido internacionalmente pelos serviços prestados ao colonialismo português e que afirmava que os portugueses criaram um paraíso racial em seu processo de colonização. Ele ainda se empenhou em criar eufemismos raciais perigosos como o termo *morenidade*, cujo objetivo era o desaparecimento do descendente africano, por meio do embranquecimento de sua pele e cultura (Nascimento, 2016).

O racismo “à brasileira”, segundo o pensamento de Lélia Gonzalez (1988b), também é um elemento fundamental para compreensão da formação da identidade nacional. De acordo com

Oliveira (2024), o racismo “à brasileira”, apontado por González pode ser compreendido como:

Um modo de ser racista sem dizer que é racismo, ou que tem a intenção de o ser, prevalecendo a falácia da crença da ausência de conflitos entre as raças, da miscigenação e da democracia racial, fazendo a violência não parecer violência e sim uma superioridade (Gonzales, 1988b). É dessa maneira, negando os conflitos raciais e romantizando a miscigenação, que criou-se o mito da democracia racial, capaz inclusive de culpar o negro por sua subalternização (Gonzales, 1988b *apud* Oliveira, 2024, p. 23).

O processo de colonização no Brasil resultou no extermínio de milhões de indígenas, reduzindo drasticamente sua população (Nascimento, 2016). Esse genocídio não se restringe ao passado, mas continua se manifestando por meio da negligência estatal, da violência e da exploração dos territórios indígenas. Um exemplo recente ocorreu durante a pandemia de COVID-19, quando povos como os Yanomami, Ye'kwana e Munduruku sofreram com o desmonte das políticas de proteção, enfrentando desvios de remédios, interrupção no fornecimento de alimentos e um aumento alarmante de mais de 3000% da atividade garimpeira na Terra Indígena Yanomami, aprofundando ainda mais a vulnerabilidade dessas populações.²

Além do genocídio indígena, outro apagamento histórico ocorreu e continua ocorrendo com diversos elementos de origem africana. Desde o período colonial, descendentes afro-brasileiros têm lutado para preservar suas raízes, muitas vezes, com dificuldade. As religiões de matrizes africanas, as vestimentas, práticas típicas do seu modo de vivência na cozinha, os nomes de suas divindades (como uma forma de resistir à imposição da religião do colonizador), e até a herança de palavras de origem em línguas africanas, foram elementos apagados na história (Moura, 1992).

Mesmo após 137 anos da abolição da escravidão, em 1888, a população negra continua sendo marginalizada de muitas maneiras

² Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64417930>. Acesso em: 23 jan. 2025.

diferentes, como por exemplo no processo de encarceramento em massa, na letalidade policial e no genocídio negro, nos subempregos, no acesso precário à educação, moradia, bens e serviços, lazer, descanso, representatividade positiva nos grandes meios de comunicação em massa, acesso aos serviços de saúde.

Vejam alguns exemplos que evidenciam o que estamos apontando. O Brasil tem a terceira maior população carcerária (pessoas em privação de liberdade) do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China, e 64% desta população encarcerada é negra, conforme aponta a pesquisadora Juliana Borges (2019), que ainda afirma que “o sistema de justiça criminal tem profunda conexão com o racismo” (p. 21).

De acordo com o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2024,³ o perfil das vítimas por letalidade policial, em sua maioria, foi de pessoas negras, alcançando 82,7%, um total de 6.393 vítimas no ano de 2023, a maioria jovens de 12 a 29 anos, sendo 99,3% do sexo masculino. O risco de um jovem negro morrer em uma abordagem policial é 3,8 vezes maior do que para outros grupos. O que justifica a maior mortalidade de jovens negros? Seria o racismo?

O suicídio é um problema grave no Brasil e no mundo, resultado de uma complexa interação de fatores biopsicossociais. Embora, muitas vezes, associado a transtornos mentais, como depressão e ansiedade, ele não pode ser compreendido apenas sob essa ótica. Aspectos como desigualdade social, racismo estrutural, dificuldades econômicas e a falta de acesso a serviços de saúde mental de qualidade, também desempenham um papel fundamental na vulnerabilidade da população negra.⁴

Ponderando essas considerações, quando direcionamos o olhar para estes impactos psicossociais que recaem sobre a

³ Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 25 jan. 2025.

⁴ Disponível em: <https://abrasco.org.br/a-saude-mental-da-populacao-negra-importa-por-que-ainda-precisamos-afirmar-artigo-de-emiliano-de-camargo-david/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

juventude negra, os dados também se destacam. O Ministério da Saúde revela que o índice de suicídio para jovens negros de 15 a 29 anos é 45% maior do que entre brancos.⁵ O que vulnerabiliza tanto os jovens negros para se tornarem parte desta estatística tão grave e dramática?

Se combinados e comparados os marcadores sociais de gênero e raça, é importante destacar que a mulher negra convive com mais precariedade habitacional e mais insegurança alimentar, de acordo com os dados do Observatório Brasileiro de Desigualdades.⁶ O mesmo relatório revela que a discriminação no mercado de trabalho também é evidente: a mulher negra recebe, em média, 42% menos que o homem não-negro (branco ou amarelo).

Outra comparação alarmante diz respeito ao índice de óbitos por causas evitáveis, ou seja, mortes que poderiam ter sido prevenidas com acesso adequado a políticas de atenção e prevenção em saúde. Novamente, as disparidades se tornam evidentes quando os dados são analisados, sob a perspectiva de gênero e raça, revelando que as taxas entre homens negros são sistematicamente mais altas. No Brasil, 41,6% das mortes registradas poderiam ter sido evitadas, segundo os dados do mesmo relatório supracitado.

Poderíamos continuar a discorrer por mais páginas até perder as contas de tantos apontamentos em diversos âmbitos, que evidenciam a desigualdade racial estruturada, que segue impactando a vida da população negra. De forma breve, destacamos impactos na saúde, na economia, no acesso a bens e serviços, na segurança alimentar, habitacional e saúde mental. Podemos concluir que não é por falta de dados concretos ou estudos sérios, tanto nacionais quanto internacionais, que essa profunda desigualdade, que define quem vive e quem morre no Brasil, não diminui.

⁵ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/como-o-preconceito-racial-afeta-a-saude-mental-da-populacao-negra/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

⁶ Disponível em: <https://combateasdesigualdades.org/observatorio-brasileiro-das-desigualdades/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

O bem-viver⁷ ainda está longe de ser alcançado para a população negra brasileira, realidade que já era denunciada por Clóvis Moura, há muitas décadas:

O negro, ex-escravo, é atirado como sobra na periferia do sistema de trabalho livre, o racismo é remanipulado criando mecanismos de barragem para o negro em todos os níveis da sociedade e o modelo de capitalismo dependente é implantado, perdurando até hoje (Moura, 1992, p. 62).

Talvez, o leitor ou leitora se questione como é que tal empreendimento de negação e distorção da história e da identidade brasileira, por parte das classes dominantes, segue em curso e, sendo além de atualizada, perpetuada para as novas gerações? Abdias Nascimento (2016) nos apresenta uma pista importante, sobre quem controla e detém, como propriedade, os grandes meios de comunicação e dispositivos capazes de disseminar as informações sob seus comandos:

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da 'democracia racial'. Uma 'democracia' cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituíram detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país (Nascimento, 2016, p. 54).

O controle dos meios de comunicação e dos aparelhos educacionais não apenas perpetua o mito da democracia racial, mas também consolida estruturas de exclusão e opressão, ao apresentar uma versão idealizada e distorcida da realidade social brasileira. Essa narrativa hegemônica atua como ferramenta de manutenção

⁷ O conceito aqui empregado é pensado a partir da definição de Alberto Costa (2016), como sendo uma proposta global, em construção, que busca harmonia com a natureza, reciprocidade e solidariedade entre indivíduos e comunidades, opondo-se à acumulação perpétua e valorizando os valores de uso.

de um *status quo* que privilegia os brancos, em detrimento de outros grupos étnicos e raciais.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) e a questão da equidade

Apresentado estes elementos para uma noção introdutória de como o colonialismo e o racismo afetaram e continuam afetando o tecido social, a formação das identidades e as instituições brasileiras, temos subsídio suficiente para adentrar ao tema de saúde da população negra, neste território marcado pela desigualdade e pelo seu caldo cultural de décadas a fio de barreiras que dificultaram e dificultam o acesso da população negra aos cuidados em saúde.

Como dito, o processo de colonização baliza a construção institucional atual, tendo em vista que os serviços públicos não foram pensados considerando-se criticamente o histórico social, científico e sociodemográfico. Ou seja, não estão organizados para acolher as demandas da população negra (Lemos, 2019). Em relação aos cuidados em saúde, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2019,⁸ aponta que 76% das pessoas que dependiam exclusivamente dos serviços da rede SUS para prevenção, tratamento e reabilitação eram negras. Destaca-se que devido ao racismo implícito, que se manifesta através de estereótipos e preconceitos pelos quais os profissionais da saúde estabelecem como será o atendimento, essa população encontra barreiras de acesso ao cuidado. Tal racismo já havia sido evidenciado em pesquisa realizada por Kalckmann *et al.* (2007), que constatou que, dentre os participantes, 43,3% já haviam vivenciado e/ou presenciado situações de racismo em serviços de saúde.

⁸ Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://agendamaissus.org.br/wp-content/uploads/2023/06/ieps-boletim02-saude-populacao-negra.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Portanto, não há como analisarmos a história do tema da saúde, no país, sem considerarmos o racismo enquanto ferramenta de subordinação de pessoas e como constructo da realidade presente, que estabelece o Estado com uma lógica sistemática via racialização, figurando de modo particular, na dinâmica da população negra e que conforma, de modo universal, a sociedade brasileira (Silva *et al.*, 2023).

Tal configuração exigiu a luta da população por mecanismos que garantissem seus direitos. Portanto, no cenário nacional, a pavimentação da intensa movimentação militante e política começou a ocorrer junto ao surgimento de vários movimentos sociais em meados do final da década de 1970. À época, foram fundamentais a Convergência Socialista e a criação do Movimento Negro Unificado, que se fortaleceu a partir das influências nacionais e também internacionais. Neste contexto, o movimento também foi nutrido das críticas insurgentes ao mito da democracia racial, através das obras de Florestan Fernandes (Lima, 2023).

O tema Saúde da População Negra, começou a ter suas primeiras inserções nas ações governamentais, no ano de 1980, sendo formuladas por pesquisadores e ativistas do Movimento Social Negro (Brasil, 2009). Isso só foi possível pela luta dos movimentos sociais, sobretudo, das mulheres negras, que tiveram suas demandas incorporadas à política por algumas prefeituras à época (Faustino, 2017). A participação do Movimento Social Negro se intensificou na segunda metade do século XX, movimento este que já reivindicava, em vários períodos da história, o acesso ao sistema de saúde, tendo participação efetiva na geração da Reforma Sanitária e na criação do Sistema Único de Saúde (Werneck, 2016).

Importante ressaltar que a saúde é um direito de todas as pessoas e um dever do Estado, conforme prevê a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 196: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988). A Constituição

Federal estabelece, também, a obrigatoriedade do Estado em promover ações que viabilizem tal direito através da implementação de políticas públicas, determinando a criação, como citado, do Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentado pela Lei 8080/1990.

Esse Sistema Único de Saúde estabelece em seus primeiros princípios e diretrizes:

I - universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; II - integralidade de assistência, entendida como um conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema; III - preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral; IV - igualdade da assistência à saúde, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie; V - direito à informação, às pessoas assistidas, sobre sua saúde [...] (Brasil, 1990, p.4).

Por ser direito de todas as pessoas, faz-se necessário que cada indivíduo e população sejam respeitados em suas especificidades, e tenham seu acesso realmente garantido, considerando os determinantes sociais de cada um, promovendo a justiça social, por meio do que se reconhece por equidade, como ressalta Lima:

No Brasil, o princípio da equidade vai representar o papel de grande aliado na luta pela saúde da população negra, pois é por meio de tal conceito que se ampliou as noções acerca da igualdade, do reconhecimento da discrepância de indicadores entre pessoas brancas e não-brancas e pavimentou o terreno para as discussões e implementação da PNSIPN. Na arena política e social, muitos foram os esforços de diferentes atores e atrizes para a concretização da política e inserção da SPN na agenda política. [...] alguns marcos foram apontados, chama-se atenção para os principais: Surgimento do MNU (1978), O Negro e a Constituinte (1985), Marcha Zumbi dos Palmares (1995), Conferência de Durban (2001), criação da SEPPIR (2003), criação do Comitê Técnico de Saúde da População Negra (2004), I Seminário Nacional de Saúde da População Negra (2004), II Seminário sobre a Saúde da População Negra (2006) [...] (Lima, 2023, p.96).

O Conselho Nacional de Saúde, em 2006, reconhecendo que seria necessário implementar políticas de combate às iniquidades e

considerando que as desigualdades raciais interferem no processo de saúde, adoecimento e morte, aprovou a criação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN). Todavia, somente em 2008, ela foi pactuada na Comissão Intergestores Tripartite e, ainda, levou mais um ano para ser implementada pelo Ministério da Saúde, através da publicação da Portaria nº 992/2009 (Batista; Monteiro; Medeiros, 2013).

Quanto ao princípio da equidade, de acordo com o Ministério da Saúde:

A promoção da equidade é um dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e tem relação direta com os conceitos de igualdade e de justiça social. Orientado pelo respeito às necessidades, diversidades e especificidades de cada cidadão ou grupo social, o princípio da equidade inclui o reconhecimento de determinantes sociais, como as diferentes condições de vida, que envolvem habitação, trabalho, renda, acesso à educação, lazer, entre outros que impactam diretamente na saúde (Brasil, 2022, p.03).

Logo, para se estabelecer uma luta contra o racismo no SUS, que reconheça os determinantes sociais, faz-se necessário retomar, historicamente, como esse racismo se estabelece, suas causas fundantes, identificando e confrontando suas consequências atuais, trazendo à tona os danos à saúde das pessoas, advindos das desigualdades raciais (Silva *et al.*, 2023). Corroboramos com a ideia de que o fato de uma pessoa adentrar a uma unidade de saúde, não garante que ela será acolhida, considerando-se todas as suas especificidades, pois garantir o princípio da universalidade (de fundamental importância para o acesso de todas as pessoas), não necessariamente garante a equidade (que cada pessoa que acessou, tenha suas demandas individuais consideradas no processo de cuidado), por isso, neste capítulo, enfatizamos a necessidade do reconhecimento do racismo institucional como instrumento dificultador no cuidado integral da saúde da população negra.

É exatamente, por esse motivo que a formulação de uma política de saúde específica para a população negra fez-se necessária, evidenciando as falhas e o distanciamento das demais

políticas de saúde às especificidades de determinadas populações. A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), também, é uma ferramenta que se propõe, de certa forma, a denunciar os desafios e agravos de saúde enfrentados pela população negra. Ela escancara o quanto a população tem dificuldade em obter qualidade de vida, por conta dos obstáculos sociais que dificultam o acesso aos serviços de saúde e até mesmo a informações básicas, culminando em doenças e agravos que poderiam ser tratados com antecedência, ou até mesmo evitados (Lemos, 2019).

É no início do século XXI, que o racismo institucional passou a ser discutido formalmente, inserido na agenda de políticas públicas e reconhecendo-se a responsabilidade que as organizações possuem em evitar a sua reprodução. Esse movimento representou grande avanço, uma vez que se propôs a institucionalizar o enfrentamento à discriminação e ao racismo no SUS, e a promover a redução das desigualdades raciais, com o intuito de promover a saúde da população negra, traçando objetivos e estabelecendo a PNSIPN (Silva *et al.*, 2023).

Primando pelas especificidades, a PNSIPN, enfatizando os determinantes sociais, considera, além de raça, a exploração de classe e o sexismo como dificultadores ou impeditivos do acesso pleno à saúde. Assim, reconhece os diversos sistemas de opressão que, historicamente, atravessam a vida das mulheres negras, discriminadas por conta da classe e do gênero, para além da questão racial/étnica e ressalta a necessidade de que o Estado considere as especificidades e demandas da realidade dessas mulheres (Brasil, 2022). Tais considerações sobre a vivência das mulheres negras, são denunciadas há décadas, como se pode verificar em Gonzales:

Quando falo de experiência, quero dizer um processo de aprendizado difícil na busca de minha identidade como mulher negra dentro de uma sociedade que me oprime e me discrimina justamente por isso. Mas uma questão de ordem ético-política prevalece imediatamente. Não posso falar na primeira pessoa do singular de algo dolorosamente comum a milhões de mulheres que

vivem na região; refiro-me às ameríndias e amefricanas, subordinadas a uma latinidade que legitima sua inferioridade (Gonzalez, 2020 [1988], p.126-127).

A autora complementa seu posicionamento, refletindo sobre as mulheres negras:

Dada a sua posição social, articulada com a discriminação racial e sexual, são elas que sofrem mais brutalmente os efeitos da crise. Se se pensa no tipo de modelo econômico adotado e no tipo de modernização que decorre dele — conservador e excludente, devido aos seus efeitos de concentração de renda e benefícios sociais —, não é difícil concluir a situação dessas mulheres, como no caso brasileiro, em tempos de crise (Gonzalez, 2020, p. 133).

A constatação de Gonzalez nos auxilia a compreender os processos históricos que, através do racismo, afetam diretamente as mulheres negras, tornando-as exclusas de muitos de seus direitos, sendo também vulnerabilizadas pela violência de gênero e pela omissão do Estado no fomento de políticas públicas que deveriam prevenir e reprimir tais violências (Brasil, 2022).

Deste modo, a PNSIPN torna-se ferramenta aliada, tanto à violência de gênero, quanto às demais que perpassam a sociedade. Ela corrobora com as diretrizes e princípios do SUS, prezando pela equidade, integralidade e universalidade, enfatizando a participação social em sua construção e implementação; considera as barreiras estruturais existentes nos serviços de saúde objetivando superá-las, uma vez que favorecem o racismo institucional no SUS, dificultando o acesso e cuidado específico das pessoas negras (Rosa, 2023).

Neste sentido, entende-se a urgência de que a Política de Saúde da População Negra tenha, na prática, sua real implementação e reconhecimento, de modo que a atuação dos gestores, conselheiros e profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) considere as vulnerabilidades sociais e o racismo no processo

de saúde/doença, desta população, tendo a política como um documento imprescindível de orientação.⁹

Lutar pelo reconhecimento da política na atualidade, é assumir a continuidade da luta que se iniciou com os movimentos sociais negros, aliados a profissionais da área social e da saúde, que há décadas dedicaram-se às demandas de cuidados da sociedade brasileira, culminando na construção e estabelecimento, em 2009, da PNSIPN.

Formação em saúde e a necessidade de educação permanente dos profissionais

Daqui, surge outra problemática, como os gestores e profissionais da saúde irão desenvolver uma atuação antirracista, considerando os determinantes sociais, se no seu processo de formação não tem sido abordados temas envoltos à saúde da população negra?

Estudos realizados nos últimos anos, têm evidenciado que as instituições de ensino não têm incorporado em seu currículo, temáticas consoantes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (DCNERER).¹⁰ Rosana Monteiro (2021) aponta que na formação em saúde, são escassos os cursos que contemplam conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e/ou sobre a saúde da população negra, em suas

⁹ Importante frisar que o Ministério da Saúde, no atual governo, instituiu a Assessoria de Equidade Racial na Saúde, que tem como atribuição a implementação da PNSIPN, bem como a estruturação, desenvolvimento e monitoria de todas as ações voltadas ao enfrentamento do racismo, sensibilizando e dialogando com a sociedade civil, demais ministérios e agentes internacionais (Brasil, 2025).

¹⁰ A DCNERER busca a construção de relações étnico-raciais positivas e o estabelecimento de uma nação democrática, pela via da promoção da conscientização dos cidadãos através da educação. Foi instituída pela Resolução CNE/CP 01, em junho de 2004 e abrange todas as instituições de ensino brasileiras, independentemente do nível ou modalidade (Brasil, 2004).

disciplinas. Tal fator afeta, diretamente, a práxis desses profissionais. Isso demonstra a necessidade de que a formação dos profissionais da saúde assuma um caráter permanente e que a temática seja realmente trabalhada, desde o início da formação profissional (Noronha *et al.*, 2024).

De acordo com Rosa (2023), em pesquisa no campo da saúde mental nos serviços públicos de saúde, o movimento para a problematização do racismo institucional ainda é irrisório. Afirma o autor, sobre os resultados encontrados que:

[...] pudemos observar, em um primeiro momento, que são escassos os estudos que versam sobre a temática e constatou-se que, nas últimas décadas, há um aumento, mínimo, da compreensão dos profissionais sobre o tema das relações étnico-raciais e do entendimento de se pensar sobre racismo institucional e estrutural, entretanto não há organização efetiva para o combate do racismo dentro dos serviços de saúde (Rosa, 2023, p. 110).

De um modo geral, pode-se observar que a temática, quando é trabalhada nos serviços de saúde ou nas instituições educacionais, tem sido de forma descontextualizada e de maneira pontual, revelando que não há uma compreensão, pelos(as) profissionais da saúde, da necessidade de se problematizar o contexto sócio-histórico do país, bem como as relações de poder e o racismo estrutural (Souza; Rocha; Nunes, 2024).

Entendemos que movimentos individuais de profissionais da saúde, como talvez seja o seu caso, leitor e leitora, de consumir conteúdos como este texto, são fundamentais e parte do processo para uma educação antirracista. Entretanto, esta formação deve ser considerada como um movimento contínuo, que se inicia através dos cursos técnicos/graduação e deve continuar, durante a atuação profissional em um processo de educação permanente. Este processo envolve resistência política por parte das(dos) profissionais, independente da área em que estejam atuando, seja na saúde ou na educação (Souza; Passos, 2021).

Outro ponto que vale destaque, está relacionado ao fato de a formação em saúde ser excessivamente técnica, deixando de lado a

humanização e aspectos tão fundamentais como a promoção e prevenção à saúde, o direito à vida e a educação em saúde; portanto urge a necessidade de que as instituições passem por uma transformação em seu modo de educar (Monteiro, 2021). Entendemos que a empreitada contra o racismo na formação profissional, exige a construção de parcerias que se deem entre os serviços de saúde, instituições do Ensino Superior, a comunidade e demais setores da sociedade civil, de modo a observar o contexto de produção de conhecimento, considerando as transformações epidemiológicas e os aspectos demográficos, as alterações no processo de trabalho na saúde, prezando sempre pelo equilíbrio entre as questões sociais e a excelência técnica (Vieira, 2020).

Por enquanto, como trouxemos anteriormente, a saúde da população negra tem tido pouco destaque, seja nas instituições educacionais ou serviços de saúde e temos consciência de que isso é apenas um reflexo da estrutura social. Essa realidade demonstra o quanto é urgente a necessidade de se criar mecanismos de combate ao racismo institucional, fomentando o ensino das temáticas étnico-raciais, das especificidades e determinantes sociais que acometem a saúde da população negra. Entendemos imprescindível esse empenho na formação dos profissionais que atuam ou atuarão na saúde, e da mesma forma, que deve se dar, de forma continuada, as(aos) docentes e gestores das instituições educacionais (Noronha *et al.*, 2024).

Acreditamos que o movimento para minimizar as barreiras de acesso das pessoas negras aos serviços de saúde, seja de responsabilidade de todas as pessoas, profissionais e gestores municipais, em seus diferentes postos com suas diferentes responsabilidades, de modo que as instituições deem a devida atenção às leis e políticas que determinam a inserção dos conteúdos relativos a educação das relações étnico-raciais e a saúde da população negra, primando pela educação permanente e que cumpram com suas responsabilidades frente à PNSIPN (Rosa, 2023).

Queremos enfatizar que as discussões sobre as relações étnico-raciais nos serviços de saúde não devem ser tratadas como uma

responsabilidade exclusiva dos(as) profissionais que se autodeclararam negros(as). Já passou da hora de as pessoas brancas compreenderem que fazem parte do processo e são diretamente responsáveis pela manutenção da estrutura social, pois historicamente usufruem de privilégios sociais e econômicos. Por isso, é essencial que também assumam uma postura antirracista, buscando conhecimento sobre o tema e unindo forças na luta contra o racismo estrutural.

Infelizmente, a atuação da maioria dos profissionais de saúde ainda está baseada no mito da democracia racial, que consiste em ignorar a existência do racismo na sociedade. Contudo, não é possível enfrentar as barreiras de acesso que afetam certas populações sem considerar o princípio da equidade. E considerar esse princípio implica reconhecer os determinantes sociais que envolvem a saúde da população negra, bem como assumir a existência da violência racial.

Neste capítulo, realizamos um breve resgate histórico sobre a construção da identidade racial brasileira, destacando as violências coloniais envolvidas nesse processo e abordando aspectos importantes do histórico político e social da saúde da população negra no Brasil. Nossa intenção não é encerrar o assunto, pois acreditamos que ele está em constante movimento e há muito a ser construído. Desejamos que todas(os) reconheçam seu lugar na história e assumam uma postura antirracista como parte de sua identidade.

Referências

- ACOSTA, A. **O Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda, São Paulo: Editora Elefante, 2016.
- AMARAL, T. Como o preconceito racial afeta a saúde mental da população negra. **CNN Brasil**, São Paulo, 14 de setembro, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/como-o->

preconceito-racial-afeta-a-saude-mental-da-populacao-negra/.

Acesso em: 22 jan. 2025.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024.

BATISTA, L. E. *et al.* Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. **Saúde em Debate**. 2013; 37(99):681-690. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/spQ7FXCVNsJsKyHn8JzWMvj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BIERNATH, A. Por que governo Bolsonaro é investigado por suspeita de genocídio contra os yanomami. **BBC News Brasil**, Londres, 27 de janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64417930>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BORGES, J. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

BRASIL. **Boletim temático da biblioteca do Ministério da Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Subsecretaria de Assuntos Administrativos, Divisão de Biblioteca do Ministério da Saúde, v.2, n.11, nov.2022. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8080/90**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. DF, Brasília, setembro de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. 15 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. 3. ed. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2017

BRASIL. Ministério da Saúde. **Equidade Racial em Saúde: Saúde institui Grupo de Apoio Técnico para a Assessoria para Equidade Racial**, Brasília. Ministério da Saúde, 14 fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/saude-institui-grupo-de-apoio-tecnico-para-a-assessoria-para-equidade-racial#:~:text=A%20Assessoria%20para%20Equidade%20Racial%20em%20Sa%C3%BAde%20foi%20institui%C3%ADa%20no,minist%C3%A9rios%20e%20diferentes%20agentes%20internacionais>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FAUSTINO, D. M. A universalização dos direitos e a promoção da equidade: O caso da saúde da população negra. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22 (12), p. 3831-3840, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DjfyCT7p7vppXr6HLwvbgjD/abstract/?lang=pt>, Acesso em: 15 dez. 2024.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural da amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1988.

RIOS, F., LIMA, M. (org.). **Lélia Gonzalez - Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

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

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MONTEIRO, R. B. *et al.* Saúde, currículo, formação: experiência sobre raça, etnia e gênero. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** [online]. 2021, v. 25, e200697. Disponível em: Epub 23 de julho de 2021. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/interface.200697>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

LEMOS, A. R. C. **A educação permanente na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra no SUS: a experiência da UNA-SUS.** Brasília: Fiocruz, 2019. 103p. Dissertação (Mestrado - Políticas Públicas em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, 2019.

LIMA, I. V. P. de. **O direito à saúde da população negra: A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e sua implementação no Distrito Federal.** 2023. 112f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS), Universidade de Brasília, DF, 2023.

NORONHA, D. de M. *et al.* Política nacional de saúde integral da população negra: percepção de docentes dos cursos da área da saúde. **Revista da Avaliação da Educação Superior.** v. 29, e024027, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/BHVbHCzkxJB89GsYBbyYCXt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 03 jan. 2025.

OLIVEIRA, D. A. de. **Em razão de sua raça: os impactos psicossociais das desqualificações das masculinidades negras.** 2024. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana – PPGECH, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024.

ROSA, J. S. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN): o (des)conhecimento dos(as) profissionais universitários(as) da saúde mental.** 2023. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023.

SILVA, D. F. S. da *et al.* Para além do Racismo Institucional? Uma análise do conteúdo da Política de Saúde para a População Negra. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 28(9). p. 2527-2535, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/3fjyJLLNrDys4djZR8kpgYw/>.

Acesso em: 05 jan. 2025.

SOUZA, D. H. de. *et al.* Saúde da população negra na formação em saúde: perspectivas rumo à equidade racial. **Ciência & Saúde Coletiva**, 29(7), p.1-10. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/npHB99dChHtLvsSXQTbQ5JR/>. Acesso em: 10, dez. 2024.

SOUZA, G.; PASSOS, R. Por uma formação antirracista: contribuições fanonianas para o Serviço Social. **Revista Libertas**, v. 21, n. 2, p. 513-532, jul./dez. 2021.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RELATÓRIO DO OBSERVATÓRIO BRASILEIRO DAS DESIGUALDADES 2024. Pacto Nacional pelo Combate às Desigualdades. Disponível em: https://combateasdesigualdades.org/wp-content/uploads/2024/09/RELATORIO_2024_v3-1.pdf/. Acesso em: 10, dez. 2024.

VIEIRA, L. D. **Políticas públicas e negritude** - efetividade do ensino na saúde?: um estudo de caso sobre saúde da população negra. 2020, 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina. Porto Alegre-RS, 2020.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535–549, set. 2016.

QUEM SOMOS NÓS?

Ao chegarmos à seção final deste livro, convidamos as/os leitoras/es a conhecerem um pouco mais sobre as/os autoras/es que contribuíram com seus saberes e experiências para a construção desta obra. Cada um deles traz consigo uma trajetória singular, marcada pela dedicação ao estudo das relações étnico-raciais, bem como um compromisso profundo com a promoção da justiça social e da equidade racial. As minibiografias, a seguir, ressaltam as formações acadêmicas e as experiências profissionais das/os autoras/es, evidenciando o impacto de suas trajetórias na construção de um futuro mais igualitário. Acreditamos que compreender quem são as/os autoras/es dessa obra e quais são suas motivações enriquecerá a experiência do/a leitor/a, conectando o conhecimento apresentado com as histórias vividas por cada um.

Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro

Sou orientadora pedagógica da Rede Municipal de Educação de Sorocaba, desde 2009. Especialista em Gestão Escolar e em Metodologia do Ensino de História e Mestre em Educação na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integro duas comissões de trabalho no município de Sorocaba: a Comissão de Trabalho Mista (CTM), para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena e a Comissão de Trabalho Mista Viva Nhô João de Camargo. Atualmente, desenvolvo pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFSCar e sou integrante do ETNS/CNPq.
E-mail: adilenecavalheiro@estudante.ufscar.br



Ana Carolina Paula Basílio

Sou professora-pesquisadora de Geografia, interessada no diálogo, educação, produção social do espaço urbano e relações étnico-raciais. Através das mães-pretas – dos livros e da vida –, e da oportunidade de ingressar-permanecer na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, tornei-me Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo/UFSCar).



Atualmente, desenvolvo pesquisa de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo (PPGH/USP).

E-mail: abasilio@usp.br

Daniel Amâncio de Oliveira

Sou Psicólogo Clínico e pesquisador da área da Saúde. Sou especialista em Africanidades e Cultura Afro-brasileira (UNOPAR), e Mestre em Estudos da Condição Humana pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (UFSCar).



Além do atendimento em consultório particular, sou professor de Graduação em Psicologia, na Faculdade Anhanguera de Campinas-SP, e Consultor em Diversidade, Equidade e Inclusão.

E-mail: psi.amanciodaniel@gmail.com

Elson Alves da Silva

Sou nascido e criado no Quilombo Ivaporunduva e atuo como liderança nacional quilombola. Sou graduado em Pedagogia e História; ex-bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desenvolvo pesquisa de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de São Carlos, (UFSCAR), sob financiamento do CNPq. Atualmente, sou Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Jacupiranga-SP.

E-mail: negroelson@gmail.com



Ester Gomes Fernandes da Cruz

Sou licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Iniciei minha trajetória na educação, em 2020. Atuo como Arte-educadora e já trabalhei como educadora cultural no 37º Panorama da Arte Brasileira “Sob as cinzas, Brasa” e “cRIA_Experiências de invenção”, exposições itinerantes do Sesc Sorocaba. Atualmente, trabalho como Professora auxiliar da Educação Infantil e estou na vice-presidência da Liga Acadêmica Negra - Luís Gama (LAN - LG), da UFSCar Sorocaba.

E-mail: estergfc@estudante.ufscar.br



Jéssifran Silveira Rosa

Sou Psicólogo Social e pesquisador na área da saúde mental, com foco em relações étnico-raciais. Mestre em Estudos da Condição Humana (UFSCar), com especializações em Psicologia Social, Psicologia em Saúde (CRP), Direitos Humanos (PROMINAS) e Saúde Mental e Familiar (CEUNSP). Atuo na Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), em um CAPS AD, focado na Política de Redução de Danos, com uma abordagem antirracista, antiproibicionista e antimanicomial.

E-mail: j.silveira_psi@hotmail.com



Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Sou graduada em Geografia, Mestre em História Social e Doutora em Geografia Humana, pela FFLCH/USP. Possuo estágio em Pós-doutorado na FEUSP - Faculdade de Educação da USP (Fundamentos da Educação), e sou Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos (*campus* Sorocaba), associada ao curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades. Atualmente, sou líder do Grupo de Pesquisa Evamariô: Educação e Identidades Territorializantes (CNPq); Coordenadora do Observatório Quilombola Evamario UFSCar/*campus* Sorocaba e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, *campus* Sorocaba (PPGED).

E-mail: lourdescarril@ufscar.br



Mariana Martha de Cerqueira Silva

Sou Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP) e possuo Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais. Dedico-me à docência no Ensino Superior, além de atuar em projetos de pesquisa e extensão universitária, bem como em assessorias pedagógicas sobre educação antirracista, voltadas para escolas da Educação Básica. Desde 2023, sou vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS/CNPq), e atuo como docente substituta no Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba.

E-mail: marianaayo27@gmail.com



Marilda Paixão Isaías Santos

Sou Psicóloga, Mestre em Estudos da Condição Humana (UFSCar), Especialista em Saúde do Idoso Abordagem Interdisciplinar (UNIFESP-BS), integrante do ETNS/CNPq e do *Jornal Vozes da Rua*. Atuo na Política Nacional de Assistência Social, média complexidade, (SESP-PSR), na perspectiva do Cuidado, pautado na presença, emoção e planejamento.

E-mail: marildapaixaoad@gmail.com



Rosana Batista Monteiro

Sou Professora e pesquisadora com Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, estou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), mas sou docente efetiva da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Estou credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana (PPGECH) da UFSCar. Sou líder e fundadora do Grupo de pesquisa Educação, territórios negros e saúde (ETNS/CNPq), integro o GT21 - ANPED e GT Racismo e Saúde/ABRASCO. Tenho pesquisado a educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as, especialmente em curso de Pedagogia e na formação de profissionais da saúde.
E-mail: rosanabmonteiro@ufscar.br



Este livro discute direitos sociais de povos negros e comunidades tradicionais, como os quilombolas. A obra visa proporcionar uma compreensão das questões sociais e destacar o papel da educação na mudança social. Com contribuições de diversos autores, são abordados episódios de resistência e desafios na implementação de políticas públicas. Nesse contexto, a educação antirracista é apresentada como uma ferramenta político-pedagógica para promover reflexões sobre a história e a cultura afro-brasileira.