Margarida de Cassia Campos
Marleide Rodrigues da Silva Perrude

Tecendo redes formativas para uma educação antirracista

Editora UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
REITOR
Miguel Sanches Neto

VICE-REITOR
Ivo Mottin Demiate

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS CULTURAIS
Beatriz Gomes Nadal

EDITORA UEPG
Jeverson Machado do Nascimento

CONSELHO EDITORIAL
Jeverson Machado do Nascimento
Beatriz Gomes Nadal
Carolina Paioli Tavares
Luiz Gustavo Lacerda
Jane Kelly de Oliveira
Jocimar Donizeti do Prado
Giovanna Paola Primor Ribas
Antonio Liccardo
Lislei Terezinha Preuss

Margarida de Cassia Campos
Marleide Rodrigues da Silva Perrude

TECENDO REDES FORMATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Editora UEPG

Copyright © by Margarida de Cassia Campos, Marleide Rodrigues da Silva Perrude & EDITORA UEPG

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Jeverson Machado do Nascimento
COORDENADORA DA COLEÇÃO
Ione da Silva Jovino
REVISÃO
Emilson Richard Werner
PROJETO DA CAPA
Beatriz Vieira de Oliveira
PROJETO GRÁFICO
Andressa Marcondes
CAPA
Murilo Martins
DIAGRAMAÇÃO
Rafaela Koloda

T255 Tecendo redes formativas para uma educação antirracista [recurso eletrônico] / Margarida de Cassia Campos, Marleide Rodrigues da Silva Perrude (orgs.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2026.

275 p..; PDF; [Reexistências].

ISBN: 978-65-86234-98-5

1. Educação e relações étnico-raciais. 2. Indígenas - educação. 3. Negritude - educação. 4. Políticas públicas de ações afirmativas. I. Campos, Margarida de Cassia (org.). II. Perrude, Marleide Rodrigues da Silva (org.). III. T.

CDD: 320.56

Elaborado por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/2034/O

Depósito legal na Biblioteca Nacional
Editora afiliada à Abeu
Associação Brasileira de Editoras Universitárias

EDITORA UEPG
Praça Marechal Floriano Peixoto, n. 129 - 84010-680
Ponta Grossa – Paraná - (42) 3220-3306
vendas.editora@uepg.br - www.editora.uepg.br
2026

COLEÇÃO REEXISTÊNCIAS

O trabalho para a organização do VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros e Negras da região Sul – COPENE Sul realizados na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2023, trouxe consigo uma uma necessidade de ampliação da luta contra o epistemicídio e pela visibilidade de pesquisas e ensaios produzidos por negros e negras, sobretudo no Brasil. Assim, desde então, trabalhamos na construção desta Coleção chamada Reexistências pela Editora UEPG. O nome da Coleção é uma leitura que fazemos do conceito de letramento de reexistências, cunhado pela pesquisadora negra Analu Souza (2009). O conceito ganha força ao buscar apreender, entender as práticas cotidianas de uso da linguagem que provocam releituras de identidades raciais, étnicas, de gênero, sexualidade, políticas, dentre outras (Souza, Jovino e Muniz, 2018).Utilizamos Reexitência como um conceito que visa mostrar os potenciais acadêmicos produzidos a partir de diferentes campos e áreas. Nesta perspectiva, reexistir é também resistir por meio da divulgação do conhecimento produzido. É lentificar, colocar em evidência, os potenciais, as inovações teóricas, metodológicas e temáticas na produção de negros e negras.

Ione da Silva Jovino

Coordenadora da Coleção Reexitências

Sumário

APRESENTAÇÃO **10**
Margarida de Cassia Campos; Marleide Rodrigues da Silva Perrude

SEÇÃO 1: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO TECENDO REDES **17**

TECENDO REDES FORMATIVAS PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCUSSÕES SOBRE ALGUNS RESULTADOS 18
Marleide Rodrigues da Silva Perrude; Margarida de Cássia Campos

DESAFIOS PARA UM ESTUDANTE DE GEOGRAFIA EM PROJETO DE EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 32
Guilherme Felipe Ramos; Margarida de Cassia Campos

SER INDÍGENA GUARANI ÑANDEVA NA UNIVERSIDADE: CONHECENDO E RECONHECENDO O RACISMO CONTRA O CORPO INDÍGENA 53
Ana Lúcia Ortiz Martins; Eloá Soares Dutra Kastelic

TECENDO REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COLORISMO NO BRASIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OFICINA E GRUPOS DE ESTUDOS 72
Alice Justo Procópio; Andréa Pires Rocha

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: UM NOVO OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS 97
Ana Beatriz Alves de Sousa; Jamile C. Baptista

MULHERES NEGRAS EM MOVIMENTO: TECENDO POSSIBILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA 118
Aline Cristina Bandeira de Oliveira; Marleide Rodrigues da Silva Perrude

SEÇÃO 2: DEBATES SOBRE RAÇA, RACISMO, BRANQUITUDE E COLONIALIDADE 132

PERSISTÊNCIAS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL 133
José Juliane Fumagalli Paiva; Margarida de Cássia Campos

UMA LEITURA HISTÓRICA DA COLONIALIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO 148
Marc Donald Jean Baptiste; Antoine Dominique; Wagner Roberto do Amaral

TECENDO FIOS PARA 'DESCONSTRUIR' A BRANQUITUDE QUE HÁ EM NÓS: PROVOCAÇÕES EM TORNO DE MANIFESTAÇÕES DA SUPREMACIA BRANCA E DO RACISMO ESTRUTURAL 168
Jeani Delgado Paschoal Moura; Patrícia Fernandes Paula-Shinobu

AUSÊNCIA DO BEM VIVER: EFEITOS DO CONTINGENCIAMENTO PSÍQUICO EM POPULAÇÕES INDÍGENAS DO PARANÁ 181
Ana Lúcia Ortiz; Fabio Arevalo; Jefferson Olivatto da Silva

SEÇÃO 3: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: DEBATE URGENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA..... 195

A LEI n° 10.639/03 E O ENSINO LITERÁRIO: ESTÂNCIAS ORAIS.....196
Dejair Dionísio

LEI N° 10.639/2003: A LUTA ANTIRRACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR.....216
Márcia Cacilda Ribeiro; Maria de Fátima Beraldo

SEÇÃO 4: EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES INDÍGENAS NEGRAS E TRANS NA UNIVERSIDADE 232

ESCREVIVÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO DEBATE ANTICAPACITISTA E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO 233
Beatriz Batista Silva

O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES SOB A PERSPECTIVA DE UMA ESTUDANTE KAINGANG.....243
Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira Kaingang

"(RE) EXISTÊNCIA TRANS; O QUE PODE A TRAVESTI PRETA? ELA PODE O QUE ELA QUISER!" JUUARA ARMOND 262
Juuara Juareza Barbosa dos Santos

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES/AS.....268

APRESENTAÇÃO

O livro foi organizado a partir de reflexões produzidas pelos participantes do projeto de extensão, vinculado à Universidade Estadual de Londrina, financiado pelo programa Universidade Sem Fronteira, ligado à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do estado do Paraná. O projeto foi desenvolvido entre março de 2022 e fevereiro de 2023, denominado de "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais".

Tecer redes formativas é, antes de tudo, idealizar, criar, produzir, fazer amarrações, construir laços e parcerias com instituições, grupos e pessoas com o objetivo de entrelaçar conhecimentos, promover aprendizagens e, de forma interdisciplinar, fortalecer a luta antirracista.

Visando este entrelaçamento que incorporamos textos de pessoas que ministraram cursos de formação, cuja a participação foi marcada por debates problematizadores sobre raça, racismo, branquitude, colonialidade, educação, capacitismo e identidades divergentes do padrão masculino e cis-heteronormativo, de modo que a presente coletânea é formada por fios entrelaçados/tecidos por reflexões teóricas e pela dimensão prática e metodológica para formação de docentes no que se refere à Lei n° 10.639 de 2003, reformulada em 2008 pela Lei n° 11.645, sobre temas que atravessam a educação das relações étnico-raciais, ofertando suporte epistêmico a quem se interessar pela obra.

A proposta apresentada faz parte de uma coletânea de textos, com 15 artigos, tecidos por estudantes de sete cursos de Graduação e Pós-Graduação (Geografia, Ciências Sociais, Relações Públicas, Serviço Social, Psicologia e Pedagogia). Além de textos de professores da Educação Básica, que compartilham a autoria com as professoras orientadoras da UEL, parceiras do projeto. Tais textos foram organizados em quatro seções.

A primeira seção foi nominada de *Experiências no projeto de Extensão Tecendo Redes Formativas para Fortalecer a Educação das Relações Étnico-raciais*. O artigo que abre a seção foi escrito pelas duas professoras coordenadoras do projeto, a saber: Margarida de Cássia Campos e Marleide Rodrigues da Silva Perrude, intitulado: *Tecendo Redes Formativas para Fortalecer a Educação das Relações Étnico-raciais:* discussões sobre alguns resultados. O artigo oferta ao leitor um panorama da totalidade das ações desenvolvidas sob a perspectiva das coordenadoras, sendo uma porta de entrada para os demais, que, na sequência, apresentam e analisam suas ações, sempre em parceria com suas respectivas orientadoras.

O segundo texto, *Desafios para um estudante de Geografia em projeto de extensão de educação das relações étnico-raciais*, de autoria de Guilherme Felipe Ramos e Margarida de Cássia Campos, apresenta reflexões sobre a aprendizagem produzida ao final da participação do projeto e o impacto na formação inicial de um docente de Geografia. O terceiro artigo, *Tecendo reflexões sobre relações étnico-raciais e colorismo no Brasil:* relato de experiência em oficina e grupos de estudos de autoria da estudante de Serviço Social, de Alice Justo Procópio e da professora Andréa Pires Rocha, aponta questões que envolvem as relações étnico-raciais e o colorismo no Brasil e ainda socializa as observações em relação ao alcance dos grupos de estudos realizados ao longo do projeto, cujo participantes eram membros da rede socioassistencial de Londrina.

O quarto artigo, de autoria de Ana Beatriz Alves de Sousa, estudante do curso de Ciências Sociais, e da professora Jamile Carla Baptista, com o nome de *Religiosidades de matrizes africanas:* tecendo redes formativas para a educação das relações étnico-raciais, oferta questões sobre a oficina pedagógica "Racismo Religioso: uma leitura a partir de Religiosidades de Matrizes Africanas". O presente texto revela metodologias pautadas em um conhecimento sistematizado sobre as religiões, tornando-se uma referência na discussão deste tema, uma vez que muitos docentes têm dificuldades de abordá-lo em sala de aula, devido à forte influência do cristianismo na educação brasileira, responsável por invisibilizar as religiões de matriz africana.

O quinto artigo da seção: *Ser indígena guarani Ñandeva na Universidade:* conhecendo e reconhecendo o racismo contra o corpo indígena, da estudante do curso de Psicologia, de Ana Lúcia Ortiz Martins e da professora do curso de Pedagogia Eloá Soares Dutra Kastelic, dialoga sobre o racismo contra povos indígena e suas implicações a partir do viés estrutural. As narrativas apresentadas têm potencial para problematizar uma lacuna na produção acadêmica, relacionado a ausência de debate sobre as relações étnico-raciais que focalizem os povos indígenas enquanto populações que também são atingidas pelo racismo estrutural.

O último texto foi escrito por Aline Cristina de Oliveira Bandeira (pedagoga formada pela UEL), cuja função no projeto era de coordenar as oficinas pedagógicas ofertadas pelo projeto, ocupando a vaga de recém-formada, e Marleide Rodrigues da Silva Perrude, professora do departamento de Educação da UEL. *Mulheres negras em movimento:* tecendo possibilidades de sobrevivência apresenta reflexões da oficina que tinha como tema central o debate da categoria analítica e heurística da interseccionalidade, ministrada por Bandeira.

A seção 2: *Debates sobre raça, racismo, branquitude e colonialidade*, é composta por quatro artigos. O primeiro foi escrito pelo professor de Geografia da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná,

José Juliani Fumagalli Paiva, e pela professora Margarida de Cássia Campos, com o título: *Origem das ideias de raça e o racismo a partir da colonização da América*. Os autores tecem algumas inquietações sobre a gênese do racismo e a correlação com a colonização do continente americano, demonstrando os impactos da ideologia racista nos currículos educacionais, o que leva à emergência de uma desobediência política epistêmica no currículo prescrito e na ação docente cotidiana em sala de aula.

Logo na sequência, o segundo texto denominado de *Leitura histórica da colonialidade no sistema educacional haitiano*, de Marc Donald Jean Baptiste, Antoine Dominique e do professor do curso de Serviço Social da UEL, Wagner Roberto do Amaral, dialoga com o texto anterior, porque nos provoca a pensar que a presença da colonialidade no sistema educacional atinge outros países que foram ex-colônias, como é o caso do Haiti, e infelizmente gera mecanismos de manutenção da dominação social, econômica e política sobre as pessoas das classes populares, sobretudo corpos submetidos às opressões advindas do racismo estrutural.

O terceiro texto fica por conta da escrita de duas professoras colaboradoras do projeto, vinculadas ao Departamento de Geografia da UEL, Jeani Delgado Paschoal Moura e Patrícia Fernandes Paula-Shinobu. O artigo *Tecendo fios para 'desconstruir' a branquitude que há em nós* problematiza o sistema político e social da branquitude como lugar de privilégio e poder e tenta oferecer respostas para o combate do privilégio do branco, por meio da promoção de uma educação antirracista.

O último texto do professor colaborador do projeto Jefferson Olivatto da Silva, do departamento de Psicologia da UEL, Fábio Henrique Arevalo, psicólogo vinculado à rede socioassistencial de Londrina e da estudante de psicologia da UEL, Ana Lúcia Ortiz Martins, intitulado *Contingenciamento psíquico:* apontamentos sobre os efeitos psicossociais da colonialidade, investe em reflexões sobre

a potencialidade das ciências psicológicas em ser um instrumento analítico para o processo de vulnerabilidade dos povos indígenas.

A terceira seção *Relações raciais e educação: debate urgente para uma educação antirracista* é aberta com um texto do professor do curso de Letras da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Dejair Dionísio. O referido docente colaborou com o projeto de extensão, ofertando uma palestra de formação que deu origem ao artigo: *Confidências inconfessáveis do tabuleiro*: o oráculo e a cisma das relações étnico-raciais. Dionísio dialoga com a Lei n° 10.639/03, articulando o pensamento da negritude brasileira com os pensadores africanos, para compreender como o uso de materiais orais, no caso aqui uma canção do *rap*, pode contribuir, de maneira significativa, para contextualizar a educação antirracista nas escolas de Educação Básica.

O segundo texto segue a mesma linha do primeiro, sendo produzido pelas professoras da Educação Básica Maria de Fátima Beraldo (ativista e intelectual do movimento negro) e Marcia Cassilda Ribeiro, que contribuíram com o artigo *Lei n° 10.639/03:* a luta antirracista no ambiente escolar, tendo como objetivo tecer reflexões sobre o papel das Equipes Multidisciplinares (grupo de pessoas, da comunidade escolar responsáveis nas escolas estaduais do Paraná por organizar e articular ações de implementação de uma educação antirracista) enquanto política pública de ação afirmativa frente aos desafios para efetivação das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 nas escolas.

A última seção, denominada de *Existências e resistências de mulheres indígenas negras e trans*, engloba três artigos, todos oriundos de mulheres que ofertaram cursos de formação para o projeto ao longo do ano de 2022. O artigo que abre a seção, de autoria de Beatriz Batista Silva, intelectual e militante do feminismo negro e do anticapacitismo no estado do Paraná, nos blindou com o texto: *Escrevivências para a construção do debate anticapacitista e antirracista na educação.* Por meio da metodologia denominada de escrevivência, cunhada pela escritora Conceição Evaristo, Nascimento narra sua

trajetória, enquanto uma estudante negra com deficiência, e evidencia a importância de estabelecer formas de ensino anticapacitista e antirracista, ampliando as possibilidades de desenvolver cada vez mais espaços seguros e possíveis para pessoas negras com deficiência em espaços educacionais.

O segundo artigo, de autoria de Gilza Ferreira de Souza Pereira, assistente social e primeira profissional indígena a integrar o quadro de funcionários da UEL, tem como título *O ingresso e permanência de mulheres indígenas nas universidades estaduais paranaenses sob a perspectiva de uma estudante Kaingang*. A referida autora mostra parte do seu percurso enquanto mulher, mãe e pesquisadora Kaingang, articulando as análises com as experiências de outras mulheres Ava-Guarani, também acadêmicas na educação superior pública, problematizando esta modalidade como espaço e território de luta e resistência, assim como território político e epistêmico de esperançar.

E, para fechar o livro, é apresentando um relato de experiência da palestra ministrada por Juara Armond, estudante do curso de relações públicas da UEL, intelectual e militante das causas antirracista e anti-transfóbica.

Espera-se com esta obra contribuir para a ampliação da problematização do fazer educacional antirracista, apontando entraves, desafios e perspectivas de enfrentamento.

Margarida de Cassia Campos
Marleide Rodrigues da Silva Perrude

SEÇÃO 1: EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO TECENDO REDES

TECENDO REDES FORMATIVAS PARA FORTALECER A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DISCUSSÕES SOBRE ALGUNS RESULTADOS

Marleide Rodrigues da Silva Perrude[*]
Margarida de Cássia Campos[**]

INTRODUÇÃO

Sabe-se que são inúmeras as demandas da sociedade para com a Universidade Estadual de Londrina quanto à organização de cursos, oficinas, palestras e diversos tipos de eventos que problematizem o racismo direcionado à população negra e indígena. Geralmente as demandas de formação antirracista chegam no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UEL). Considerando este panorama, respondemos ao Edital 05/2019 do Programa Universidade Sem Fronteira. O projeto foi aprovado, mas, em decorrência da pandemia de covid-19, somente foi implantado em março de 2022.

[*] Doutora em Educação, professora associada do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, e-mail: perrude@uel.br.
[**] Doutora em Geografia, professora associada do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, mcassiacampos@uel.br.

O projeto reconhece que precisamos avançar e aprofundar os estudos das relações étnico-raciais no Brasil, agregando novos interlocutores com ações descentralizadas, pois superar um período de quase quatro séculos de escravidão, para além das lutas de resistência do movimento negro, requer também esforço e envolvimento político das diferentes instâncias da sociedade para a implementação das políticas públicas de ações afirmativas, que têm potencial para questionar uma sociedade racista.

Diante do exposto, o foco do projeto, primeiramente, partiu da seguinte indagação: quais os desafios para a implementação das Leis n° 10.639/2003 e n° 11645/2008 e o Estatuto da Igualdade Racial no espaço escolar e não escolar? E depois: como promover ações antirracistas nos processos de formação continuada de profissionais que possam problematizar o racismo em seus espaços de trabalho?

O foco das ações foi a formação continuada de coordenadores da equipe multidisciplinar do Núcleo Regional de Educação de Londrina e os educadores sociais e membros da rede de serviços socioassistencial do município de Londrina, tendo como centro de atuação o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais, visando identificar as dificuldades de trabalhar com a implementação das Leis n° 10639/2003 e n° 11645/2008 nos colégios da rede estadual e na abordagem das populações racializadas nos vários espaços de trabalho dos profissionais da rede de serviços socioassistenciais de Londrina.

Entre os objetivos específicos, tivemos como preocupação a discussão do racismo estrutural e como podemos enfrentá-lo a partir da elaboração de práticas pedagógicas/profissionais antirracistas, a apresentação e o estudo das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/2008, a contextualização da identidade, ciência, religião e conhecimentos indígenas, africanos e negros, a conceituação e a problematização da educação decolonial, os debates dos desafios de uma implementação de uma educação antirracista pautada nas leis supracitadas

e a organização de redes de apoio aos/às docentes da Educação Básica e aos/às profissionais da rede de serviços socioassistenciais do município de Londrina.

A metodologia de trabalho desenvolveu-se de forma dialógica e reflexiva, pautada na pedagogia histórico-crítica como fundamento pedagógico e político. Para tanto, traçamos novas possibilidades de caminhos antirracistas repletos de práxis que cultivaram "sonhos emancipatórios" de uma sociedade democrática nos setores de educação e de assistência social.

O CRIAR E O RECRIAR DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO TECENDO REDES FORMATIVAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação continuada, objeto desta proposta, propõe, sobretudo, o enfrentamento às situações de preconceito e racismo, apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, contidos no Parecer n° 003/2004[1], que regulamenta a alteração trazida pela Lei nº 10.639/2003 à Lei nº 9.394/1996, nos seus Artigos 26, 26A e 79B, e o Estatuto da Igualdade Racial, implementado em 2010.

O projeto em questão pautou-se no entendimento de que a formação continuada é uma necessidade constante, pois, como alerta Marques et al. (2018, p 31) "[...] apenas a lei não muda posturas naturalizadas de preconceitos, e que a mudança no currículo requer

[1] O citado Parecer n° 003/2004 buscou traçar orientações curriculares nacionais para os diversos níveis da educação brasileira e do Estatuto da Igualdade Racial.

estratégias de intervenções estruturais do estado, assim como nas suas instituições". A formação continuada exige aprofundamento, ampliação, constância, monitorando e trabalho articulado.

As ações de formação continuada promovidas pelo projeto possibilitaram a ampliação do diálogo da universidade com a rede socioassistencial e educacional (NRE) no município de Londrina, abriram caminhos para o fortalecimento do trabalho coletivo e à construção de reflexões sobre o tema de maneira consistente, construindo espaços para futuros trabalhos e possibilitaram a ampliação da articulação entre a Universidade Estadual de Londrina, a Gestão das Políticas de Igualdade Racial do Município de Londrina e o Movimento Negro.

A metodologia de trabalho com seminários, grupos de estudos e oficinas mostrou-se eficiente para ações dinâmicas e participativas, compartilhando informações e construindo reflexões. Destaque especial para as rodas de conversa que se mostraram primordiais para sanar as necessidades teóricas das equipes multidisciplinares sobre a Educação das relações étnico-raciais.

Alguns relatos revelaram as contribuições. No conjunto, destacam-se:

> Trabalhou pontos visíveis cotidianamente na escola, seja nas mentalidades do corpo docente e discente, seja nas atitudes de ambos os grupos. A escola exala racismo e não o entende e estas falas com certeza contribuíram para a consciência daqueles que são responsáveis pela quebra do mesmo (Membro da equipe multidisciplinar).
>
> [...] proporcionou importantes momentos de reflexão e de aprendizado, além de favorecer ferramentas significativas de onde partir para a luta de superação de Racismo e na luta de pessoas com Deficiências Múltiplas. Gratidão por esses momentos de aprendizados (Membro da equipe multidisciplinar).

Com base nos relatos acima é possível perceber que as ações de formação continuada desenvolvidas no projeto tiveram potencial de construir saberes de atuação não apenas para a educação das relações étnico-racial, mas da interseção com outros processos de opressão que dificultam o avanço para uma sociedade livre de discriminação.

O projeto também atuou na construção de uma rede social no *Instagram*[2] com mais de 40 publicações e teve como objetivo propagar para diversos públicos conhecimento sobre a temática da educação antirracista, estratégias que possibilitaram: a) propagação de conhecimento; b) alcance das mais diversas públicos e espaços geográficos de atuação; c) produção de material de fácil acesso, e d) espaço para os professores compartilharem com seus estudantes, entre outras possibilidades de divulgação de conteúdos antirracistas.

Entre as ações, houve a organização de oficinas pedagógicas direcionadas, sobretudo, a professores da Educação Básica, com temas sobre identidades indígenas e negras, colorismo, racismo religioso e religiosidades de matrizes africanas, racismo institucional no ambiente escolar, interseccionalidades negras e diálogos sobre o documentário *AmarElo* do Emicida. Esta metodologia proposta teve como objetivo nortear a prática pedagógica e possibilitar a reconstrução do olhar e das posturas frente aos desafios da promoção de uma educação antirracista. Após o desenvolvimento, obtivemos avaliações dos participantes que pontuaram as contribuições positivas dessa iniciativa.

Os educadores observaram que as oficinas contribuíram para conscientização da possibilidade de construir um conhecimento apropriado ao debate e a reflexões das temáticas no ambiente escolar, em especial sobre os povos indígenas e suas culturas, para que as respeitem, reconheçam e valorizem, a fim de desconstruir preconceitos, racismo e estereótipos. Outro apontamento foi a importância da inserção da presença indígena na condição de palestrante que,

[2] Endereço é Tecendo Redes-UEL.

segundo os educadores, oferta uma forma de fala e perspectiva sobre povos indígenas.

Ao serem questionados sobre como o conhecimento adquirido nas oficinas foram propagados nas escolas e aos demais membros das equipes multidisciplinares, destacou-se que isso ocorreu através de reuniões, encontros presenciais, discussões na hora atividade dos professores e no intervalo das aulas. Evidenciou-se ainda que foram repassados à escola/comunidade por meio da aplicação de metodologias, de acordo com a realidade encontrada, por meio de debates e círculos de estudos via Plataforma do *Google Meet*, nos grupos específicos de *Whatsapp* e nos grupos de estudos e conversas no cotidiano do trabalho escolar, além de reuniões voltadas para o tema específico por meio das reuniões pedagógicas.

Quanto às falas sobre a avaliação e as formas de divulgação dos conhecimentos apreendidos nas oficinas, tivemos os seguintes destaques:

> As discussões realizadas colaboraram com a organização e apresentação das atividades pelos alunos (Membro da equipe multidisciplinar, 2023).
>
> Houve sensibilização com todos os professores e funcionários para que a questão do racismo fosse levada mais a sério e trabalhada todos os dias na escola. Inclusive foram utilizados os vídeos apresentados nas oficinas e na reunião com a coordenadora do núcleo (Membro da equipe multidisciplinar, 2023).
>
> [...] todo o conhecimento foi extremamente importante para a prática Pedagógica O conhecimento nos ajudou muito. Principalmente para trabalhar com as funcionárias que têm mais idade (Membro da equipe multidisciplinar, 2023).
>
> Foi muito bom principalmente para nossos alunos que contribuíram muito para os alunos onde eles abriram tiveram mais ideias mais visão para a complementar as práticas e as aulas do professor em sala com os alunos (Membro da equipe multidisciplinar, 2023).

> Sim, pois tivemos muitas trocas de experiências e, principalmente, compartilhamento de atividades (Membro da equipe multidisciplinar).
>
> Sim, fizemos as discussões dos temas das oficinas nas reuniões da Equipe Multidisciplinar e montamos estratégias de aulas para replicar aos nossos estudantes o conhecimento adquirido (Membro da equipe multidisciplinar).
>
> Sim. Com o embasamento teórico foi possível ampliar a discussão com a comunidade escolar (Membro da equipe multidisciplinar, 2023).
>
> As oficinas foram repassadas para os membros da equipe para que fossem multiplicadores aos outros profissionais e turmas que atuam. Para a realidade da minha escola faltou tempo para uma melhor aplicabilidade de todos os temas discutidos. Sim, ocorreu a aplicação dos saberes para os membros da equipe multidisciplinar e estes repassaram os saberes a comunidade escolar (Membro da equipe multidisciplinar, 2023).

Pelos relatos acima, constamos que houve um impacto positivo das oficinas não apenas em que fez parte, mas em parte da comunidade escolar, o que, de certa forma, demonstra o potencial do projeto na promoção de ações para desconstruir a naturalização de mecanismos racistas na nossa sociedade.

Para os educadores sociais e membros da rede de serviço socioassistencial, o projeto oportunizou grupos de estudos quinzenais, que ocorreram entre os meses de abril a novembro de 2022. A iniciativa era aberta ao público em geral, por isso tivemos também a participação de vários estudantes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da UEL. Durante os debates, as temáticas apresentadas foram: discussão sobre o racismo estrutural, necropolítica, identidades dos povos negros e indígenas, estudos de gênero, capacitismo, LGBTQI+fobia, povos ciganos, discussões políticas e jurídicas do racismo como crime entre outros temas.

Ao questionar aos participantes sobre as contribuições do grupo de estudos para a formação profissional, foram feitos os seguintes apontamentos:

> Ampliação do conhecimento;
>
> Me trouxe conhecimento a fundo, que antes ainda era escasso;
>
> Ensino sociológico e conscientização;
>
> Extremamente importante estudar e encontrar caminhos para combater a exclusão das minorias e tratar de assuntos como o racismo, xenofobia, capacitismo, homofobia, ainda tão presentes em nossa sociedade.
>
> São discussões pertinentes que me ajudam a pensar/escrever minha tese;
>
> Adquirir conhecimento de outras culturas;
>
> As discussões são voltadas para o seu uso em sala de aula, capacitando os professores para a instrumentalização de temas importantes junto aos discentes do ensino médio;
>
> As dinâmicas e a diversidade de temas/discussões trazer vivências muitas vezes enriquece o aprendizado para além das leituras acadêmicas;
>
> Acredito que ultrapassa a sala de aula, as discussões agregam muito mesmo!
>
> Auxiliou a ampliar minha visão, que era um pouco limitada sobre as questões raciais.
>
> (Educadores sociais e profissionais da rede de serviços socioassistenciais, 2023).

Ao observar os relatos, acreditamos que a implantação de uma agenda que questione o racismo nas práticas profissionais de quem recebe e orienta pessoas em situação de vulnerabilidade social e de espaços de discussão sobre as populações que sofreram exclusões históricas, posicionando-as em lugares de subalternidade e total desassistência é primordial para uma atuação que possa indagar quando à presença do racismo institucional e ofertar um

atendimento antirracista aos usuários dos serviços de assistência social no município[3].

Importante mencionar que outra dimensão de contribuição do projeto reside na formação continuada das pessoas que fizeram parte dele como promotores das ações. Foram cinco bolsistas (uma recém-formada e quatro alunos de Graduação) dos cursos de Pedagogia, Geografia, Ciências Sociais, Psicologia e Serviço Social. A oportunidade promoveu experiências enriquecedoras aos bolsistas, por desvelar as lacunas dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, as ausências e os silêncios sobre conteúdos relacionados às relações étnico-raciais nos currículos acadêmicos da universidade, sobretudo nas ciências de referência dos bolsistas que fizeram parte do projeto.

Por último, projeto conseguiu articular ações que promoveram a troca de experiências e conhecimentos entre a comunidade interna e externa e, a partir deste ponto, elucidar alguns proventos descritos pela equipe:

a) O projeto contribuiu com a formação teórica inexistente nos cursos de Graduação;

b) Permitiu uma assimilação entre as próprias vivências a partir das trocas de experiências;

c) Possibilitou a reflexão sobre a área de atuação profissional e a construção de debates antirracistas em diversos espaços, e

d) Fomentou uma ampliação das relações raciais no Brasil, contribuindo para um novo olhar sobre a sociedade.

No decorrer do desenvolvimento das atividades do projeto, alguns limites foram identificados nas ações cotidianas dos profissionais, o que exigiu atenção. No conjunto, destaca-se a grande rotatividade dos professores que participaram da formação durante o ano de 2022, em decorrência da precarização do trabalho docente, que contava com muitos professores temporários, o que, por sua vez,

[3] Segundo o IBGE (2019), 70% das pessoas com os menores rendimentos no Brasil são pretas e pardas, e pertencentes ao grupo racial negro.

demandou a retomada de discussões conceituais ao longo do ano. Verificou-se ainda algumas dificuldades dos membros das equipes multidisciplinares de serem multiplicadores no interior das escolas e o diálogo limitado entre a escola e os serviços socioassistenciais desenvolvidos nos territórios.

É fundamental ampliar o debate étnico-racial por meio da formação continuada aos profissionais que atuam junto aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e a todos os serviços socioassistenciais, articulando a formação integrada com os profissionais da área da educação escolar, avaliando seus avanços e identificando os limites.

Vale lembrar que, desde a criação das equipes multidisciplinares, a SEED/PR, em 2010, existem iniciativas de formação voltadas para uma educação das relações étnico-raciais. Entretanto, tal investimento não tem sido suficiente para superar as desigualdades – cada região do estado do Paraná tem suas especificidades, que diferem na intensidade dos problemas sociais, a exemplo de trabalhar as questões acerca das culturas indígenas em áreas de conflitos pela terra (Kastelic; Amaral, 2021).

Por isso, as práticas racistas e preconceituosas, ainda tão presentes no interior da escola, por vezes interpretadas como *bullying* ou "brincadeirinhas", refletem o que ocorre fora da instituição. As denúncias de racismo no ambiente escolar têm sido constantes e os limites da formação inicial de professores para lidar com essas situações continuam evidentes. Chimanski (2020) analisa as ações desenvolvidas pela equipe multidisciplinar e denuncia um processo de desvalorização das equipes ao mencionar a redução da formação para 20h anuais sem encontros presenciais, impedindo a institucionalização de momentos de debates e discussões fundamentais para a reflexão crítica dos professores, além da redução do conteúdo formativo.

Destacam-se os avanços legais que asseguram o debate antirracista, sobretudo nas instituições de ensino, no âmbito federal, com a implementação da Lei nº 10.639/2003, a atualização da Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; e, no estado do Paraná, com a criação da Equipe Multidisciplinar. No entanto, o conservadorismo tem ganhado destaque no poder político nos últimos anos, o que assegura a ampliação e a manutenção de pensamentos e práticas racistas em diversas instituições. Dessa forma, o desafio está posto: é necessário implementar ações que possibilitem combater a materialidade do racismo estrutural na sociedade paranaense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das iniciativas, as ações de campanha para combater o racismo institucional nas instituições públicas e privadas não são suficientes, pois vivemos em uma sociedade que acredita na democracia racial. Sua superação requer mais do que meras mudanças de atitudes preconceituosas de pessoas, grupos ou instituições, exige que se investigue a origem de sua existência, ou seja, é preciso explicitar o cerne da dominação que nutre esses preconceitos.

Assim, propõe-se a continuidade do projeto para ampliar a promoção do fortalecimento das redes de formação continuada, em busca da utópica, mas esperada, igualdade racial, por meio de ações formativas descentralizadas, a fim de permitir a integração das políticas intersetoriais (assistência social, educação e saúde), acessando as redes e sub-redes e seus representantes.

Ademais, as avaliações de cursos e oficinas revelaram a necessidade de aprofundar temas como racismo institucional, racismo estrutural, ancestralidade, a contribuição dos povos africanos na

formação do Brasil, autodeclaração e autoestima, autorreconhecimento e valorização cultural entre adolescentes negros, a vida na África, culturas que se destacam, por exemplo, jogos e brincadeiras da cultura africana, artistas plásticos, músicos, fomento de ações com a comunidade, propostas de atividades envolvendo disciplinas de exatas e biológicas com a Lei nº 10.639/2003, cultura indígena, técnicas, saberes e ciências dos povos africanos e indígenas da América, roteiros de estudo e aprofundamento sobre a luta dos povos africanos na América, juventudes periféricas e o novo Ensino Médio, estratégias de conciliação entre trabalho, estudos e defasagem da base, questões relacionadas ao racismo institucional, gênero, oficinas de teatro, apresentações de poesias, música, entre outros.

Estes temas demonstram que o caminho ainda é longo, mas o que nos conforta é saber que estamos avançando, mesmo que um pouco distante de onde partimos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. 2009. Reimpressão 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

CHIMANSKI, A. C. **Estudo sobre as questões étnico-raciais na educação:** atuação da equipe multidisciplinar do Colégio Santo Antônio em Pinhão-PR. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, Irati, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)**. Brasília, DF: IBGE, 2019.

KASTELIC, E. S. D.; AMARAL, W. R. O percurso dos estudantes indígenas avá-guarani matriculados em escolas não indígenas e a lei nº 11.645/2008. **3º Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas,** 2021, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: CLAEC, 2021. p. 1-17.

MARQUES, E. P. S. et al. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. In: MARQUES, E. P. S.; TROQUEZ, M. C. C. (Orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais:** caminhos para a descolonização do currículo escolar. 1. ed. Curitiba: APPIS, 2018, p. 19-40.

DESAFIOS PARA UM ESTUDANTE DE GEOGRAFIA EM PROJETO DE EXTENSÃO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Guilherme Felipe Ramos[*]
Margarida de Cassia Campos[**]

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais" foi idealizado com o intuito de dialogar sobre as relações raciais com os(as) profissionais da rede estadual de educação ligados ao Núcleo Regional de Londrina e da rede socioassistencial de Londrina/PR e região. Esta ação surge a partir do momento em que o racismo estrutural, em consonância com os seus derivados: racismo institucional, interpessoal e recreativo, se torna mais visível nesses ambientes.

Pautado nessas demandas, o projeto de extensão formou uma equipe multidisciplinar de estudantes, composta por três mulheres negras, uma mulher indígena e um homem negro dos cursos de

[*] Mestrando do curso de Pós-Graduação em Geografia da UEL. E-mail: guilherme.felipe@uel.br.
[**] Professora do departamento de Geografia da UEL, pós-doutora pela Universidade de Coimbra doutora em Geografia pela UFSC. E-mail: mcassiacampos@uel.br.

Ciências Sociais, Geografia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, além de duas professoras doutoras responsáveis pela coordenação do projeto.

Assim, foram elaboradas diversas atividades para interagir com as equipes da rede socioassistencial e educadores(as) das equipes multidisciplinares das escolas de Londrina e região. As práticas estabelecidas foram grupos de estudos com diversas temáticas relevantes solicitadas pela rede socioassistencial vinculada ao município de Londrina e oficinas pedagógicas aos(às) profissionais das equipes multidisciplinares das escolas pertencentes ao NRE de Londrina. Cada bolsista ficou responsável por ministrar uma oficina, que tinha um enfoque diferente, porém, todas vinculadas ao tema de relações étnico-raciais. A minha temática era "Violências do racismo no ambiente escolar", na qual eu abordava as desumanidades, constrangimentos e dores que os(as) alunos(as) negros(as) passavam no chão da escola.

Portanto, o real intuito deste artigo é problematizar os desafios experienciados por um estudante de Geografia na atuação como bolsista em um projeto de extensão de formação de pessoas para educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, para a realização deste trabalho, a priori, foi necessário dialogar com o NRE e com a Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina/PR, a fim de compreender as principais demandas dos/as profissionais das equipes multidisciplinares e da rede socioassistencial sobre a pauta étnico-racial.

Com as equipes multidisciplinares, foi feito um levantamento por meio de formulário (Google Forms), no qual os(as) profissionais da educação especificaram as principais inquietações sobre o racismo nas escolas. Baseado no resultado da pesquisa, cada bolsista ficou responsável por uma oficina de formação antirracista para aplicar aos(as) profissionais da educação e, como já citado, a minha temática era "Violências do racismo no ambiente escolar".

Com a rede socioassistencial, a dinâmica de formação foi diferente. No dia 18 de maio de 2022, foi realizado um encontro na Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina, no intuito de entender as demandas dos(as) profissionais referentes ao debate étnico-racial. Ao dialogar com a equipe da rede socioassistencial, eles(as) sugeriram várias temáticas que identificaram que necessitavam de um maior aporte teórico quanto ao debate étnico-racial, para que pudessem exercer um trabalho antirracista com a sociedade. Algumas das sugestões foram: identidade de gênero, racismo e patriarcalismo; capacitismo e racismo; masculinidade negra; populações ciganas e indígenas; colorismo; xenofobia e racismo, entre outras.

Para a realização das demandas estabelecidas pela rede socioassistencial, o projeto "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais" elaborou grupos de estudos quinzenais, mediados(as) por profissionais internos e externos à Universidade Estadual de Londrina para discutirem os temas sugeridos pelos(as) profissionais da rede socioassistencial.

Além das experiências vivenciadas no projeto de extensão ao decorrer do ano de 2022, para o auxílio na escrita deste texto, foram necessárias diversas leituras de autores e autoras que dialogam sobre o debate étnico-racial, além do acesso a um caderno de memórias do projeto de extensão para problematizar os diversos trabalhos realizados ao longo de 2022.

FATOS HISTÓRICOS DO RACISMO ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL, INTERPESSOAL E RECREATIVO: CONTRIBUIÇÕES E ENTRAVES VIVENCIADOS NO PROJETO DE EXTENSÃO

Para compreender a importância do debate racial com os(as) profissionais da educação e da rede socioassistencial, dados de 2019 do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) revelam que negros(as) passam, em média, 8.6 anos na escola, em comparação aos brancos. que passam 10.4 anos. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. E, desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que sobe para 8,9% entre pretos ou pardos. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1% (PNAD, 2020).

Isso é um reflexo do racismo estrutural, que designa lugares sociais subalternizados para a população negra. Baseando-nos nos dados da PNAD, observamos que o grande número de pessoas negras (pretas e pardas) são obrigadas a abandonarem o sistema escolar precocemente. Além disso, outros fatores também corroboram para a evasão escolar de estudantes negros(as) e indígenas, como o racismo recreativo e institucional.

O conceito de racismo recreativo é um tipo específico de opressão racial que se expressa por meio do desprezo por minorias raciais na forma de humor, comprometendo o status cultural e material dos membros desses grupos. Logo, é um tipo de opressão muito sofisticada, pois, além de permitir a perpetuação do racismo, protege a imagem social das pessoas brancas (Moreira, 2020).

Além disso, Moreira (2020) diz que:

> O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade (2020, p. 31).

A concepção de racismo recreativo é muito presente nos ambientes de ensino, principalmente no que se refere a piadas e deboches sobre características físicas de alunos(as) negros(as) e indígenas, mas o problema é que, na maioria das vezes, os(as) profissionais da educação asseguram que essas atitudes são uma forma de aproximação entre os(as) alunos(as) ou até mesmo dos(as) agentes da educação com os(as) estudantes, ou seja, acabam deslegitimando todas as violências que o racismo recreativo causa contra as pessoas negras e indígenas.

Já o racismo institucional corresponde a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais, garantindo a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando, dessa maneira, como alavanca importante da exclusão diferenciada dos sujeitos nesses grupos, operando a fim de induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas –. produzindo e reproduzindo a hierarquia racial (Werneck, 2016).

A falta de políticas públicas de ação afirmativa como de combate ao racismo nas escolas e nos setores de assistência social é uma evidência do racismo institucional e contribui ainda mais para abismo social entre brancos(as) e negros(as).

Um indicativo de que o racismo institucional é muito efetivo foi que, no decorrer do projeto de extensão, uma grande parte

dos(as) profissionais da educação e da rede socioassistencial não tinha discernimento sobre os processos históricos de construção das teorias racistas e de racialização do povo negro e indígena. No entanto, para entender por que o racismo no Brasil é tão forte e efetivo, é necessário conhecer os fenômenos históricos deste mal que até hoje assola a população negra e indígena.

O racismo é um fenômeno complexo e sofisticado, em especial quanto às suas formas de manifestação na sociedade brasileira. Para entendê-lo, é preciso compreender as diversas estratégias estabelecidas e como o mesmo se determina de maneira minuciosa e silenciosa nas relações sociais, produzindo profundas mazelas em todos os setores da sociedade. Para refletir sobre como o racismo determina as relações sociais, é preciso decifrar alguns aspectos históricos essenciais para a fomentação e materialização deste fenômeno.

Almeida (2020) dialoga sobre alguns acontecimentos históricos importantes acerca do aparecimento do racismo no início do processo do colonialismo europeu na América no século XV.

Quijano (2009) apresenta que foi, nesse momento histórico, que houve a construção das ideias de raça e racismo. O autor relata que o colonialismo é um marco fundamental do limiar da Modernidade e ainda aponta que o capitalismo, enquanto relação de mercantilização do trabalho, pode ter nascido na Europa entre os séculos XII e XIII, provavelmente na península ibérica e/ou itálica, por intermédio do mundo árabe, consequentemente se tornando um sistema de exploração global. Quando a Europa invade a América, há uma legitimação da exploração, da pilhagem e da escravização de negros(as) e indígenas.

Quijano (2009) e Oliveira e Candau (2010) indicam que os europeus, ao estabelecerem essa estrutura de dominação, colocaram em marcha um processo de inferiorização intelectual, epistemológica e cultural de negros(as) e indígenas, na qual os(as) europeus(ias) destruíam o imaginário dos(as) considerados(as) "não-europeus(ias)",

invisibilizando e subalternizando tais corpos, enquanto reafirmam o próprio imaginário. Ou seja, "opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus" (Oliveira e Candau, 2010, p. 19).

A partir deste processo hegemônico de dominação intelectual, epistêmica, cultural e racial de um povo (europeus) perante outros povos (não-europeus), foi estabelecida uma forma de validação e naturalização diante dos diversos modelos de exploração e subalternização de corpos negros e indígenas, na qual Quijano (2009) denomina de colonialidade do poder.

Estas narrativas foram importantíssimas para se justificar as mais diversas formas de opressões, repressões e supressões diante da ideia da existência de hierarquia de raça, pois, a partir destas práticas, foi idealizado, no imaginário social das pessoas, que a raça negra era pertencente a certos tipos de recortes/mazelas sociais, portanto, inferior, e sua humanidade era ponto de questionamento. E os(as) brancos(as) eram considerados(as) como pertencentes a uma raça superior. Este sentido de mundo foi primordial para a propagação do racismo estrutural, considerado como uma espécie de naturalização da subalternidade de alguns e da superioridade de outros.

Almeida (2020) discorre que: "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um arranjo institucional. O racismo é estrutural" (2020, p. 50).

Esta concepção estrutural do racismo é imprescindível para se compreender as várias facetas de manifestação deste fenômeno na sociedade, sendo uma delas o racismo institucional. Na concepção institucional do racismo, o Estado e/ou instituições privadas atuam de maneira, mesmo que indireta, estabelecendo desvantagens e privilégios com base na raça. Ou seja, o racismo institucional é o

insucesso coletivo de uma organização, e o seu modo de agir é por meio de estruturas, políticas, práticas e normas capazes de definir oportunidades e valores para pessoas e populações a partir de sua aparência. Seu real intuito é promover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica, sendo um fomentador de iniquidades e vulnerabilidades (Werneck, 2016).

Este fenômeno do racismo institucional foi muito perceptível ao dialogar com os(as) profissionais da educação e da rede socioassistencial, pois ficou evidente que muitos(as) não tinham conhecimento básico/fundamental sobre as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008, e tampouco discernimento sobre as políticas de ações afirmativas. Isso revela que o racismo institucional age efetivamente em vários ambientes da sociedade.

Para que o racismo institucional se materialize de maneira direta nas vidas das pessoas negras e indígenas, é necessária outra vertente do racismo: o racismo interpessoal ou individual, que é a manifestação da discriminação nas relações entre indivíduos de acordo com o pertencimento racial, podendo ser intencional ou não, incluindo ações e/ou omissões (Williams e Priest, 2015; Almeida, 2020).

Corroborando a ideia individual do racismo, o racismo recreativo é visto por seus praticantes como uma forma "legítima" de manifestação do racismo, pois as pessoas têm no imaginário que piadas referentes à raça de pessoas negras e indígenas são uma maneira de descontração e entretenimento, sendo uma forma pertinente de aproximação de pessoas negras e/ou indígenas. O racismo recreativo se refere a "piadas" e "brincadeiras" que, aparentemente, são inofensivas e/ou um meio rotineiro de interação social, mas possuem um cunho racial e associam as características físicas e culturais das pessoas negras ou indígenas a algo inferior ou desagradável (Moreira, 2020).

Este conceito do racismo recreativo foi, indiscutivelmente, o que os(as) profissionais da educação mais identificaram quanto à manifestação do racismo de maneira explícita, pois, no momento em que se discutia o conceito e se exibiam exemplos, a participação deles(as) para relatarem as ações que aconteciam no cotidiano de trabalho era mais fervorosa. Em sua maioria, os relatos deles(as) eram sobre os deboches e apelidos que os alunos(as) negros(as) recebiam em relação aos seus aspectos físicos.

Para compreender os constrangimentos e adoecimentos que o racismo recreativo fomenta, Moreira (2020) apresenta vários casos de racismo recreativo, dentre elas, uma muito corriqueira no cotidiano das pessoas negras.

> Mariane trabalhava em uma concessionária de veículos. Seu chefe sempre fazia comentários de cunho racista, o que tornou o ambiente de trabalho muito estressante. Certo dia, ele comparou seu cabelo a uma vassoura, o que motivou piadas entre funcionários brancos por vários dias (2020, p. 23-24).

As manifestações do racismo estrutural, institucional, individual e recreativo foram evidentes no projeto de extensão ao decorrer do ano de 2022 e, a partir deste debate sobre as diversas formas de racismo, surgiram outras reflexões e necessidades de diálogos com esses(as) profissionais, pois ficaram nítidos, nas falas/questionamentos dos(as) agentes da educação, a crença na democracia racial; o desconhecimento das Leis n°10.639/03 e n° 11.645/08 e a convicção de que o racismo recreativo e cordial é uma forma palpável de aproximação/brincadeira de pessoas brancas com pessoas negras, ou até de negros(as) com negros(as).

RELATIVIZAÇÃO DO RACISMO E A CRENÇA NA DEMOCRACIA RACIAL

Dialogando com os(as) profissionais da educação, ficou notório que muitos desses(as) trabalhadores(as) acreditavam que o Brasil era, e ainda é, um país harmonioso, em que negros(as) e brancos(as) conviviam, e convivem, em extrema afinidade. A ideia vai ao encontro do conceito da democracia racial.

Pensar em democracia racial é refletir sobre uma sociedade justa e igualitária, independentemente da sua cor e/ou origem étnico-racial. Sendo assim, o Brasil, é um país cujo o racismo atravessa todas as suas estruturas sociais e tem as suas origens intimamente ligadas no processo de escravização de negros(as) e indígenas, a ideia de democracia racial é totalmente imoral, indecente e enganosa (Nascimento, 2016; Porfírio, 2023).

Porém, é importante relembrar que essa concepção do mito da democracia racial não foi uma ideia construída sem uma lógica definida. Em meados da primeira metade do século XX, as ideias relacionadas ao que era necessário transpassar o tradicionalismo imposto e se livrar dos paradigmas dos processos escravagistas que permeavam o contexto histórico brasileiro (Dias, 2018) foram amplamente divulgadas. No entanto, para os ideais eurocêntricos, era inimaginável e inatingível adentrar-se em processo de desenvolvimento com negros(as) e indígenas como população majoritária, pois eram resquícios dos processos de escravização, ou seja, não tinham cultura, inteligência, intelecto e ideários ocidentais (Nascimento, 2016; Almeida, 2020).

> Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos “livres”, e seus descendentes, a um novo estado econômico, político, social e cultural de escravidão em liberdade. Nutrido no ventre do racismo, o “problema” só podia ser, como de fato era, cruamente

> racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como "inferior" (Nascimento, 2016, p. 81).

Para romper com a premissa de um país retrógrado e atrasado, a solução encontrada por alguns intelectuais da época foi a miscigenação do povo brasileiro, mas é preciso lembrar que este processo ocorreu, sobretudo, com estupros de mulheres negras e indígenas, originando os "produtos" de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o parda-vasco, o homem de cor, o fusco, assim por diante. A idealização obteve muito prestígio entre as autoridades governamentais e sociedade dominante da época (Nascimento, 2016).

Um Brasil miscigenado é um forte argumento para se justificar a negação do racismo por muitas pessoas, e este discurso foi muito utilizado nos diálogos com os(as) agentes da educação, em especial na aplicação da oficina pedagógica, intitulada de "Violências do racismo no ambiente escolar", mas, como já citado, a ideia de "Brasil de todas as cores" nada mais é que uma estratégia genocida de aniquilação, extinção e apagamento/esquecimento histórico do povo negro e indígena brasileiro.

A democracia racial talvez seja um dos argumentos mais problemáticos para se justificar a negação do racismo no Brasil, pois, além de deslegitimar as conquistas dos movimentos negros, prejudica as pessoas negras e indígenas em todas as suas instâncias e fomenta a ideia da meritocracia.

Como diz Bento (2022),

> De fato, o conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende de esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas "habilidades" com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa (2022, p. 21).

A ideia de democracia racial precisa ser trabalhada com certa urgência em todos os ambientes sociais, inclusive na educação, pois, como já vimos, é uma concepção sofisticada e, com uma validação/aprovação muito forte, é um fenômeno perspicaz e cruel com os(as) negros e indígenas e, em muitas vezes, faz com que os(as) próprios(as) oprimidos(as) pelo racismo acreditem neste sistema de igualdade e justiça que a democracia racial prega.

RACISMO INSTITUCIONAL E O DESCONHECIMENTO DAS LEIS N° 10.639/2003 E N° 11.645/2008

Outra barreira detectada ao dialogar com os(as) agentes da educação foi o desconhecimento das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008. Nas reuniões realizadas pelo projeto de extensão em conjunto com NRE de Londrina (Núcleo Regional de Educação), praticamente todos(as) integrantes das equipes multidisciplinares não sabiam quais as duas leis essenciais para estabelecer a educação/debate antirracista nos ambientes de ensino.

Detectou-se um fato que corrobora a ideia de que as equipes estão despreparadas para lidar com as questões raciais nas escolas, na reunião descentralizada que realizamos com os(as) representantes das equipes multidisciplinares dos distritos de Londrina/PR. De 25 pessoas que estavam representando as equipes multidisciplinares, apenas um representante sabia ambas as leis completas e o seu real objetivo; os(as) outros(as) 24 profissionais não sabiam sobre as leis, ou respondia de maneira incompleta: “Leis n° 10.000 e n° 11.000”.

Logo, estes fatores reforçam ainda mais o racismo institucional nos ambientes de ensino, pois os(as) próprios(as) educadores(as)

que são responsáveis para dialogar sobre o combate ao racismo nas escolas estão totalmente despreparados(as) e desinformados(as).

O intuito das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 e de suas diretrizes curriculares é obter reconhecimento e enaltecimento da história de África e suas intrínsecas culturas, além de procurar entender a importância sobre a história dos negros e indígenas e suas diversidades culturais com um fator crucial e problematizar o tema nas escolas (Fonseca, 2019).

Segundo Pio e Araújo (2019), a implementação de ambas as leis é:

> uma reparação mínima pela marginalização e discriminação que esses grupos sofreram e que sistematicamente tiveram acessos negado a bens materiais e reconhecimento social por tudo que foi por eles agregados desde a colonização do Brasil. Tanto é verdade que necessitaram de amparo específico na legislação pátria sendo que em diversos contextos tiveram tratamento e existência diferenciados baseado apenas numa suposição de pertencimento de raças, classificando e inferiorizando os negros e indígenas na história e em toda a estrutura do sistema brasileiro (2019, s.p).

Apesar das lutas e conquistas diante das políticas educacionais para uma abordagem mais positiva, quando nos referimos aos estudos de África e culturas indígenas nas escolas, ainda permeiam várias lacunas em torno da temática. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), implementada no dia 22 de dezembro de 2017, publicada pela Resolução CNE/CP nº 2, institui e orienta a sua implantação, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2018); sendo um dos fatores que contribuem para a fragmentação sobre a abordagem de ambas as leis no sistema educacional brasileiro.

Salienta-se que a Base Nacional Comum Curricular é muito controversa, pois concorda que as culturas indígenas e africanas não

têm o reconhecimento adequado de suas historicidades e singularidades na educação brasileira, mas, com todo este reconhecimento, mantém, em sua estrutura, caracterizações enraizadas, historicidades, especificidades e acontecimentos eurocêntricos.

Ou seja, é nesses momentos que o racismo institucional age de maneira perspicaz, pois, ao mesmo tempo que se estabelece direitos mínimos para a população negra e indígena, são designadas algumas obrigatoriedades referentes a esses direitos, indo na contramão de tudo o que foi proposto, por exemplo, o total desamparo e desinteresse estatal sobre a aplicação efetiva das leis nas escolas, consequentemente afetando os(as) agentes da educação e principalmente os alunos(as) negros(as) e indígenas (Fonseca, 2019).

A ACEITAÇÃO DO RACISMO RECREATIVO E RACISMO CORDIAL COMO FORMA DE INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES(AS)

A aceitação do racismo recreativo como normalidade, sem dúvidas, foi a ação mais explícita e fácil de se diagnosticar, em especial, com as equipes multidisciplinares. Como já citado, ele se manifesta pelo humor racista e não possui uma natureza benigna, porque é um meio de propagação da hostilidade racial e, assim como as outras vertentes do racismo, também faz parte de um projeto de dominação racial (Moreira, 2020).

No decorrer do projeto, algumas ações me chamaram atenção nos processos de interações com as equipes multidisciplinares, sobretudo quando eu me referia sobre o racismo recreativo. Notei que os(as) agentes da educação acreditavam em uma relação saudável e amigável sobre as piadas e deboches dos(as) alunos(as) brancos(as) com os(as) alunos(as) negras(as), ou até de negros(as) com outros

negros(as). Pautados nessa ideia, alguns(mas) agentes da educação alegavam que a concepção de racismo recreativo não tinha credibilidade, pois os(as) alunos(as) brancos(as) conviviam de maneira afetuosa e as "brincadeiras" era uma forma de descontração entre eles(as), em um outro momento.

Na aplicação da oficina pedagógica em uma escola de um distrito de Londrina, os(as) alunos(as) e a professora argumentaram que as piadas sobre os(as) alunos(as) negros(as) da escola eram vistas como uma forma de "afeto", pois, devido ao tamanho do distrito, os(as) familiares desses(as) estudantes se conheciam, por isso não viam problema com os adjetivos utilizados para se referirem ao amigo(a) negro(a) da escola.

Com estes relatos, ficou evidente a existência de outra forma de racismo neste ambiente, o racismo cordial.

> O racismo cordial, tipicamente brasileiro, que se manifesta nas relações privadas e se camuflam em suposta tolerância pública. Difícil de ser detectado, o racismo cordial torna-se uma das mais perversas formas de opressão social, sendo, pois, necessário desvendar suas várias nuances performáticas na sociedade brasileira (Pacheco, 2011, s.p).

O racismo cordial é muito complexo de se combater, pois, além de estar arraigado ao mito da democracia racial, sendo uma tarefa mais difícil para detectar sua presença, na maioria das vezes, as pessoas que cometem atos racistas contra negros(as) e indígenas utilizam o argumento de que mantêm uma boa convivência com as pessoas negras e indígenas, por esse motivo, não podem ser consideradas uma pessoa racista (Almeida, 2020; Moreira, 2020). Ademais, se apresenta de forma camuflada e dissimulada, e isso foi notado quando discutíamos quanto às materializações do racismo nas escolas. Nesse momento, os(as) profissionais na educação relativizavam o racismo em seus ambientes de trabalho, pois, segundo eles(as),

os(as) alunos(as) negros(as) e indígenas aceitavam e consentiam as "brincadeiras" de seus(as) colegas de classe (Silva e Dias, 2013; Moreira, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi discutido no trabalho, todas as ações vivenciadas no projeto trouxeram muitas contribuições para a formação de um estudante de Geografia e futuro profissional, pois, a partir destes diálogos, atividades e interações, foi possível perceber o quanto o debate sobre a educação das relações étnico-raciais é necessário nesses ambientes.

O pouco que avançamos nestes 20 anos, quanto à Lei n° 10. 639/03, é consequência da atuação persistente do racismo estrutural presente, pois, ao longo do projeto e em comunicação com os(as) profissionais da educação, ficou evidente que a Educação Básica ainda é um ambiente extremamente racista, em todas as suas formas, seja pela falta de incentivo/investimento estatal, seja pela escassez na estrutura das escolas, seja pela formação dos(as) agentes da educação, seja pelos materiais didáticos que abordam a cultura negra, indígena e africana apenas no contexto da escravização.

Além disso, outro fator muito complexo, mas muito evidente, foi a crença na democracia racial, na qual muitos(as) educadores(as) acreditavam fielmente. A convicção nessa ideologia acaba sendo uma problemática muito difícil para os(as) alunos(as) negros(as) e indígenas, pois, nesse momento em que o(a) profissional da educação acredita que não existe racismo no Brasil, todas as conquistas referentes ao combate ao racismo, seja na educação, seja em outro setor da sociedade, são deslegitimadas. Estas ações fazem com que os

ambientes de ensino se tornem fomentadores efetivos e contundentes de iniquidades e preconceitos para as pessoas negras e indígenas.

Além disso, este discurso é um apagamento e desconhecimento dos processos históricos que envolveram a raça negra e indígena no processo de formação social e territorial do Brasil, fazendo com que o discurso da meritocracia ganhe cada vez mais força, inclusive entre as pessoas negras e indígenas.

Este discurso foi muito presente no processo formativo em Geografia no Ensino Superior, pois foi possível compreender o quanto o debate étnico-racial é extremamente escasso na Educação Básica e no Ensino Superior. E pouquíssimos(as) professores(as) têm o compromisso ou interesse em discutir este fenômeno em nosso processo de formação.

O projeto de extensão retirou-me da zona de conforto, já que foi necessário me aprofundar ainda mais em pesquisas/estudos sobre a temática para dialogar/refutar com os(as) profissionais que contestavam as violências empregadas pelo racismo, além das próprias superações pessoais, como apresentações para grande quantidade de pessoas nas oficinas, por exemplo. E ainda proporcionou algumas experiências que ficarão marcadas enquanto estudante de Geografia, como a visita e aplicação de oficina na PEL 1 de Londrina (Penitenciária Estadual de Londrina).

É necessário que os(as) professores(as), que têm por objetivo implementar (ou tentar) um ensino decolonial em sala de aula, tenham em mente que irão encontrar muitas dificuldades, sejam pelos estereótipos já enraizados no imaginário de muitos(as) alunos(as), sejam por problemas de suporte, recursos e estrutura do próprio sistema de ensino, visto que a escola é um dos impulsionadores da materialização do racismo institucional.

Portanto, na escrita do texto, notei que o racismo ainda é muito efetivo tanto nos ambientes educacionais, quanto na rede socioassistencial, sendo necessários e pertinentes os debates étnico-raciais nestes locais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BENTO, Cida. Pacto Narcísico. In: BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 17-27.

BRASIL. **Racismo como determinante social da saúde.** Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, p. 1-14, 2011.

DIAS, Fabiana. Modernismo no Brasil. **Educa+Brasil,** 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/modernismo-no-brasil>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FONSECA, Gisely Capitulino da. **O Eurocentrismo e os Desafios à Efetivação da LEI 10.639/03 no Âmbito Escolar.** 2019. 27 f. TCC (Graduação em História) – Departamento de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

IBGE. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência de notícias**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. 4. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020. 223 p.

NASCIMENTO, Abdias. Escravidão: o mito do senhor benevolente. In: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p. 57-72.

NASCIMENTO, Abdias. O Branqueamento da Raça: uma estratégia de genocídio. In: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p. 83-92.

NASCIMENTO, Abdias. O mito do "Africano Livre". In: NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016, p. 79-82.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-22, 2010.

PACHECO, Lwdmila Constant. Racismo Cordial: manifestação da discriminação racial à brasileira – o domínio público e o privado. ENCONTRO NACIONAL ABRAPSO, 16., 2011, Recife. **Anais** [...]. Recife, 2011. p. s.p.

PIO, Elizaine Inácia; ARAÚJO, Eleno Marques de. As leis 10.639/03 e 11.645/08 e a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação brasileira. **Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar,** 2019. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/674/792>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PORFÍRIO, Francisco. Democracia Racial. **Brasil Escola,** [s.d.]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historia/democracia-racial.htm>. Acesso em: 25 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p.73-119.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 72-92, 2013.

WERNECK, Jurema. Racismo Institucional e Saúde da População Negra. **Saúde e Sociedade,** São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

WILLIAMS, David R.; PRIEST, Naomi. Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 40, p. 124-174, 2015.

SER INDÍGENA GUARANI ÑANDEVA NA UNIVERSIDADE: CONHECENDO E RECONHECENDO O RACISMO CONTRA O CORPO INDÍGENA

Ana Lúcia Ortiz Martins[*]
Eloá Soares Dutra Kastelic[**]

INTRODUÇÃO

Este relato faz parte das experiências vivenciadas por meio do projeto de extensão "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais", que desenvolveu a formação de equipes multidisciplinares das escolas da rede de educação estadual do município de Londrina e de membros da rede de proteção social. O projeto foi elaborado pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), localizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e está articulado à Universidade Sem Fronteira, em parceria com

[*] Indígena Psicóloga Formada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi bolsista do projeto Tecendo Redes Formativas para Fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais. E-mail: analuciaortizmartins@gmail.com.
[**] Orientadora no Projeto Tecendo Redes Formativas para Fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais. Pós-doutora em Políticas Públicas Sociais e docente associada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no estado do Paraná. E-mail: eloa.kastelic@uel.br,

outras instituições estaduais, como a Secretaria do Estado da Ciência e Tecnologia (SETI); Instituições de Ensino Superior (IES); Núcleo Regional de Educação (NRE), e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) de Londrina.

O projeto conta com bolsistas dos cursos de Psicologia; Serviço Social; Geografia; Pedagogia e Ciências Sociais, tendo como objetivo levar formação mais ampla para docentes que fazem parte da equipe multidisciplinar das escolas públicas do município de Londrina.

O processo de formação tem início com os acadêmicos da UEL. Logo, o projeto "Tecendo Redes" tem como base a Lei n° 10.636/2003, alterada pela Lei n° 11.645/2008, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos africanos e indígenas no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio – público e privado –, agregando as culturas indígenas. Esta política tende a fortalecer a compreensão dos povos indígenas como uma das três matrizes étnicas que compõem a formação do povo brasileiro.

Um dos pontos frágeis da aplicação da referida lei é a falta do conhecimento apresentado por "juruas" (homem branco) acerca da história e presença dos povos indígenas. Certamente o desconhecimento sobre o passado contribui para que a sociedade não reconheça a contribuição dos povos indígenas no contexto da formação país, fragilizando, desse modo, o entendimento do racismo, justamente pela narrativa equivocada que a colonialidade construiu socialmente, denominada por Silvio Almeida (2018) de "racismo estrutural", que está enraizado na literatura e na prática dos profissionais nas instituições e no comportamento individual e coletivo, pois a estrutura do racismo afeta a sociedade como um todo.

No relato de experiência junto às ações do Projeto Tecendo Redes, emerge a necessidade de escrever na primeira pessoa. Convidada a participar, por meio de oferta de oficinas, enquanto acadêmica indígena do curso de Psicologia, surgiu a necessidade de trazer ao debate a questão do racismo contra indígenas, um tema

ainda pouco estudado dentro do universo indígena e mais difundido no movimento afro-brasileiro. É importante enfatizar que o tema da oficina foi uma demanda que veio dos coordenadores da equipe multidisciplinar como a necessidade de formação

Nesse sentido, no diálogo com os profissionais do atendimento socioassistencial, é necessário apresentar o contexto histórico da profissão, onde e quando esse serviço foi assistencialista ao cuidar daqueles considerados incapazes pela sociedade, para que os profissionais de Serviço Social reflitam sobre o espaço que ocupa na atualidade e da sua função dentro da instituição. Ressalto, pois, que a assistência só passou a ser reconhecida pelo Estado como política pública com aprovação da Constituição Federal de 1988 e ganhou força na sua efetivação por meio da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) aprovada em 1993. Este segmento se (re)configurou e se tornou uma profissão interventiva, de caráter reflexivo, propositivo e avaliador de políticas sociais, no sentido de garantir acesso aos direitos.

Desse modo, o Serviço Social busca melhorias para aprimorar a escuta e orientação qualificadas relacionadas aos usuários, respeitando a particularidade e as vivências, a fim de garantir direito à igualdade, visto que a maior parte dos usuários é negra, indígena, pessoa em situação de rua e LGBTQI+ PN.

No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, apontou que as pessoas negras ou pardas são as que mais sofrem com a desigualdade social, falta de oportunidade e má distribuição de renda no país. Apesar de representarem 56,9% da população e 54,9% da força de trabalho, apenas 29,5% ocupavam os cargos de gerenciamento. Agrega-se a isso também desvantagens nos salários, no acesso à saúde, moradia, educação, nível da escolaridade e campo do emprego.

Para além desses dados, problematizo a ausência de dados de desigualdade social no IBGE, relacionados aos povos indígenas,

considerando que, historicamente, os povos indígenas vêm sofrendo etnocídio e genocídio no território, empobrecimento dos recursos das subsistências e descolamento involuntário do seu território.

Em síntese, este texto realiza apontamentos sobre a organização do Projeto Tecendo Redes, articulado ao tema relações étnico-raciais com ações mais focalizadas nas questões afro. Devido ao trabalho já desenvolvido pelo NEAB na UEL, no ano de 2021, ocorre uma maior aproximação entre o NEAB e a Comissão Universidade para os Indígenas. Desse modo, emerge essa experiência, trazendo apontamentos sobre as culturas indígenas, numa análise interdisciplinar com vistas às interfaces entre a Psicologia, Pedagogia e Serviço Social.

DESENVOLVIMENTO

A importância do debate sobre os indígenas como população racializados (ou que sofrem racismo)

O fato histórico da invasão, denominada pelo colonizador de "descobrimento do Brasil", e legitimado pela literatura, demonstra o território como sem dono e coloca os habitantes do território (os povos indígenas) como sem lei, sem Deus, precisando ser salvo. Para Krenak (2020), se no século XVII os europeus se questionavam: seria possível escravizar os indígenas? Os povos indígenas tinham alma? Os indígenas eram gente? Estes questionamentos evidenciavam um racismo cruel, pois duvidaram se uma parte do gênero humano tinha alma, ou seriam animais?

O fato mostra que o racismo contra indígena não é algo recente, mas surge com a negação, construída por narrativas folclóricos, criando imagens estereotipadas e racistas, apagando a presença e o modo de existir dos povos originários.

Nesse processo colonial, os povos indígenas foram totalmente excluídos da história brasileira, pois, para os europeus, os indígenas, que foram os primeiros a serem escravizados, os selvagens, sem alma, se tornariam civilizados por meio de catequese e, consequentemente, deixariam de ser índios, aquele tido como animal sem alma.

Sob esse mesmo paradigma equivocado, segundo Almeida (2018), foi criado o termo raça, a partir de uma perspectiva biológica e europeia, que veio junto de marcadores como a cor da pele. Desse modo, foram definidas as questões sociais e culturais, atreladas a uma classe e soberania de uma raça branca.

Sobre essa versão da história, Krenak (2020) critica a classificação utilizada quando denominaram a raça indígena, sem considerar a diversidade étnica e, ao mesmo tempo, apelidou os indígenas de "índio". O termo "índio", desde o início, foi criado numa perspectiva racista e preconceituosa, com intuito de camuflar a diferença étnica entre os povos. O processo de colonização resultou, para os indígenas, na classificação, hierarquização e subalternização do seu corpo. Por meio da narrativa hegemônica, os indígenas foram denominados como selvagens, primitivos e inferiores. Um cenário criado pelo colonizador, quando tenta mostrar a sua superioridade de religião e raça, diante do outro, da diferença.

O racismo, segundo Almeida (2018), teve origem a partir de uma perspectiva ilusória e falsa de que existia pessoa inferior e superior, raça superior e raça inferior. O pensamento de Krenak (2020) vai nessa direção quando o estudioso afirma que o racismo contra indígena se construiu mediante o projeto colonial e a negação das diferenças, sendo, posteriormente, sustentado pelos livros, pesquisas, mídia e escola.

Os povos indígenas, historicamente, não foram relacionados à categoria raça, haja vista que os indígenas denominavam o racismo de preconceito, muito embora tenham consciência do processo histórico e da violência que o acometem nas instituições. Do mesmo modo, a invisibilidade como sendo sujeito pertencente a uma "raça" também ocorre na sua ausência nos estudos étnicos raciais.

Com relação a isso, Nuñez (2021) aponta que

> Nos estudos étnico-raciais, povos indígenas sofrem ao mesmo tempo de uma invisibilização e hiper visibilização. Se, por um lado, somos invisibilizados nos estudos raciais, nos quais a relação branco-negro é protagonista absoluta das análises, por outro, temos uma hipervisibilidade nos estudos antropológicos sobre etnologia (2021, p. 66).

Logo, o tema racismo contra indígenas é um debate tímido e, desde a colonização, é negado e, por vezes, interpretado como preconceito ou discriminação.

Para Peixoto (2017), a literatura de José de Alencar, no livro *Iracema*, apresenta os indígenas associados à imagem de selvagens que viviam nas matas, guerreiros. Esta imagem serviria de inspiração aos não indígenas, quando, entediados da "civilização", a fim de buscar a mata como um lugar perfeito, sem maldade, lançavam mão da romantização, que passava uma compreensão equivocada da vida concreta e de suas agruras.

As imagens na mídia e livros didáticos tendem a reforçar os estereótipos que povoam o imaginário equivocado dos não indígenas, que ficam impactados ao ver os acadêmicos indígenas na universidade, usando roupa, ou celular, andando de carro ou até mesmo falando fluentemente a língua portuguesa, como afirma Peixoto (2017, p.28), "[...] ainda hoje muita gente fica perplexa ao ver indígena usando celular ou mesmo calça jeans".

Boa parte da sociedade brasileira desconhece ou não reconhece a pluralidade do país. São mais de 305 etnias e 274 línguas diferentes.

O desconhecimento da sociedade acerca do passado histórico, de acordo com Nuñez (2021), torna os povos indígenas exóticos, prisioneiros dentro da própria terra, tendo que lutar pelo direito de viver.

Na atualidade, por exemplo, os povos indígenas continuam sendo mortos, crianças indígenas sendo estupradas e mortas na sua própria terra, sendo apontados como indomáveis e atrasados. "A narrativa hegemônica sobre nossa existência como algo do passado, resquícios, sobre o qual só se teriam breves vestígios longínquos, alimenta o avanço e atualização do racismo" (Nuñez, 2021, p. 66).

Pode-se inferir que o racismo é uma das causas que geram mais mortes em nosso país e, diante dessa violência, não podemos nos calar, visto que há muitas maneiras de fazer uma manifestação. Este escrito é uma delas. Desse modo, é necessário problematizar que o racismo também afeta as populações indígenas e questionar e exigir, junto aos órgãos competentes, que a educação ofertada aos educandos das escolas públicas e privadas, fundamentada pela Lei n° 11.645/2008, seja por meio de conhecimento intercultural e articulada à cosmologia indígena e, assim, expressará as identidades atuais dos indígenas que a história contada pelo colonizador omitiu, além de promover os estudos e pesquisas sobre a cosmologia, identidades e culturas indígenas.

Na tese de doutorado de Kastelic (2014), a autora traz a relevância de pensar no sentido que Hall (1997) e Cuche (1999) apresentam sobre identidades e culturas no plural. Tais pressupostos fortalecem as lutas dos povos indígenas quando associam a formação de indígenas e não indígenas à formação humana descrita por Gramsci.

> Demonstro uma compreensão de que esta modalidade de ensino (formação de professores indígenas) está entrelaçada a formação dos profissionais da educação da sociedade envolvente dado o objetivo que as enredam ser "a formação humana". Nesta discussão busco aporte teórico no filósofo e educador Gramsci (1891-1937) assim, quando se tratar de formação humana não coube inicialmente a

> distinção entre a docência do indígena e não indígena, pois ambos visam uma educação emancipatória como vistas a instrumentalizar e inserir o educando/indígena no contexto maior como protagonistas de sua história (Kastelic, 2014, p. 16).

Contemplar temas relacionados à diversidade (identidades e culturas) nunca esteve tão presente e, nesse contexto, agrega-se também a necessidade de trazer para a formação inicial de professores os pressupostos de uma educação e formação antirracista, articuladas aos conceitos de "racismo estrutural e institucional" difundidos por Almeida (2018).

Enfatiza-se a importância de efetivar as referidas temáticas acerca da formação antirracista nas grades curriculares das instituições de Ensino Superior, na formação inicial e continuada de todos os cursos de licenciatura. Assim, estaríamos materializando um debate permanente sobre o racismo e o respeito às diferenças, evidenciando que a luta contra o racismo não é responsabilidade apenas das pessoas indígenas ou negras, mas, sim, da sociedade, já que a luta antirracista não pode ser silenciada.

Oficina "racismo e Identidades Indígenas": relato de experiência

Por muitas décadas, os negros e indígenas foram representados pelo viés eurocêntrico na pesquisa científica, na literatura e nos livros didáticos. Há que se ampliar o campo de visão do pesquisador, tendo em vista os debates mais recentes que problematizam, por exemplo: a constituição da língua portuguesa que culmina com o equívoco, no qual o Brasil seria monolíngue, mesmo tendo 274 línguas indígenas (Kastelic, 2014).

No campo das concepções equivocadas, emergem os estereótipos tratados por Bessa-Freire, em sua obra *Os cinco equívocos sobre os índios* (2005). O autor contesta a literatura que apresenta o indígena como sujeito atrasado, selvagem, que vive em ocas, de cabelo liso, de olho puxado, marcando um movimento caracterizado pela perda da identidade(s) e cultura.

Em contraposição aos estereótipos, na atualidade, os povos indígenas vêm ocupando espaço na esfera política, na educação, nas letras, nas artes e nas universidades, num processo de formação, do qual, nem mesmo com percalços, os indígenas não pretendem recuar. Eles assumem o papel de protagonista enquanto sujeitos históricos, desenvolvendo o senso crítico em relação à imagem construída pelo colonizador, já que o indígena atual questiona a hegemonia da visão eurocêntrica sobre sua história.

Diante da necessidade da formação, o diálogo para minha formação teórica sobre o tema se deu por meio de grupos de estudos e pesquisas, num coletivo de bolsistas cujos temas se entrelaçavam na defesa de uma educação antirracista com o apoio e orientação de uma pesquisadora, docente na UEL, com experiência em estudos e pesquisas com comunidades indígenas do estado do Paraná.

A princípio, veio a oferta de nossa formação e, em seguida, a elaboração de oficinas sob a supervisão da orientadora. O público-alvo envolveu as equipes multidisciplinares, principalmente os coordenadores, numa perspectiva decolonial e antirracista. O foco recaiu sobre os temas relacionados a "racismo e identidades indígenas", com o objetivo de levar a temática indígena a esses segmentos de forma mais assertiva, a partir da perspectiva dos indígenas.

Para o entendimento desse relato de experiência, é necessário apresentar parte da minha trajetória enquanto indígena Guarani.

A minha luta contra o preconceito e racismo iniciou desde sempre. Diante dessa luta, aprendi a resistir. É essa resistência que me trouxe até aqui. Vejo a universidade como ferramenta de luta e

resistência, pois é por meio dela que encontrei o projeto "Tecendo Redes" e me fortaleci junto a pessoas que voam na mesma direção que eu.

Sou Ana Lucia Ortiz Martins. Na língua do meu povo, é KuñaYvoty, nascida na Aldeia Porto Lindo (MS). Desde 2007, moro na terra de retomada com as comunidades Ava- Guarani, no lugar chamado Tekoha Porã, no município de Guaíra (PR), onde estamos na luta pela demarcação da nossa terra há mais de 20 anos. Sou mãe e acadêmica de curso de Psicologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A minha escrita reverbera a trajetória da minha vivência, da aldeia e da cidade, pois escrever também é uma forma de resistência.

Defendo a educação como um dos elementos fundamentais na desconstrução do imaginário racista e preconceituoso que ainda estão presentes nos livros didáticos da Educação Básica, mas é importante compreender que a educação não é o único elemento de um processo de reparação histórica aos povos indígenas, pois tem-se toda uma ausência de políticas públicas concretas, algumas se mantêm há duas décadas em fase de implementação, como a Lei n° 10.639/2003.

A organização das oficinas, inicialmente, se destinava à socialização das mesmas junto à coordenação do Projeto e da Equipe Multidisciplinar, que faria avaliação e contribuição com apontamentos com o objetivo de qualificar melhor a oficina, tendo como foco debater a temática sobre indígenas e afrodescendentes dentro da sala de aula. A convite da minha orientadora, docente da instituição, ofertamos essa oficina no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Do projeto, veio a solicitação de elaborar um microvídeo no canal "Tecendo Redes" no YouTube, para difundir e ampliar o debate sobre a temática indígena. Foram estratégias metodológicas desafiadoras que me instruíram e auxiliaram outras pessoas a desconstruírem paradigmas antes cristalizados.

Foram várias ofertas de oficinas a grupos distintos de professores, os temas tratados foram relacionados à identidade indígena e negação das identidades indígenas; desconstrução de estereótipos racistas numa perspectiva decolonial; apropriação cultural, e Lei n° 10.639/03, atualizada pela Lei n° 11.645/08, que, sobretudo, regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos africanos e indígenas no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio - público e privado.

As oficinas tinham a proposta como estratégia pedagógica de enfrentamento ao racismo contra os povos indígenas promover reflexões e práticas sobre as diversas identidades dos povos indígenas, desconstruindo a visão racista imposta desde a colonização. No início da oficina, ofertamos a leitura de uma carta de Sonia Guajajara ao Brasil, do livro *Cartas para o Bem Viver* (2020).

Percepções que agregaram a esse relato: durante a oficina, os professores demonstraram desconhecimento sobre questões indígenas, principalmente relacionado à termos racistas que ainda são utilizados e ensinados dentro da escola, por exemplo, o uso das expressões como ("tribo" e "índio"). Estes dois conceitos não representam os povos indígenas, haja vista que foram inventados pelo europeu. Em contrapartida à palavra (índio), os povos originários atualmente utilizam a palavra "indígena" como fortalecimento de luta e representação da diversidade étnica no Brasil.

Reitera-se que o trabalho sobre bases antirracistas é observado e mensurado quando a Lei n° 11.645/2008 emerge no texto de Kastelic (2021) como uma lei ainda em fase de implementação nas escolas públicas. Evidencia-se que as práticas pedagógicas se configuram numa perspectiva racista e preconceituosa nas festividades relativas ao Dia do Índio – 19 de abril. Seguem com pinturas nos corpos das crianças utilizando tintas industrializadas, colocam penas e imitam a dança da chuva, sem explicar os significados e a importância que carregam os adereços. Por exemplo, o urucum deve ser utilizado

para pintar os corpos, simbolizando, por meio do grafismo, traços das culturas de cada etnia.

Que significado tem um cocar? Quem são as pessoas que podem ter essa honra e em que situações o cocar é utilizado, certamente ele não é uma fantasia. Cocar se usa em situações específicas, marcando a identidade, a cultura e a importância de quem o usa no contexto das organizações indígenas. Outro exemplo grotesco é a dança da chuva. Tal prática não faz parte da cultura indígena do Brasil.

Nesse sentido, compreende-se a escola como um ambiente que produz e reproduz os estereótipos, preconceito e racismo em relação às pessoas indígenas. Outros pontos equivocados podem ser observados no livro *Iracema,* ou no ensino da história do "descobrimento do Brasil" numa perspectiva colonial.

De minha parte, como indígena, acredito que, para haver uma mudança significativa nesse cenário, é necessário que a escola, enquanto lugar de transformação, trabalhe a desconstrução do ensino eurocêntrico com uma perspectiva da literatura decolonial e de escritores negros e indígenas. A perspectiva teórica decolonial auxiliará a fazer um exercício de desconstruir e construir um conhecimento apropriado e adequado ao debate e às reflexões nas escolas sobre os povos indígenas, suas culturas, seus valores para que se respeite, reconheça e valorize as diferenças culturais.

A proposta do Tecendo Redes contou com momentos de avaliação. Os professores envolvidos pontuaram que a oficina acerca do "racismo e identidades indígenas" foi fundamental para compreender como o racismo afeta o cotidiano das populações indígenas, e a necessidade de ampliação desse debate nas escolas.

A psicologia frente à luta contra o racismo

A formação antirracista para as psicólogas/os, segundo Mander (2916), contribui na compreensão de fenômenos como insensibilidade social, vínculos, desenvolvimento psicossocial e efeitos psíquicos do racismo, para que se possa buscar reparação a esses efeitos por meio das estruturas, rompendo as barreiras sociais do racismo através de novas estratégias, conscientização e mobilização social enquanto atuação psicológica e política.

No entanto, a questão étnica racial é pouco pesquisada e debatido no curso de Psicologia, apesar de ser um tema essencial para formação das psicólogas/os, principalmente para uma prática ética. Embora regulamentado a leis de enfrentamento da discriminação étnico-racial no Brasil, a relações étnico-raciais não são trabalhadas a contento na formação dos profissionais que atuam na educação, inclusive na Psicologia.

Desse modo, a formação no projeto "Tecendo Rede" me possibilitou ampliar o conhecimento sobre o racismo e suas consequências psíquicas, assim como sobre a ausência de políticas reparatórias. Como afirma Almeida (2018, p. 15), "o racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade". Logo, para compreender a dimensão do racismo, é necessário analisá-lo pelo viés estrutural, pois vivemos em um país que forjou sua formação e história a partir dos corpos invisibilizados de negros e indígenas.

Tais conhecimentos e reconhecimentos possibilitam refletir sobre a experiência racial na vida de cada indivíduo, visto que algumas pessoas lidam com isso desde a infância, enquanto outras nunca precisaram enfrentar o racismo. É importante considerar, sobretudo, as formas pelas quais o racismo afeta a subjetividade das populações negra e indígena. Os traumas psicossociais geralmente se manifestam nas instituições educativas de diversas maneiras, por meio de brincadeiras tendenciosas, piadas racistas ou expressões veladas.

O texto de Bessa-Freire (2005) nos ensina sobre os **"***Cinco equívocos sobre os índios"*, situações que causam, além de conflitos, o adoecimento. Acerca desse tema, Kastelic e Amaral (2021) demonstram que alunos Avá-Guarani mencionaram casos de suicídio entre jovens guarani em decorrência de conflitos envolvendo racismo, preconceito e discriminação.

O agravamento dessa situação também ocorre quando o professor não possui preparo adequado e leva para a sala de aula conhecimentos equivocados que fortalecem estereótipos. Há ainda aqueles que não admitem a existência do racismo nas instituições – um processo velado, fruto de uma ingenuidade científica útil à perspectiva colonizadora. Nesse contexto, a negação do racismo configura um processo que perpetua a violação dos direitos de negros e indígenas.

Percebe-se, portanto, a necessidade de desenvolver sensibilidade e atenção para as consequências psicossociais do racismo, reconhecendo e combatendo não apenas o preconceito, mas também as barreiras historicamente produzidas por uma sociedade que valoriza a superioridade branca e inferioriza, invisibilizando, os conhecimentos e saberes indígenas e negros. Com isso, entende-se que a estrutura do racismo não se sustenta sem pessoas, afeto e ação.

Diante do exposto, a psicologia precisa revisar se, de fato, está em defesa de todas as formas de existência e questionar sua construção e contribuição no contexto brasileiro, considerando os avanços nas questões legais, nas políticas públicas e nos direitos humanos em nosso país. Nesse sentido, a psicologia, enquanto ciência e profissão, precisa ampliar o debate sobre o racismo, para que os psicólogos compreendam as consequências psíquicas de tal prática na subjetividade individual e coletiva das pessoas racializadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Tecendo Redes" contribuiu, de forma efetiva, para a minha formação por meio dos debates, das leituras, principalmente, para compreender o racismo e seus marcadores sociais, como raça, classe, gênero, e que a opressão colonial não acontece sem o corpo negro e indígena.

Enquanto estudante em formação na área da Psicologia, foi essencial para reconhecer o caráter estruturante do racismo como dinâmica social e da sua manutenção de desigualdade e das violências na sociedade, pois o processo social de povoamento do Brasil foi marcado pelos aspectos do preconceito e racismo contra os povos indígenas desde o primeiro contato com colonizadores, seja pelas doenças infectocontagiosas, seja pela invasão do território indígena, seja pela invalidação de seu modo de vida tradicional, seja pela própria escravização de corpos indígenas.

Após 523 anos, este fato ainda repercute nas vivências coletivas, fortalecendo a imagem de indígena como sendo um homem do passado, primitivo e selvagem - um grave equívoco. Assim, prevalece a imagem estereotipada dos indígenas no imaginário social e, por essas bases, a sociedade não indígena vem definindo quem é de fato indígena e quem não é, desconsiderando os fatos históricos sobre os povos indígenas.

É relevante destacar que somos muitos, diversos, presentes em todo o Brasil, falamos várias línguas e possuímos nossas culturas. Assim como a população negra, também passamos pelo processo de miscigenação. Há indígenas em todo o território brasileiro: nas fronteiras com outros países, nas cidades e nas favelas, apresentando fenótipos variados.

Logo, o texto apontou os elementos da presença do racismo contra povos indígenas e a importância de entender e refletir sobre a dimensão do sofrimento que o preconceito e o racismo causam nos

corpos indígenas e negros. É necessário que o debate sobre racismo seja ampliado no contexto escolar, para que sejam valorizadas e respeitadas a luta e a história dos povos indígenas. Agrega-se também a importância dessa temática na formação dos professores, a partir de conhecimentos pautados por uma literatura específica produzida por intelectuais indígenas e não indígenas, como foco na valorização das culturas indígenas e afro.

As estratégias utilizadas visaram a quebra de paradigmas e estereótipos, tarefa complexa quando se tem uma educação sob os moldes eurocêntricos, o que significa que, é preciso um olhar para dentro de nós mesmos para romper com antigos paradigmas construídos com auxílio da escola, do livro didático numa perspectiva colonial. São novas bases teóricas que se apresentam e fomentam diálogos com professores, utilizando metodologias mais dinâmicas que possam descolonizar também os moldes da educação tradicional e hierárquica.

No centro desse processo esteve a presença indígena: "o meu corpo indígena" trouxe conhecimento a pessoas cujo saber anteriormente ocupava posições periféricas no ensino. Enquanto pessoa indígena, pude compreender mais profundamente a estrutura do racismo e seus efeitos psíquicos, além de evidenciar o quanto a Psicologia pode contribuir na compreensão do racismo e nos processos históricos que moldaram a sociedade.

Com a finalização do projeto, sinto-me mais próxima dos setores que debatem os rumos das relações étnico-raciais, para construir o caminho possível para o diálogo entre a Pedagogia e a Psicologia, a fim de apontar a contribuição efetiva da Psicologia no processo de implementação da Lei n° 11.645/2008, enquanto áreas afins e promotoras de estudos interdisciplinares de interface entre a Pedagogia e a Psicologia.

Reitero a importância dos estudos acerca do racismo e sua estrutura em todos os níveis e modalidades de ensino na luta por uma educação e sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. In. RIBEIRO, Djamila (Org). **Feminismos plurais.** 1ª ed. p.17-5. São Paulo: Pólen, 2018.

BESSA- FREIRE, J. R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação.** v.1, n. 1, p. 3-23, julho 2016.

FELIPI, L. **Falas da terra:** Documentário sobre a cultura indígenas no Brasil. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=repPmoz8ozQ. Acesso em: 20 de julho de 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** 2ª ed. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica Socioeconômica: IBGE, v. 2, 2022.

KASTELIC, Eloá S. Dutra. **Formação de Professores Indígenas e as necessidades socioculturais da microcomunidade dos indígenas Avá- guarani de Santa Rosa Do Oco' y**. 2014. 297f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA, 2014.

KASTELIC, Eloá S. Dutra. AMARAL, Wagner R. Políticas educacionais para o ensino das culturas indígenas nas escolas Públicas do Brasil. **SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA,** v. 25, p. 401-418, 2022.

LOPES, Analu dos Santos. **Articulação da Rede Socioassistencial no Sistema Único de Saúde de Assistência Social:** Apontamento a partir de uma experencias municipal. 2020. 214f. Dissertação de (Mestrado em Serviço Social), Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020.

LONGHINI, D; N, Geni. Da cor da terra: Etnocídio é resistência indígenas. **Revista Tecnologia & Cultura,** Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, (CEFET), v.il. p. 65-73, 2021.

MADER, Bruno Jardini. Caderno de psicologia e relações étnico-raciais: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo. **Psicologia em diálogo.** Curitiba: CRP-PR, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relações étnico raciais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12990&option=com_content&view=article#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2F08,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D. Acesso em: 01 mar. 2022.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Anthropológicas,** v. 28, n.2, p.27-56, dezembro de 2017.

SILVA, Juremir Machado da. "Não somos uma nação". Entrevista/ Ailton Krenak. In: Correio do povo. **Caderno de sábado,** 22.11.2020. Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/entrevista-com-ailton-krenak-1.524763. Acessado em: 01 mar. 2022.

TECENDO REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E COLORISMO NO BRASIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM OFICINA E GRUPOS DE ESTUDOS

Alice Justo Procópio[*]
Andréa Pires Rocha[**]

> Quando uma mulher negra se movimenta, toda estrutura a sociedade se movimenta com ela
>
> Ângela Davis

Palavras iniciais: o urgente combate ao epistemícidio

> [...] Eu sou a menina que nasceu sem cor porque eu nasci num país sem memória, com amnésia, que apaga da história todos os seus símbolos de resistência negra, que embranquece a sua população e trajetória a cada brecha [...] (Midria).

O relato que segue é fruto da experiência do projeto de extensão "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais", que está na sua terceira edição, ocorrendo na Universidade Estadual de Londrina, em parceria com Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, e é financiado pelo programa Universidade sem Fronteiras, juntamente da Secretaria do Estado da Ciência,

[*] Assistente Social, Residente em Saúde da Família pela Universidade Estadual de Londrina; email: alice.justo.procopio@uel.br.
[**] Professora do departamento de Serviço Social da UEL, doutora em Serviço Social pela UNESP, email: andrearocha@uel.br.

Tecnologia e Ensino Superior (SETI), governo do Paraná. As atividades acontecem em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UEL (NEAB), o Núcleo Regional de Educação (NRE) e a Secretaria Municipal de Assistência Social de Londrina. Tendo como um dos pilares a multidisciplinaridade, conta com bolsistas de cinco áreas do conhecimento, sendo elas: serviço social, psicologia, geografia, pedagogia e ciências sociais. As ações se voltam a professores da rede pública, equipes multidisciplinares presentes nas escolas e profissionais da rede socioassistencial do município de Londrina.

Nessa ótica, a legislação que subsidia o nosso trabalho com os professores são as Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08. A primeira dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino brasileiras, e a segunda acrescenta a obrigatoriedade também do estudo da cultura indígena. A lei, que completou 20 anos em 2023, visa minimizar o epistemicídio ao qual os povos originários e população negra foram submetidos no antes, durante e pós-período escravocrata. Aderimos a elaboração de Sueli Carneiro (2005, p. 97) ao explicar que "[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural", que decorre da soma de diversos fatores, dentre eles destaca a

> [...] negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. [...] É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as

> capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular. É um elo de ligação que não mais se destina ao corpo individual e coletivo, mas ao controle de mentes e corações (2005, p. 97).

Este sequestro da razão negra e indígena que controla mentes e corações precisa ser reparado, por isso a implementação das leis mencionadas acima visam garantir que estudantes terão uma educação mais diversa trazendo narrativas que colocam em xeque a leitura eurocentrada acerca de nossa história. Todavia, a sua implementação de forma efetiva e sistemática ainda é um grande desafio, pois atravessa justamente o racismo estrutural e o mito da democracia racial, à medida que muitos educadores ainda negam a importância das relações étnico-raciais para a compreensão e desenvolvimento de sua atuação profissional. Fenômeno que também se materializa na forma que profissionais que trabalham em diferentes frentes da rede socioassistencial encaram os determinantes decorrentes do racismo estrutural em relação a condição de vida da população usuária.

Ao analisarmos especificamente o Serviço Social, área de atuação das autoras, é notório que, apesar do Código de Ética da profissão ser assentando em princípios comprometidos com a defesa intransigente dos direitos humanos e com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação, ainda há uma abordagem tímida em relação a ações assentadas na práxis antirracista. Por outro lado, tem-se verificado que o interesse vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, fruto da reflexão desta categoria quanto à importância de tratar sobre as relações étnico-raciais no interior da profissão, já que a questão do racismo estrutural é que define quem vive e quem morre no país.

Em relação ao desenvolvimento do Tecendo Redes, pudemos empreender trocas com protagonistas muito interessadas/interessados em entender melhor sobre as questões étnico-raciais, sendo da educação, tal como profissionais da rede socioassistencial. Por isso, este capítulo apresenta o debate que realizamos acerca da temática do colorismo que subsidiou a realização de oficina. A atividade objetivou trazer os participantes ao debate e fortalecer processos reflexivos sobre a temática e a importância de se fortalecer ações antirracistas no cotidiano profissional, seja ela na política de educação, seja na rede socioassistencial.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EMBRANQUECIMENTO E COLORISMO NO BRASIL

> O colorismo é uma política de embranquecimento do Estado que por muito tempo fez com que eu odiasse os traços genéticos do meu pai herdados, me odiasse, me mutilasse, meu cabelo alisasse. Meninas pretas não brincam com bonecas pretas. [...] (Midria).

O termo colorismo foi inaugurado, segundo Alessandra Devulsky (2021), pela autora estadunidense Alice Walker em 1983, no livro *In Search of Our Mothers' Gardens*, no qual "sustenta a análise do fenômeno consistente no tratamento diferenciado oferecido às mulheres negras de pele clara ou escura. [...] ela define o colorismo como um tratamento que pode ser prejudicial ou benéfico", remetendo ao modo como o tom de pele determina privilégios ou maior passabilidade de determinados corpos em detrimento de outros, de modo que quanto mais escuro for o tom de pele, mais dificultado será o acesso a determinados lugares.

Nesta perspectiva, entende-se que o colorismo

> [...] é, de uma certa forma, um subproduto rançoso do racismo na medida em que sujeita aqueles que tem a pele mais escura aquilo que sofremos vindo dos brancos, o que constitui uma forma de aceitação da hierarquia racial e portanto das relações de dominação que atuam em seu detrimento [...] Uma cantiga popular americana diz mais ou menos assim: "Se você é branco você está bem, se você é amarelo você está mais ou menos, se você está marrom você pode ficar por perto, mas se for negro, pode ir embora". (NDIAYE,2008). A distinção entre negros e brancos não é suficiente para dar conta de todos os preconceitos raciais [...] na medida em que no seio de cada grupo há distinção oriundas do colorismo que podem ser o fundamento de tratamentos desiguais articulados a uma hierarquia racial colocando certos brancos, brancos digamos, no topo (Devulsky, 2021, p. 13).

Nesse sentido, observou-se que, mesmo sendo uma análise que parte de vivências nos EUA, o colorismo também tange diretamente a realidade brasileira, mas possui particularidades. O primeiro ponto a se destacar sobre o colorismo no Brasil se refere ao fato do racismo ser estrutural (Almeida, 2018; Moura, 2019), decorrendo, portanto, de uma lógica impetrada no contexto do colonialismo, que ganha novas nuances ao longo da história do país. A cor da pele, pois, é o elemento mais visível na imposição de lugares em meio das dinâmicas que envolvem opressão, poder, exploração, violência e genocídio. A categoria analítica que melhor contribui para essa compreensão é a colonialidade, que tem o racismo em sua centralidade e traz consigo resquícios do colonialismo nas configurações do modo de produção capitalista (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2019; Rocha,2022).

Há ainda que se considerar que o genocídio do negro brasileiro sempre se deu por meio da morte física, mas também através do embranquecimento físico e cultural, como muito bem nos explica Nascimento (2016). Ou seja, a construção da identidade racial no

Brasil se forma a partir de um processo intenso de miscigenação, que aconteceu de forma nada pacífica marcado por exploração sexual e violência contra as mulheres negras e indígenas no período da escravidão. E o embranquecimento cultural se mostrou na implementação da criminalização da cultura africana e afro-brasileira, como ocorreu, inclusive, em legislações criminais (Flauzina, 2008; Nascimento,2016; Rocha, 2020).

Ganham força as teorias conduzidas pelo chamado de racismo científico, ou seja, teorias que buscavam justificar cientificamente uma suposta superioridade das pessoas brancas em detrimento de outras. Tentava-se relacionar também características sexuais, culturais e psicológicas, vinculando-as a determinado fenótipo. Por conta dessa forma de se entender e intervir entorno das relações inter-raciais, a presença negra era vista como uma ameaça à extinção das características oriundas dos brancos, e a miscigenação, então, passa a ser discutida colocando o negro sempre em uma posição inferior e propondo o embranquecimento da população como uma pseudossolução para esse impasse.

Obstante a isso, a grande estratégia para se camuflar o racismo no Brasil foi a construção de uma falsa ideia de que no país havia igualdade racial. Este discurso ideologizado tem como principal referência a ideia de mestiçagem disseminada por Gilberto Freyre no livro *Casa Grande e Senzala*. Em síntese, ele defende que, no país houve, uma convivência pacífica entre colonos (brancos), africanos (negros) e ameríndios (indígenas), e disso decorreu a mestiçagem.

A partir deste ponto de vista, não existem negros, brancos ou indígenas, mas sim o "brasileiro". Essa visão desconexa da realidade, muito mais perniciosa que romântica, é determinante para implantar, no Brasil, o mito da democracia racial. Ou seja, cria-se uma narrativa de que existe o livre acesso dos sujeitos em espaços e que todos, independentemente de sua herança étnico-racial, recebem o mesmo tratamento, inexistindo, assim, qualquer forma de racismo e preconceito.

Sueli Carneiro (2011, p. 61 - 62) nos ajuda a compreender ao explicar que,

> Em primeiro lugar, a miscigenação vem dando suporte ao mito da democracia racial, na medida em que o intercurso sexual entre brancos, indígenas e negros seria o principal indicativo de nossa tolerância racial, argumento que omite o estupro colonial praticado pelo colonizador sobre mulheres negras e indígenas [...] Em segundo lugar, a miscigenação tem constituído um instrumento eficaz de embranquecimento do país por meio da instituição de uma hierarquia cromática e de fenótipos que têm na base o negro retinto e no topo o "branco da terra", oferecendo aos intermediários o benefício simbólico de estar mais próximos do ideal humano, o branco [...].

Dessa forma, o racismo no Brasil também opera na destruição da identidade da população negra, fazendo com que os marcos da negritude, da resistência e da cultura afro-brasileira sejam consumidos pela imposição da cultura branca eurocentrada. Assim, de forma inconsciente, é muito mais provável que uma pessoa negra se identifique com os elementos que a aproximem da branquitude, mesmo que isso não a retire de fato da condição subalterna. A pensadora nos aponta os perigos do embranquecimento e da distinção do colorismo para a resistência e identidade coletiva da população negra brasileira, pois

> [...] em função de tal imaginário social, que indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente, tais como moreno-escuro, moreno-claro, moreno-jambo, marrom-bombom, mulato, mestiço, caboclo, mameluco, cafuzo, ou seja, confusos, de tal maneira que acabam todos agregados na categoria oficial do IBGE: pardo! Algo que ninguém consegue definir como raça ou cor. Talvez o termo "pardo" se preste apenas a agregar os

> que, por terem sua identidade étnica e racial destroçada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são [...] (Carneiro, 2011, p. 62).

Fica evidente que a miscigenação e o mito da democracia racial fazem com que as pessoas afrodescendentes tenham dificuldade de se identificar como negras, por conta do peso do racismo que é imposto em seus ombros.

Na sequência, a autora enfatiza que

> [...] Essas diferenciações, portanto, vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade negra e impedindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial, pois, ao contrário do que indica o imaginário social, pretos e pardos (conforme a nomenclatura do IBGE) compõem um agrupamento que, do ponto de vista dos indicadores sociais, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e sociologicamente, a categoria negra como o somatório daqueles que o Censo classifica como pretos e pardos (Carneiro, 2011, p. 62).

Ou seja, a divisão entre pretos e negros de pele clara, permite que se use a miscigenação como "carta de alforria do estigma da negritude" (Carneiro, 2011, p. 59). Isso se dá, pois, a pele clara ou outros traços fenótipos herdados de descendentes europeus são elementos entendidos como "suficientes para fazer alguém que descenda de negros se sentir pardo ou branco, ou ser 'promovido' socialmente a essas categorias. E o acordo tácito é que todos façam de conta que acreditam" (2011, p. 59).

De forma poética, Sueli Carneiro escreve a introdução de sua tese de doutorado:

> Falarei do lugar da escrava. Do lugar dos excluídos da res(pública). Daqueles que na condição de não-cidadãos estavam destituídos do direito a educação [...]. Dirijo-me a ti Eu hegemônico, falando do lugar do "paradigma do Outro", consciente de que é nele que estou inscrita [...] Para convencer-te a aceitar esse encontro busquei conceitos (que tu tanto aprecias) para te demonstrar o deslocamento do humano que praticastes em relação a mim, expulsando-me para longe, muito longe, na morada de uma alteridade situada nos confins do não-ser, para além dos Outros que foram admitidos, ainda que com reservas, na sua privacidade. [...] Além disso, é preciso explicitar-te a identidade de quem te fala, sem tergiversações. Não são definições minhas, mas as adoto por estar com elas de acordo e pela certeza de facilitar tua compreensão. Como já te adiantei, sou negra, uma juntada de pretos e pardos. Ora, não me peças explicações sobre coisas que **tu inventaste como esse "pardo".** Só sei que a cada dia que passa, ele fica mais negro (2005, p. 20 – 22, grifos nossos).

Sueli nos autoriza a entender a categoria pardo como uma imposição do racismo para mascarar o lugar das/os afrodescendentes, que, por terem o tom de pele claro, adquirem a passabilidade, podendo identificarem-se como brancos. Em tempo, cabe salientar que não nos referimos à estratégia política do Movimento Negro, que, ao reivindicar a população negra brasileira como a soma de pretos e pardos, demonstra os determinantes do racismo estrutural na desigualdade social brasileira.

Em importante fala no *podcast* Mano a Mano, Sueli aponta que "a minha geração fez essa engenharia política, e nós dissemos: tudo que estiver dito aí que é pardo e preto, para nós é negro". Mas o que abordamos aqui é o lugar sócio-histórico da categoria pardo, como um instrumento da fragmentação da identidade dos/as negros brasileiros.

Em síntese, os pontos discutidos até agora nos revelam três particularidades do racismo - e do seu subproduto, o colorismo - no

Brasil, que se diferem dos EUA: 1) o processo de miscigenação que se deu pela força e violência do estupro, ou pelo convencimento ideológico de que o embranquecimento seria benéfico para as pessoas e ao país; 2) a construção do mito de que por aqui haveria uma democracia racial, permitindo que as elites brasileiras se gabassem de não haver políticas declaradamente segregacionistas, e 3) a criação de uma lógica interna dentro da população negra, de maneira que as diferentes tonalidades e características fenotípicas são associadas a níveis diferentes de aceitação social, o que pode dificultar a construção de um pertencimento racial unificado.

Nesse viés, ao observar os elementos que compõe o racismo e o colorismo no Brasil, percebemos com facilidade o funcionamento do dispositivo de racialidade, conceituado por Sueli Carneiro, assim, neste sistema, o colorismo aparece como uma das expressões deste dispositivo ao reforçar a lógica de dominação racial e instituir uma escala de valor dentro do próprio grupo negro, quando pessoas de pele mais clara gozam de maior aceitação e privilégios simbólicos e materiais. Este mecanismo é eficaz, porque atua de forma naturalizada e interna, produzindo divisões e rupturas na identidade coletiva negra, tornando a resistência mais difícil e a opressão mais eficiente, operando, assim, a gestão das diferenças internas ao grupo racializado.

Elementos comprovam a perversidade do racismo brasileiro, pois, durante o período escravocrata, a presença negra era muito bem aceita, mas, após a abolição, essa presença passa a preocupar a elite branca. Como enfatiza Clóvis Moura (1977), há uma transição do lugar de "bom escravo a mau cidadão". E essa distinção não para por aí, pois, entre as pessoas negras, algumas são consideradas mais negras que outras.

Com podemos observar, o colorismo define como pessoas negras são tratadas em no país, pois, apesar de todos os negros sofrerem racismo, os negros de pele mais clara tendem a ser mais

aceitos em alguns espaços, justamente pelo seu fenótipo ser mais parecido com os brancos, diferente dos negros de pele mais retinta.

> O colorismo funciona como um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com maior identificação dos traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ele tolera esses "intrusos", nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio de seu ideal humano no outro (Djok, 2015).

Para as pessoas negras retintas, as expressões do racismo se evidenciam de forma unânime e constante. Nesse sentido, observamos que o debate do colorismo é importante para se mostrar o quanto o racismo no Brasil se mostra a partir do tom de pele, pois, como fala a poetisa Luz Ribeiro, "quanto mais retinto, mais aumenta a chance de ser extinto". Por outro lado, essa cisão entre pretos e pardos talvez soe como positiva para as pessoas negras de cor clara, que, em meio de pessoas pretas, serão tratadas como brancas. Mas também há o avesso disso, já que, quando estiverem entre pessoas brancas, serão tratadas como negras. Não é à toa que o debate sobre colorismo é complexo até mesmo para o Movimento Negro. Portanto, verifica-se que há uma falsa aceitação das pessoas negras de pele mais clara e é justamente por isso que Sueli Carneiro (2011) problematiza:

> [...] pois, ao contrário do que indica o imaginário social, pretos e pardos (conforme a nomenclatura do IBGE) compõem um agrupamento que, do ponto de vista dos indicadores sociais, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e sociologicamente, a categoria negra como o somatório daqueles que o Censo classifica como pretos e pardos. [...].

Assim, não existe igualdade racial no Brasil, nem mesmo quando se trata de pessoas negras de pele clara, pois o racismo, no país,

é facilmente comprovado ao analisarmos dados estatísticos que comprovam que as pessoas negras, formadas por pretos e pardos, estão sempre nas piores condições econômicas, sociais, políticas etc.

É válido destacar que, segundo os dados de 2021 de um estudo feito pela *Integration Consultinge,* 76% das pessoas que passam fome no Brasil são pretas e pardas. Em novembro de 2022, o IBGE lançou informações resultantes do estudo de *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, que analisa as desigualdades entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas em cinco temas: trabalho, distribuição de renda, moradia, educação, violência e representação política* (IBGE, 2022), sintetizadas abaixo:

Quadro I – Desigualdades entre brancos, pretos e pardos no Brasil em 2021

Área	Brancos	Pretos	Pardos
Linha da pobreza monetária proposta pelo Banco Mundial: proporção de pessoas pobres no país.	18,6%	34,5%	38,4%
Taxa de desocupação.	11,3%	16,5%	16,2%
Taxas de subutilização da força de trabalho.	22,5%,	32,0%	33,4%.
Informalidade da população ocupada. Taxa de total de 40,1%.	32,7%	43,4%.	47,0%
Rendimento médio.	R$3.099	R$1.764	R$1.814
Insegurança de posse da moradia: residentes em domicílios próprios que não tinham documentação da propriedade.	10,1%	19,7%	20,8%

Continua

Conclusão

Área	Brancos	Pretos	Pardos
Censo Agro 2017 - proprietários de grandes estabelecimentos agropecuários (com mais de 10 mil hectares).	79,1%	1,6%	17,4%
Educação Superior: áreas de graduação presencial matrículas em 2020 com maior número.	maiores proporções de pretos e pardos estavam em pedagogia (11,6% de pretos e 36,2% de pardos) e enfermagem (8,5% de pretos e 35,2% de pardos). Já o curso de medicina tinha apenas 3,2% de matriculados pretos e 21,8% de pardos.		

Fonte: IBGE, 2022 (sistematização das autoras).

O Atlas da Violência de 2021 (Cerqueira, 2021) confirma que 76% das pessoas assassinadas no Brasil são negras. Além disso, um levantamento do Conselho Nacional da Juventude nos mostra que 70% dos estudantes que evadiram das escolas são negros. O dado é alarmante e nos mostra o quão violento tem sido o ambiente escolar para as pessoas negras, fazendo com que essas desistam de estudar, sendo por questões econômicas, sendo pelos próprios entraves que o racismo insere esses jovens que não se sentem acolhidos no espaço escolar e, muitas vezes, têm que lidar com um corpo docente que não está preparado para atuar de forma antirracista e enfrentar o racismo institucional, estrutural e, sobretudo, no ambiente escolar, o racismo recreativo (Fundação, 2022). Por outro lado, não podemos perder de vista que o racismo estrutural atinge a todas as pessoas negras do país, sendo elas embranquecidas ou não.

Afinal de contas,

> [...] essas diferenciações, portanto, vêm funcionando, com eficácia, como elementos de fragmentação da identidade

> negra e impedindo que está se transforme em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial (Carneiro, 2011, p. 62).

Sabendo desta realidade, a equipe do Tecendo Redes optou em realizar a oficina: "Uma breve discussão sobre colorismo e identidade racial, que foi ministrada pela bolsista do projeto". O público principal foi formado por professores vinculados ao Núcleo Regional de Educação e, eventualmente, essa oficina foi apresentada aos membros da rede socioassistencial e outros públicos, a depender da demanda. Assim, consideramos um desafio trabalhar esse tema com os professores e profissionais da rede socioassistencial, pois a crença no mito da democracia racial ainda é uma realidade.

TECENDO REFLEXÕES: EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE DE SERVIÇO SOCIAL

O projeto de extensão "Tecendo Redes Formativas para Fortalecer a educação das relações étnico-raciais" se ancorou nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08, com o objetivo de trazer reflexões sobre o as relações étnico-raciais no ambiente escolar e o enfrentamento ao racismo em diferentes instituições. O projeto realizou grupos de estudos com temas que fazem parte da discussão étnico-racial para membros da rede socioassistencial do município de Londrina. Estes encontros aconteceram semanalmente e eram mediados por estudiosos e ativistas sobre os temas específicos.

Para educadores e equipes multidisciplinares das escolas, foram realizadas oficinas com cinco temas diferentes, sendo ministradas pelas/os bolsistas do projeto, com assessoria das professoras do curso de graduação que cada estudante faz parte. Para o desenvolvimento dessas oficinas, as/os participantes poderiam escolher o tema de

maior interesse. A oficina apresentada neste capítulo trouxe reflexões sobre o colorismo e identidade racial no Brasil.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS COM A REDE SOCIOASSISTENCIAL

Desde a década de 1980, o Serviço Social adere a um debate ético-político mais solidificado com a incorporação do pensamento marxista, permitindo que, na formação profissional, tenha-se uma apreensão melhor das transformações da realidade social. Essa nova visão da profissão é solidificada no Código de Ética de 1993, pois esse código traz a questão da não neutralidade do profissional e, pela primeira vez, a não discriminação como dever fundamental.

> VI-Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação dos grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 2012).

Nesta perspectiva, porém, como a prática profissional se assenta hegemonicamente na tradição marxista e na contradição da relação capital-trabalho, nota-se ainda uma movimentação muito tímida da profissão para entender com profundidade as questões étnico-raciais e como estas interferem diretamente na atuação profissional. Identifica-se, porém, que a realidade vem mudando a passos lentos, porque não dar a devida importância às questões étnico-raciais num país que foi o último da Américas a abolir a escravidão, após mais de 300 anos de desumanização dos povos negros, é negligenciar uma

parte relevante da história. Conforme apresentado anteriormente, todas as violações de direitos no Brasil atingem em cheio o cotidiano de pessoas pretas e pardas, logo, discutir as questões raciais no serviço social é falar sobre as pessoas que predominantemente necessitam dos serviços de assistência social.

Sabendo desta realidade, a equipe do Tecendo Redes considerou fundamental incluir a equipe socioassistencial do município de Londrina, que é composta majoritariamente por assistentes sociais, psicólogos e educadores sociais. Foram propostos grupos de estudos que, no primeiro semestre, eram semanais e, no segundo semestre, quinzenais. O público era muito interessado nas temáticas, mesmo assim, foi possível identificar uma carência teórica em alguns termos e discussões oriundas justamente da falta do debate étnico-racial no currículo de formação profissional de serviço social.

Nesses encontros dos grupos de estudos, tivemos diversos temas, escolhidos pelos próprios participantes dos grupos de estudos em reunião prévia. Cada encontro tinha uma temática e um convidado para mediar a discussão, a exemplo: a discussão do livro *Racismo Estrutural*, de Silvio Almeida, *Masculinidades Negras, Colorismo e Identidade Racial, Aquilombar as instituições*, entre outros.

Em um dos primeiros encontros, chamou a atenção a fala de uma assistente social, que relatava o quanto havia uma naturalização em relação ao fato de pessoas negras estarem em um lugar de pobreza e miséria. Disse que, quando chegava para os profissionais da assistência uma mulher negra, com filhos também negros, para solicitar algum direito social, todos tratavam com naturalidade, mas, em contrapartida, ao chegarem pessoas brancas, de olhos claros, era visível a surpresa da equipe de atendimento. Esse relato me fez lembrar de uma pesquisa intitulada *Teste de Imagem*, feita pelo governo do Paraná em parceria com a Assessoria Especial de Juventude e o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Paraná, 2016), na qual imagens de pessoas negras e brancas foram

mostradas a funcionários do Recursos Humanos de uma empresa, e estes deveriam falar o que viam na imagem. Assim, ao mostrar a figura de dois homens de terno, por exemplo, o homem negro foi considerado o segurança, e o homem branco foi classificado como um empresário ou um executivo. Nota-se, então, que a cor de pele das pessoas negras chega primeiro nos lugares, não importando o quão bem-vestido você esteja, uma vez que a sociedade racista sempre vai pressupor que os negros estão em situações inferiores.

Estas percepções decorrentes do grupo de estudos que nos levaram à proposição da oficina sobre colorismo, relatada na sequência.

EXPERIÊNCIA DA APLICAÇÃO DE OFICINA COM EDUCADORES E EQUIPES MULTIDISCIPLINARES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Logo no início da oficina, foi aplicada uma dinâmica antes de iniciar a fala, assim, mensuramos o conhecimento prévio do público. Dessa forma, foi confeccionado um dado que continha as seguintes palavras: democracia racial, mulata, identidade negra, racismo científico, raça e racismo, e convidava os participantes a jogarem e, mediante a palavra que saísse, eles deveriam falar o que sabiam sobre aquele conceito. Com essa dinâmica, foi possível analisar o quanto as pessoas desconhecem elementos cruciais da história do Brasil, pois, em todas as vezes em que a oficina foi aplicada, apenas uma pessoa soube informar o que entendia por racismo científico. Isso comprova o quanto o mito da democracia racial continua a ocupar o entendimento das pessoas sobre relações raciais do Brasil, permanecendo como justificativa para se isentar de práticas antirracistas, já que,

a partir do momento que não se reconhece que existe racismo no Brasil, não é necessário ter o compromisso de combatê-lo.

Dando sequência à oficina, ao trazer exemplos e conceitos sobre colorismo, percebeu-se que era um tema pouco familiar para a maioria dos participantes. Esta percepção está relacionada ao fato do debate do colorismo, apesar de não ser recente, tem ganhado mais visibilidade nos últimos anos.

Ao falar de colorismo, é fundamental fazer uma intersecção entre raça e gênero, porque o papel esperado socialmente de mulheres negras de pele clara e de pele mais retinta é diferente. As mulheres negras de pele mais clara estão mais sujeitas à hipersexualização de seus corpos, ou seja, espera-se dessas mulheres certa sensualidade e sexualidade a todo momento e, quando são representadas na mídia, por exemplo, é sempre numa perspectiva de valorização excessiva de seus corpos e curvas.

Enquanto as de pele mais retinta são atravessadas pelo que chamamos de solidão da mulher negra, sendo preteridas em relações amorosas e sendo vistas sempre como a figura da "Tia Anastácia", ou seja, uma mulher sem família sem anseios e que está sempre disposta a servir uma elite branca.

Assim, trouxe exemplos dessa realidade, como o caso do então prefeito do Rio de Janeiro Eduardo Paes, que, ao entregar moradias populares, fala as seguintes frases a uma mulher negra que foi contemplada com a casa: "vai trepar muito aqui nesse quartinho [...] vai trazer muito namorado pra cá" (Carta Capital, 2016). Não satisfeito, ainda sai da casa e grita aos vizinhos da vítima que acompanhavam a entrega: "ela disse que vai fazer muito canguru perneta aqui" (Carta Capital, 2016). Nesse exemplo, é nítida a hipersexualização da qual a nova moradora do conjunto habitacional foi vítima, não tendo sua privacidade respeitada, deixando a vítima em uma situação vexatória, por uma presunção do político que, por ser uma mulher negra,

o único interesse da senhora em conquistar a casa era para ter um lugar para ter relações sexuais (Carta Capital, 2016).

Durante as oficinas, também foi possível perceber que uma fala recorrente dos professores era o fato de muitos estudantes negros não se reconhecerem como tal e ficarem incomodados quando o assunto racismo era tratado em sala de aula. Nesta situação, percebe-se que o incômodo não é por acaso, pois, como vimos acima, houve um projeto de embranquecimento físico e cultural, o que leva muitas pessoas negras a terem dificuldades de se assumir como tal, porque o único referencial de negros que possuem é o atrelado a dor e ao sofrimento.

Em relação às pessoas mais claras, há certa passabilidade concedida pela branquitude. Nas abordagens, enfatizamos o questionamento que criança vai querer ser negra, se a única coisa que ela sabe da sua origem é que seus antepassados foram tirados da África, trazidos para o Brasil e obrigados a trabalhar num regime escravocrata?

Faz-se necessário se atentar às narrativas que estamos passando a essas crianças e precisamos obviamente falar da escravidão. porque esta foi uma parte importante da história brasileira e que não deve ser apagada, porém, devemos também falar de Dandara, de Zumbi dos Palmares, de Conceição Evaristo e de tantos outros personagens negros que são fundamentais para o país. Reduzir os povos negros apenas ao período de escravidão é uma forma de violência e de apagamento da história e, na mesma medida, trazer as contribuições culturais, intelectuais e de personagens negros para o Brasil, oportuniza uma sensação de pertencimento a essas crianças e jovens, fazendo com que eles percebam o quão complexa e rica é ancestralidade que pulsa em suas veias.

ENFIM, É TUDO PRA ONTEM

> [...] Mas faço questão de botar no meu texto que pretas e pretos estão se armando, se amando. Porque me chamam por aí de parda, morena, moreninha, mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom... Por muito tempo eu fui a menina que nasceu sem cor, mas um dia gritaram-me: NEGRA. E eu respondi (Midria).

Ao utilizarmos a categoria colorismo para analisar a realidade do Brasil, um país marcado por uma intensa miscigenação, observamos que a distinção entre tons de pele ganha proporções que vão além da dicotomia brancos x pretos. O colorismo está presente, sobretudo, na intersecção de gênero e raça, já que mulheres negras de pele clara são extremamente sexualizadas, enquanto mulheres negras de pele escura são invisibilizadas e ficam mais sujeitas à solidão da mulher negra.

Nesse sentido, se faz fundamental preparar os professores para que abordem estes temas em sala de aula, pois, além de ser uma obrigação dos profissionais em sala de aula prevista nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08, trazer estas reflexões faz com que os/as estudantes não sejam mais reprodutores desses preconceitos e que reflitam sobre suas atitudes. Ao final, busca-se ressaltar os elementos identificados durante o processo, por isso, são apresentadas as impressões da docente e da estudante.

Para a autora docente do curso de Serviço Social, a participação no projeto Tecendo Redes possibilitou muita troca e aprendizado, que serão multiplicados em todas as esferas do exercício docente. Estas vivências agregaram aos debates que vem realizando junto ao processo formativo em Serviço Social, tal como na atuação em ações de pesquisa e extensão universitária.

Como na epígrafe, é importante enxergar potências que decorrem da luta histórica da resistência negra e da juventude que está

se encontrando e reencontrado com sua história, com seu orgulho ancestral negro e indígena e, acima de tudo, se amando!

Neste processo, o acompanhamento da estudante Alice também foi muito construtivo e possibilitou o conjugar do verbo esperançar, como ensina Paulo Freire.

Já para a estudante bolsista, a construção e ministração da oficina trouxeram um saldo muito positivo em relação ao processo formativo, pois estudar este tema lhe proporcionou crescer enquanto futura profissional, entender as dores que a atravessam como mulher negra e contribuir na prática para a formação de professores e profissionais que atuam na rede socioassistencial na luta antirracista, com os conhecimentos sobre negritude e racismo, estudados há um bom tempo e amplamente aprofundados com o projeto.

Em relação aos grupos de estudos oferecidos à rede socioassistencial, também foram muito importantes vetores formativos, tanto para aprofundar conhecimentos teóricos e entender melhor os mecanismos do racismo, quanto para ter uma ideia mais prática dos desafios que cercam o Serviço Social como profissão. Os relatos de assistentes sociais que participaram dos encontros permitiram reflexões sobre os desafios que serão enfrentados na atuação profissional.

Pode-se afirmar que a participação no projeto Tecendo Redes contribuiu significativamente para a formação pessoal e profissional da bolsista, proporcionando um olhar mais crítico e sensível às demandas trazidas pelos usuários dos serviços sociais. A partir dessa vivência, tornou-se possível desenvolver uma postura mais humanizada no atendimento, reconhecendo os sujeitos não apenas como corpos negros em busca de um serviço, mas como sujeitos de direitos, cujas existências são atravessadas por intersecções de raça que precisam ser consideradas e respeitadas.

O conjunto de experiências vividas no projeto gerou aprendizados valiosos, tanto no que se refere à sistematização de conhecimentos teóricos, como transformar conteúdos sobre racismo em

oficinas didáticas e acessíveis, quanto em vivências subjetivas, a exemplo do convívio cotidiano com colegas negros e indígenas que compartilham do mesmo engajamento nas discussões étnico-raciais. Esta troca constante contribuiu para o fortalecimento identitário e político da bolsista enquanto mulher negra.

A cada evento, novas aprendizagens foram construídas. A cada fala proferida, ao perceber o olhar atento do público ou receber um retorno positivo, havia a sensação de dever cumprido. No processo, foram elaborados artigos, realizadas apresentações em diversos eventos e dialogou-se com distintos públicos. Acredita-se que estas ações deixaram marcas positivas nos espaços por onde se passou, contribuindo, ainda que modestamente, para a construção de uma sociedade antirracista.

Como nos alerta Angela Davis, "Em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista." E, como canta Emicida: "é tudo pra ontem!". (frase atribuída à autora)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei de regulamentação da profissão**. 10ª ed. rev. e atual. Brasília, DF: CFESS, 2012.

CABRAL, Umberlândia. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. **Agência de Notícias.** IBGE. 11 nov. 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento. Acesso em: 14 fev. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARTACAPITAL. "Vai trepar muito no quartinho": Paes e a desumanização da mulher negra. **CartaCapital,** 29 ago. 2016. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cvai-trepar-muito-nesse-quartinho201d-paes-e-a-desumanizacao-da-mulher-negra/. Acesso em: 09 set. 2025.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da violência 2021.** São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:2ac5ec7c-94db-373c-80e7-efe00d518e06. Acesso em: 18 jan. 2023.

DJOK, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. **Blogueiras Negras.** 27 jan. 2015. Disponível em: https://blogueirasnegras.org/colorismo-o-que-e-como-funciona/ Acesso em: 18 jan. 2023.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão:** o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Evasão escolar de jovens negros: como enfrentar o problema. Educação. **Notícias**. São Paulo, 28 nov. 2022. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/evasao-escolar-de-jovens-negros-como-enfrentar-o-problema/. Acesso em: 14 fev. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-77.

MANOEL, Jones; PARAÍBA, Thiago. A cor da fome. **Marco Zero Conteúdo.** Recife, 30 set. 2022. Disponível em: https://marcozero.org/a-cor-da-fome/. Acesso em: 14 fev. 2023.

MOURA, Clóvis. **O negro:** de bom escravo a mau cidadão? Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARANÁ. **Campanha "Teste de Imagem"** [vídeo]. YouTube, 19 nov. 2016. 2 min 30 s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5FatkP3pqs. Acesso em: 09 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

ROCHA, Andréa Pires. Direitos humanos e os determinantes da colonialidade: racismo, colonialismo e capitalismo. **Serviço Social em Debate**, v. 4, n. 1, 2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5652. Acesso em: 10 jan. 2022.

ROCHA, Andréa Pires. **O juvenicídio brasileiro:** racismo, guerra às drogas e prisões. Londrina: EDUEL, 2020.

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: UM NOVO OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS

Ana Beatriz Alves de Sousa*
Jamile C. Baptista**

INTRODUÇÃO

A experiência no projeto "Tecendo Redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais" foi de diversas leituras, debates e articulações enquanto projeto vinculado ao Núcleo de Estudos afro-brasileiros (NEAB) para o combate ao racismo e conscientização sobre as políticas afirmativas e o racismo estrutural dentro da universidade e ambientes escolares através de eventos, palestras, oficinas sobre o tema, a fim de reforçar a importância da implementação da Lei n° 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos escolares a história e cultura afro-brasileira, Sua atualização, a Lei n° 11.645/2008, adiciona a obrigatoriedade a cultura e história indígena nos currículos escolares.

* Mestranda em Sociologia na UNICAMP e bacharel em Ciências Sociais na UEL. E-mail: ana.beatriz.alves@uel.br.
** Doutora em Ciências Sociais pela UNESP/Marília. E-mail: jamilebaptista@uel.br.

Os trabalhos com as equipes multidisciplinares do Núcleo Regional de Londrina (NRE) e a equipe socioassistencial, composta de psicólogos, assistentes sociais e educadores sociais, foram muito diferentes, já que os grupos de estudos fluem de uma forma diferente que as oficinas, os públicos-alvo são diferentes, a equipe socioassistencial, por ter experiência com lidar com pessoas em situação de vulnerabilidade, possuem mais empatia e conhecimento da causa étnico racial, já a equipe multidisciplinar é composta de professores de diversas áreas com diversas ideologias.

O ano de 2022, período em que ocorreu a terceira edição do projeto, foi composto pelas diversas leituras para embasamento na pauta racial, a construção de artigos e a promoção de eventos e confraternizações.

PRIMEIRO SEMESTRE

Entre os primeiros meses do projeto, de março até junho, passamos por uma fase de aprendizados e diversas leituras para adquirirmos conhecimento e preparação para o semestre posterior, quando aconteceriam as formações para os professores da equipe multidisciplinar de Londrina.

Iniciamos com a leitura de Silvio Almeida, *Racismo Estrutural*, para a compreensão do racismo. Silvio se volta para como foi estabelecido o conceito de raça. A partir da colonização e subalternização do povo negro e indígena por parte dos europeus, criaram-se estereótipos em torno da população indígena e sua imagem foi atrelada à animalidade e ao primitivo, assim como pessoas negras, escravizadas e com sua dignidade roubada. A idealização da defesa de liberdade proposta pelo Iluminismo estaria limitada aos europeus, diferente da Revolução do Haiti, que foi extremamente reprimida e taxada

como irracional. Cria-se, então, uma diferenciação entre negros e brancos a partir dos ideais construídos em volta do que se espera do comportamento de cada raça, da mistura da percepção fenotípica e da visão étnico-cultural para o outro.

Também é de grande importância para o debate das relações étnico-raciais e para dar base em nossos trabalhos a compreensão da diferença entre racismo estrutural e institucional. Existe a crença de que o racismo é algo quase patológico, uma falha de caráter individual que não possui motivação, além de implicâncias pessoais, desconsiderando o projeto institucional e estrutural racista.

O racismo institucional é a organização de instituições em torno da exclusão de pessoas pretas: as escolas, em omissão dos casos de racismo, reforçam a exclusão, marginalização e estereotipação de alunos negros por parte dos próprios alunos; a polícia militar é uma instituição feita para matar a população negra, e o sistema judiciário funciona como um todo nesse processo. Os indivíduos são moldados a serem racistas por serem ensinados nas instituições, que fazem isso para manter a estabilidade do sistema como foi construído, com bases racistas. O racismo institucional se mostra nos dados em relação à fome, à falta de acesso à educação, à saúde e à moradia. Os negros estão marginalizados em todas as esferas.

O racismo estrutural é o imaginário da sociedade racista, englobando os hábitos racistas enraizados nos princípios, as falas normalizadas, as microagressões naturalizadas. Além disso, alimenta o racismo institucional, assim como é visto que o institucional alimenta o estrutural, já que as instituições são obviamente racistas por serem compostas em uma sociedade socializada com racismo, e os indivíduos reproduzem racismo ao observar como a mídia e instituições de grande influência colocam o povo negro à margem.

O racismo, por fim, é um processo político e histórico. Político, pois é uma opressão que se articula pelos cantos da sociedade e está extremamente atrelada à opressão causada pelo capitalismo.

Histórico, porque a visão racial de cada lugar depende da história dessa nação. Por exemplo, o conceito de negritude no Brasil e nos EUA é totalmente diferente.

Outro objeto de estudo em nosso processo de formação foi a obra *Necropolítica*, de Achille Mbembe. Uma leitura densa que trata da política de extermínio incentivada pelo racismo. Mbembe tece uma relação de comparação com Foucault e seu conceito de dominação, vigilância e punição, mas de forma aprimorada, já que, para Foucault, não existia foco para a punição. Segundo Mbembe, alguns corpos são alvo da violência estatal: os corpos negros e pobres, que aparecem nos conceitos de biopoder que, para o estudioso, é resultado do racismo. O nazismo é um exemplo da naturalização extrema do biopoder, em que o soberano transgride os limites do poder sobre a população com o objetivo de erradicar a pluralidade humana.

O autor, por ser filósofo, constrói suas escritas de forma reflexiva e metafórica e reflete muito sobre os conceitos de vida e morte enquanto conceitos abstratos, além do conceito da morte em vida. O medo da pessoa negra escravizada, ou o medo da pessoa em situação de vulnerabilidade, é como vivenciar através do medo a morte estando vivo, pois suas diversas perdas, sofrimentos e o vislumbre da chegada iminente da morte são como experienciar a morte em vida. Ele chega a citar Hegel e sua visão de enfrentamento e aceitação da morte.

O livro caminha em diversos períodos históricos de forma não linear, citando a violência na guerra, as bombas, os danos à vida civil e as operações militares. Trazendo esse trecho para o contexto brasileiro, podemos ver claramente como determinadas comunidades vivem em constante guerra. As zonas periféricas, devido à extrema pobreza, acabam convivendo com o tráfico, saída apresentada aos jovens inseridos nesse contexto. Logo, esses sujeitos convivem com a violência intrínseca em seu dia a dia.

Nossa formação e letramento racial não foram compostos somente das leituras para os grupos de estudo, mas também de leituras indicadas para o debate particular entre os bolsistas. Uma delas se articula com o essencial autor da pedagogia, Paulo Freire: a leitura de bell hooks em *Ensinando a Transgredir.*

A pedagogia de bell hooks é anticolonialista, feminista e crítica, e sua principal proposta é que os alunos estejam mais abertos a aprender e os professores a ensinar. A preocupação está em quem é essa pessoa além do quanto consegue ser profissional, e no cuidado com a psique. É importante que o aluno tenha liberdade para se abrir com o professor e somar na aula, para que possa haver crescimento de ambos durante a vida acadêmica. O olhar anticolonialista e uma educação voltada à compreensão, e não à opressão, são uma alternativa muito mais positiva, que aproximaria jovens e crianças negras da educação e da vontade de aprender, algo diversas vezes reprimido pela pressão de ser perfeito, entregar resultados, não falhar e tantas outras consequências do racismo estrutural, institucional e histórico no ambiente escolar.

Analisamos também o livro *Crítica da Razão Negra*, de Achille Mbembe, com o auxílio da professora Margarida de Cássia Campos. Na introdução, somos apresentados aos principais temas abordados: o conceito de raça e racismo e como surgiram e se fortaleceram a partir do período histórico Moderno e do Capitalismo, bem como a possibilidade de uma perspectiva de cura e mudança, um humanismo abrangente e universal.

A escrita de Achille Mbembe é cheia de reflexões e metáforas, pois estamos falando de um filósofo. Ao sair de Camarões, descreve como um "sair da grande noite". Suas vivências enquanto homem negro que viveu tanto na África, quanto nos Estados Unidos e na França são muito preciosas para sua escrita, pois experimentou diferentes opressões nesses países. Em sua obra, objetiva "tirar a Europa do centro do mundo". A crítica à razão negra tem como

objetivo questionar a visão de mundo branca que apagou e anulou outras vivências, produções científicas, artes e culturas, tornando a experiência negra central para a compreensão de mundo e o curso da sociedade capitalista através da escravização e da colonização.

Na introdução "O devir negro do mundo", Mbembe questiona qual o sentido do negro na época da colonização e escravidão, chamada por ele de "delírio da modernidade". O negro era visto como um ser sem racionalidade, incapaz de contribuir intelectualmente, cumprindo apenas funções primárias na sociedade. Isso contribuiu para os estereótipos que encontramos até hoje atribuídos à população negra: naturalmente mais fortes, brutos e inferiores intelectualmente. O autor tece reflexões em tom de denúncia e pedido de reparação pelas atrocidades cometidas pela Europa.

A racialização, para Mbembe, é marcada por três momentos históricos. O primeiro é caracterizado pela escravidão, em que o negro foi transformado em mercadoria. O segundo, pela reação dos negros, principalmente nos momentos da Revolução do Haiti e das lutas antirracistas na época do Apartheid. O terceiro momento é o atual, o devir negro, o tornar-se negro. Este devir negro passa pelas questões de classe. Hoje a opressão do capitalismo age também sobre brancos, numa universalização da condição negra, e isso confunde os conceitos étnico-raciais (vemos isso com muita força no Brasil). Por isso, é de grande importância questionar o que te torna negro. Outros grupos excluídos no cenário atual são os imigrantes, os refugiados e os muçulmanos, os "novos negros", segundo Fanon.

Casos de racismo na atualidade, principalmente o caso de George Floyd, motivaram o movimento político de luta *Black Lives Matter*, a ponto de influenciarem as próximas eleições nos EUA. Outro ponto trazido é o controle a partir do racismo científico e da fiscalização, em especial o zoneamento de territórios enquanto parte da necropolítica.

No capítulo "Modernidade, colonialismo, capitalismo mercantil e liberalismo", Mbembe nomeia a pia batismal do capitalismo e racismo como a fase *plantation*. Nela, houve um fetichismo da mercadoria (o negro) e uma objetificação extrema desse corpo, além da construção de ideias de superioridade intelectual dos brancos e de inferioridade emocional e irracional dos negros, vistos apenas como seres de funcionalidade corporal.

Cria-se, segundo Aimé Césaire, outro cientista francês, a "zona do ser" e a "zona do não ser", estando o branco na zona do ser, com existência e direitos civis, e os indivíduos racializados na zona do não ser, sem direito à sua existência, cultura e civilidade.

Mbembe pontua que, depois da Revolução Haitiana, as leis de repressão foram reforçadas em todo o mundo colonial, e nomeia o conceito de "cadáver da modernidade", em linguagem figurativa, para a violência e a morte impostas ao corpo negro.

No quinto capítulo, "O pequeno segredo", fala sobre o trabalho que foi realizado para que a colônia funcionasse como uma máquina de guerra e de anticomanidade, e também como um mundo cheio de fantasias e riquezas, que tentava tanto o colonizador, quanto o colonizado.

Muito próximo à psicanálise, Mbembe chama atenção para a necessidade da cura das memórias e horrores produzidos pela colonização. Pensamos, então, sobre a teoria da memória genética, que diz que ficamos marcados geneticamente com os traumas de nossos ancestrais.

A construção do liberalismo incentivou a segregação racial estadunidense e, para que a invasão da África fosse justificada, houve um esforço de convencimento de que aquele continente precisava ser salvo.

Por último, temos uma reflexão: é possível uma cura para todas essas mazelas? O trecho que mais me toca no artigo é:

> Para Mbembe (2018), seria aquele que não pode olhar diretamente nos olhos de alguém, aquele que carrega o nome da escuridão, um nome que remete ao insulto, à coisificação e à degradação. E, finalmente, aquele que bate à porta, bate de novo, na esperança de que alguém abra uma porta que nunca existiu? (SANTINI, 2018, p.80)

Para Mbembe, precisamos construir, de forma não violenta (contrariando Fanon), a unidade humana. É necessário que as pessoas racializadas alcancem o lugar do ser, contrariando Césaire, que, segundo Mbembe, pontua demais a pluralidade, caindo no discurso do colonizador que critica.

As experiências nos grupos de estudos trouxeram diversos temas e diferentes convidados para conduzirem o debate, e sempre foram muito proveitosas. A equipe socioassistencial sempre demonstrou grande interesse em se aprofundar e aprender como lidar com as particularidades do racismo, bem como tratar os usuários da rede de assistência, que são em sua maioria negros.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Sendo as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 uma medida para remediar o apagamento das epistemologias negras e indígenas e para garantir a aplicação da lei, supervisionando a inclusão dos conteúdos e a realização de eventos de promoção da igualdade racial, bem como oferecendo suporte para os casos de racismo, as escolas do Paraná contam com uma equipe multidisciplinar, composta por professores, pedagogos, técnicos e estudantes de diversas áreas.

Em uma avaliação dos dados observados da segunda edição do projeto "Racismo Institucional: Tecendo Redes para a formação continuada", foram diagnosticados alguns problemas para a realização

do trabalho, como: o conhecimento das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 pareceram muito vagos, e as atividades sobre relações étnico-raciais ficavam concentradas apenas no mês da consciência negra, em atividades isoladas, não marcando presença nos conteúdos incluídos na grade.

Outro problema é a visão individualista dos casos de racismo, alimentada pelo racismo estrutural. Muitos professores lidam com o problema como lidam com o *bullying* e utilizam as palavras até mesmo como sinônimos. Outro reflexo disso são os pais das crianças, que resistem ao debate das relações étnico-raciais pela negação do racismo e proliferação da ideia da democracia racial. Além disso, algumas vezes, alunos e professores relataram casos de racismo, mas, ao responder ao diagnóstico, o coordenador da equipe disse não haver ocorrência.

Posteriormente, ao longo do projeto, fizemos a nossa avaliação dos trabalhos da equipe multidisciplinar e suas percepções diante do cenário escolar em Londrina e nos municípios através de reuniões descentralizadas. Os problemas continuavam os mesmos. Apesar de estarem na equipe multidisciplinar, poucos professores sabiam citar as leis-base do trabalho que estavam inseridos, assim como confundiram a função da equipe multidisciplinar para a resolução de outras questões no ambiente escolar, como o machismo, além da dificuldade de utilizar as palavras raça, racismo, negro etc.

Pensando em melhorar o trabalho da equipe e capacitar os professores para tratarem o tema de forma adequada, o NEAB, através do projeto, oferece formação para promover o letramento racial desses professores, que, frequentemente, devido aos preconceitos enraizados, reproduzem o racismo e invalidam nossas falas através de falas que perpetuam a ideia da democracia racial, olhares e perguntas que desdenham dos momentos em que estamos falando exatamente sobre o racismo estabelecido intrinsecamente na sociedade brasileira.

OFICINAS

A escolha do tema da minha oficina, por ser uma mulher afro-religiosa, foi o racismo religioso e como ele se articula na sociedade. Em *Genocídio do Negro Brasileiro*, Abdias do Nascimento traz à tona a desvalorização cultural do negro no Brasil como estratégia de genocídio: o apagamento de manifestações culturais como forma de controle e invisibilização. Apesar de sua presença inegável e papel fundamental na construção da nação, as manifestações africanas foram marginalizadas a ponto de serem tratadas como uma infiltração na cultura do Brasil. A frase de Sílvio Romero: "Nós temos a África em nossas cozinhas, a América em nossas selvas e a Europa em nossas salas de visitas" NASCIMENTO, 1978, p.76, deixa explícita a dinâmica de manter as referências mais eurocêntricas possíveis, delimitando o único espaço da cultura negra à cozinha, além de invisibilizar a cultura indígena, já que a única referência ao continente americano são as selvas.

O processo de miscigenação e de sincretismo também foi extremamente violento, embora tenha sido romantizado como pacífico e de concessões entre colonizador e colonizado, mas, na verdade, também foi um processo imposto pela autoridade branca sobre a população negra escravizada.

A perseguição e a tentativa de extermínio das manifestações religiosas africanas moldaram o nascimento da religião afro-brasileira, o Candomblé. Como resultado da resistência dos povos de terreiro ao tratamento violento da polícia, surgiram, por exemplo, os ogãs, cargo de grande importância que, além da responsabilidade de tocar os atabaques e chamar os orixás ou entidades, representam cuidado e proteção. Esta função se tornou necessária devido à repressão e ao controle policial extremos, inclusive com leis que obrigavam os povos de Candomblé a possuírem registro para exercer suas atividades religiosas.

Especificamente, o sincretismo foi uma forma de sobrevivência dos cultos aos orixás, por meio da associação de santos católicos a essas divindades. Assim, os negros continuavam a cultuar seus deuses sob uma máscara, evitando punições ou até a morte por parte dos senhores. Um exemplo é o sincretismo do orixá do ferro e das guerras com São Jorge.

Abdias também destaca as diferentes nações de origem do Candomblé, já que os negros não foram trazidos apenas de um país da África. Logo, as manifestações religiosas e os fundamentos variam muito: Ketu, Jeje e Angola são exemplos de nações distintas, que falam línguas diferentes entre si (iorubá, ewe-fon, quimbundo e quicongo). Isso contraria as visões superficiais sobre as religiões de matrizes africanas, que são, de fato, muito diversas. Da mesma forma, em diferentes regiões do Brasil, os terreiros possuem fundamentos e crenças próprios.

A partir do estudo sobre a espacialidade dos terreiros de Candomblé, realizado pela professora Jamile Carla Baptista (2015), observamos a segregação socioespacial entre negros e brancos, tendo os negros sempre à margem da sociedade e os brancos dominando os espaços centrais.

Na zona sul de Londrina, há apenas dois terreiros, ambos na região sudeste, em bairros periféricos (Cafezal e União da Vitória). Já na região sudoeste, mais elitizada, não há nenhum. As regiões norte, leste e oeste contam com entre seis e sete terreiros, em sua maioria também em zonas periféricas. A permanência não se dá apenas pela condição socioeconômica, mas também porque estar em áreas centrais aumenta o risco de ataques de racismo religioso.

Posteriormente, em 1900, surgiu a Umbanda, a partir da união entre Candomblé, Espiritismo, Catolicismo e outras influências orientais. Considerando a diversidade das nações de Candomblé, é importante destacar que nem toda Umbanda se pratica da mesma maneira. Os fundamentos variam conforme a região, com influências

de hábitos do Candomblé, práticas cristãs, como rezar o pai-nosso ou a ave-maria, e, também, do Espiritismo.

A principal diferença entre Candomblé e Umbanda está no culto: o Candomblé cultua exclusivamente os orixás, enquanto a Umbanda também reverencia linhas de espíritos ancestrais, como os pretos velhos, almas que viveram na época da escravidão e hoje aconselham os filhos de santo em suas angústias. A separação hoje já não é tão rígida, mas os dogmas permanecem.

Outro ponto delicado, alvo de maior preconceito, são os exus e pombagiras. No Candomblé, Exu é um orixá, divindade da comunicação, da conexão entre a Terra e o Céu, mais próxima do carnal do que qualquer outro orixá, inclusive em seus agrados, como bebidas e comidas. Já na Umbanda, os exus formam uma vasta linhagem de espíritos que representam sabedoria e aconselhamento, lidando com energias densas.

A pombagira é uma linhagem de diversas entidades femininas que auxiliam nos caminhos de seus filhos, sobretudo na força feminina. Por cuidarem de tarefas consideradas "sombrias" e por estarem tão próximos da experiência humana, Exu e Pombagira foram facilmente demonizados, sexualizados e associados a vícios como álcool e drogas. No entanto, atuam justamente no combate a vícios, enquanto as pombagiras, injustamente sexualizadas, ensinam sobre amor-próprio e prevenção de abusos. A demonização advém da comparação cristã, mas é equivocada, pois o demônio não existe nas crenças de Candomblé, nem da Umbanda.

Outro problema enfrentado pelos povos de terreiro, assim como pela população negra em geral, é a apropriação cultural. Elementos específicos e sagrados, como as guias (fios de conta), tornaram-se adereços estéticos sem a devida compreensão, mas eles têm função espiritual de proteção durante trabalhos mediúnicos, e sem o processo de cruzamento, são apenas colares comuns.

O mesmo ocorre com o pano de cabeça, chamado popularmente de turbante, que protege o *orí* (a cabeça), parte mais sagrada para os afro-religiosos. Sua adoção banalizada como acessório agrava o apagamento das matrizes africanas e prejudica a preservação do sagrado e o combate ao racismo religioso.

Diante desse cenário de perseguição e da necessidade de resistir, leis, como o artigo 5º da Constituição, que garante a liberdade religiosa, ou a Lei n° 7.716/1989, que define crimes resultantes de preconceito racial, se tornaram conquistas possíveis apenas por meio da luta de negros e afro-religiosos. A perseguição aos povos de terreiro é tão marcada pelo racismo que chamar o racismo religioso de "intolerância religiosa" é quase um eufemismo.

Com base em Abdias do Nascimento e em autores que problematizam a demonização de Exu e Pombagira, como Adriano Roberto Afonso do Nascimento e Chaline de Souza, elaborei minha oficina para professores da equipe multidisciplinar. Utilizei *slides* para, inicialmente, discutir a importância do tema, apresentando o Artigo 5º e demais leis que asseguram a liberdade religiosa e o combate ao racismo religioso. Em seguida, demonstrei a diferença entre racismo religioso e intolerância religiosa, com dados que revelam maior número de denúncias contra o Candomblé do que contra qualquer outra religião, mesmo em um país com 80% de população cristã, segundo o Datafolha.

A etapa seguinte foi a contextualização do surgimento do Candomblé no Brasil, como descreve Abdias, a partir das diversas nações africanas mescladas aos preceitos cristãos em um sincretismo de sobrevivência. Expliquei acerca de Exu e Pombagira e abordei elementos apropriados culturalmente. Por fim, realizamos uma dinâmica: ler relatos de preconceitos, ideias equivocadas e problemáticas sobre as religiões de matriz africana, escritos pelos professores no início da oficina, antes do conteúdo expositivo, e debater sobre eles.

A experiência de ministrar para professores, em sua maioria conservadores, foi desafiadora. Alguns perguntaram especificamente sobre a matança de animais, por imaginarem que se trata de rituais sangrentos e sem sentido, mas não refletiram sobre sua própria alimentação carnívora. No Candomblé, o consumo da carne sacrificada cumpre a mesma função de alimento. Apesar disso, a curiosidade e a abertura de alguns professores nos deram esperança, já que a reflexão alcançou seu objetivo e muitos membros da equipe demonstraram preocupação genuína em tornar o ambiente escolar menos violento para a afro-religiosidade.

Também foi possível observar, ao trabalhar com adolescentes de 13 e 14 anos, como já recebem informações equivocadas, principalmente sobre Exu. Isso mostra a importância de desfazer preconceitos cedo, facilitando o processo. A oportunidade de apresentar a oficina também em uma sala do curso de Biomedicina foi gratificante, pois é um público pouco inserido em debates étnico-raciais. Nele, sobretudo pessoas negras, cotistas e afro-religiosas, relataram experiências de preconceito dentro e fora do ambiente acadêmico. Assim, constatamos que o debate precisa se ampliar para além dos cursos de Humanas, alcançando todos os espaços, especialmente os mais elitizados.

No próximo tópico, detalharemos o curso de Ciências Sociais da UEL, local que foi ponto de partida deste estudo, seja na formação das autoras, seja como espaço de debate deste artigo.

CIÊNCIAS SOCIAIS

O curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina tem como objetivo a formação de profissionais pesquisadores e professores que possuam capacidade de análise sociológica,

antropológica e política através de produções científicas, artigos, projetos e programas sobre seu objeto de estudo específico.

As relações étnico raciais são alvo de estudo já há muito tempo, principalmente em Antropologia e Sociologia, mas possuem alguns atores com visões ultrapassadas e racistas.

Sílvio Romero é um exemplo de autor da Sociologia brasileira com ideais contra a miscigenação e a valorização da raça branca para prevalecer sobre os pretos e mestiços, ditos por ele como a causa da imoralidade da nação brasileira, sendo rebatido por Guerreiro Ramos em *O problema do negro na sociedade brasileira,* que traz ao centro do debate a questão do racismo.

Havia uma grande preocupação do autor com a ciência e a produção científica nacional. Ele denunciava a ciência brasileira como uma ciência de pequena escala, que necessitava de mais autenticidade e funcionalidade. A ciência é produzida pensando em um objetivo: ao escolher um objeto de estudo, considera-se a análise de uma problemática. Neste caso específico, tratava-se de encontrar a razão do subdesenvolvimento nacional e maneiras de superá-lo. Logo, ao importar uma produção científica pronta de outra nação, o autor alerta que se utilizam bases pensadas a partir de problemas de outros contextos, ignorando-se as necessidades próprias do Brasil.

Guerreiro Ramos aponta: "Uma coleção de obras não faz necessariamente uma ciência. O que faz uma ciência é um espírito, uma atitude militante de compreensão de uma circunstância historicamente concreta" RAMOS, 1954, p.189.

Para ele, a ciência é muito mais que livros escritos, pois trata-se de um estilo de vida voltado à resolução das questões urgentes do país. É visível que a tensão do debate sobre as relações étnico-raciais paira sobre a área das Ciências Sociais e que a demanda de Guerreiro Ramos por maior visibilidade a esse debate ainda não foi completamente atendida.

A partir disso, a contribuição do projeto de extensão "Tecendo Redes Formativas para Fortalecer o Estudo das Relações Étnico-Raciais" para a minha formação enquanto cientista social foi ampliar a visão de um debate já existente e questionar concepções preestabelecidas.

Achille Mbembe faz isso em sua obra *Necropolítica*, quando ressignifica os conceitos de vigiar e punir de Foucault e traz a reflexão sobre quem são as pessoas mais vigiadas e punidas na sociedade. Do mesmo modo, em *Crítica da Razão Negra*, título que já se coloca como contraponto à *Crítica da Razão Pura de Kant*, o autor evidencia o epistemicídio sofrido pela cultura e pela produção de saberes negros. É fundamental que se questionem as verdades já estabelecidas no mundo acadêmico, para abrir espaço a novas possibilidades de conhecimento e valorizar a produção científica de pessoas negras e indígenas.

Em relação à contribuição de uma visão das Ciências Sociais, os debates da Antropologia e da Sociologia brasileiras foram fundamentais para somar conhecimentos. Em um dos artigos que escrevemos sobre a contribuição de cada uma de nossas áreas, Aimé Césaire, em sua obra *Discurso sobre o Colonialismo*, aparece como exemplo contundente de como a Antropologia pode se articular ao debate das relações étnico-raciais, ao demonstrar que o racismo é uma construção europeia consolidada pela colonização e pelo extermínio dos povos originários.

POSICIONAMENTOS E LUTAS ANTIRRACISTAS DO NEAB

Outra experiência muito marcante enquanto membro do NEAB foram os posicionamentos diante dos casos de racismo ao longo do ano de 2022.

Na terça feira, dia 03 de maio de 2022, encontrei uma denúncia de escritos racistas e nazistas em uma publicação no *Twitter*, com a fotografia de escritos como *niggers can die*, em tradução livre, negros podem morrer, assim como ataques à política de cotas.

Logo a professora Margarida de Cássia Campos, coordenadora do projeto, se movimentou para organizamos uma nota de repúdio, deixando explícita nossa indignação.

As manifestações neonazistas estão se tornando cada vez mais recorrentes no Brasil, principalmente no Sul, devido ao crescimento de um discurso de "liberdade de expressão" que muitas vezes ignora direitos humanos. Isso se manifesta, por exemplo, na saudação a Hitler, líder do movimento de extrema-direita, responsável pela morte de milhões de judeus, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+ e outras minorias.

Há também ataques às conquistas das cotas raciais e sociais, fruto de muita luta e articulação do movimento negro, que garantiram à população negra e pobre a oportunidade de participar da vida acadêmica e construir seu legado. A ameaça constante a esses direitos, assim como o discurso de ódio que retrata pessoas negras como de baixa capacidade intelectual, é resultado do racismo estrutural e da desvalorização histórica e epistemológica do negro.

Estar à frente dos casos de racismo e precisar se posicionar foi desafiador, mas o combate ao racismo é um trabalho contínuo, construído por meio de luta, engajamento e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos com as equipes multidisciplinares e a socioassistencial foram muito diferentes, já que os grupos de estudos fluem de forma diferente e mais leve, e as oficinas são um pouco mais densas e teóricas. Assim, talvez trazer a equipe multidisciplinar para pequenas formações seja mais eficaz do que as oficinas. Também é necessário pautar mais vezes os conceitos básicos como a diferença de racismo, preconceito, discriminação racial antes de se aprofundar em temas específicos, como o racismo religioso, já que boa parte da equipe demonstra dificuldade em diferenciar esses conceitos e até mesmo o conhecimento das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008. Apesar de todo o trabalho do projeto, é preocupante que, devido ao racismo estrutural, o avanço de um pensamento retrógrado e neoliberal no país esteja tão forte e atrasando nosso trabalho. O diálogo com o público mais jovem é um pouco mais fácil, mas ainda tem muitas limitações das crenças pessoais destes jovens.

Acredito que falar sobre Candomblé e Umbanda dentro de ambientes acadêmicos e escolares ainda será muito difícil, mas é um processo necessário para o enfrentamento do racismo religioso, a fim de que não se utilize mais eufemismos para se referir ao tema. Nomeando as religiões, a Umbanda e o Candomblé tornarão mais respeitadas e conhecidas.

Este ano, contribuir com a luta antirracista na Universidade Estadual de Londrina, junto ao NEAB, proporcionou grandes aprendizados acadêmicos e pessoais. Nossa formação foi complementada de maneira excepcional, e teremos um olhar atento às questões étnico-raciais ao exercer nossas respectivas profissões, graças às leituras de Silvio Almeida, bell hooks, Achille Mbembe e outros grandes autores da luta antirracista.

REFERÊNCIAS

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

BAPTISTA, J. C. **Candomblé em Londrina:** interfaces entre território, racismo e o sagrado. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BRASIL. **Lei n° 6.888, de 10 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. Brasília, DF, 1980.

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

CASELLA, Cesar Augusto de Oliveira. A noção de cultura em apropriação cultural. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB),** v. 15, p. 189-194, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Veneta, 2020.

FANON, Franz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. O problema do negro na sociologia brasileira. **Cadernos de Nosso Tempo,** v. 2, n. 2, p. 189-220, jan./jun. 1954. Republicado em: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **O pensamento nacionalista e os "Cadernos de Nosso Tempo".** Brasília: Câmara dos Deputados e Biblioteca do Pensamento Brasileiro, 1981, p. 39-69.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. 283 p.

MBEMBE, Achille. O poço da alucinação. In: MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014. p. 75-137.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte e Ensaio,** Rio de Janeiro, n. 32, 2016. Publicação original: Public Culture, v. 15, n. 1, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **Genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 93-114.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do. **Exus e Pombas Giras:** o masculino e o feminino nos pontos cantados da Umbanda. Maringá: Psicologia em Estudo, 2001.

NASCIMENTO, Gerson Gomes do; AIRES, Jussara Danielle Martins. O sentido da objetividade do conhecimento nas ciências sociais segundo Max Weber. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais,** ano 7, ed. 15, jan./abr. 2013.

SOUZA, Chaline. **Deixa a pombagira trabalhar! Nas encruzilhadas, caminhos e descaminhos de gênero.** Florianópolis: Fogo: Tribo da Ilha, 2019.

MULHERES NEGRAS EM MOVIMENTO: TECENDO POSSIBILIDADES DE SOBREVIVÊNCIA

Aline Cristina Bandeira de Oliveira[*]
Marleide Rodrigues da Silva Perrude[**]

"O sistema pode até me transformar em empregada
Mas não pode me fazer raciocinar como criada" YZALÚ

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais" é financiado pelo Universidade Sem Fronteiras e ocorreu em parceria com o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, além dos diversos centros que compõem a universidade, que contavam principalmente com as áreas de humanas. O projeto em questão, com duração de um ano, contou com uma equipe composta por cinco bolsistas das áreas de Pedagogia, Geografia, Ciências Sociais e Psicologia, visando uma equipe multidisciplinar.

[*] Graduada em Educação pela UEL. Mestra em Educação pela UEL. E-mail: aline.bandeira@uel.br.
[**] Professora do departamento de Educação da UEL, pós-doutora pela UNESP em 2022. E-mail: perrude@uel.br.

Assim, com enfoque na implementação de políticas públicas antirracistas, os principais espaços de atuação do trabalho do projeto se concentram em parceria com a rede socioassistencial e nas equipes multidisciplinares em prol da efetivação da Lei n° 10.639/03[1] e n° 11.645/08[2] e no combate ao racismo nos mais diversos espaços, a partir da criação de rodas de conversa, oficinas, reuniões, grupos de estudos, perspectivando a formação continuada dessas equipes.

> [...] o objetivo da equipe multidisciplinar é desenvolver ações que positivem a presença de alunas/os negras/os, indígenas, quilombolas, bem como, sua história, sua cultura e sua religiosidade. Nesse sentido, compreende-se que a abordagem adotada pelas equipes multidisciplinares, deve refletir sobre os processos de exclusão, racismo e preconceito vivenciados por negras/os, indígenas, quilombolas (Coqueiro et al., 2013, p. 1790).
>
> A rede socioassistencial é um conjunto integrado de iniciativas públicas e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, o que supõe a articulação entre todas estas unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial e ainda por níveis de complexidade (Brasil, 2005, n.p).

A importância da atuação nestes espaços como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), as redes de acolhimento, escolas, ONG's, são estrategicamente pensados para a criação de redes para o combate às desigualdades de raça, sobretudo ao racismo institucional:

> [...] as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas

[1] L10639 - Planalto - Institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

[2] L11645 - Planalto - Altera a Lei n° 10639/03, somando a obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas.

> internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição (Almeida, 2018, p. 30).

O racismo institucional parte do princípio de que as instituições, sejam públicas, sejam privadas, são fundamentais e mantenedoras do racismo, produzindo e reproduzindo as hierarquias sociais. Neste caso, é possível pensar nos efeitos da desproteção social, no acesso à informação, transporte e moradia e na participação política.

Dessa maneira, o conceito de instituição seria:

> a) instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social;
>
> b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição (Almeida, 2018, p. 30).

Compreendido isso, este artigo tem como foco relatar as percepções pessoais enquanto recém-formada a partir de dois tópicos: a) a trajetória do projeto de extensão a partir da apresentação da oficina "Interseccionalidades Negras: quando diversas dores atingem o mesmo corpo" e b) discorrer sobre a vivência de mulheres negras em espaços de liderança ou coordenação. Ambos os temas se entrelaçam mediante a discussão do conceito de interseccionalidade e das opressões enfrentadas pelas mulheres negras em alcançar cargos de liderança, ou ainda permanecer, visto que o entrelaçamento de raça, gênero e classe, sistematicamente, aloca mulheres negras na base da pirâmide social, ocupando os trabalhos mais marginalizados, mal remunerados e ligados ao serviço de cuidado, doméstico ou braçal, cada vez mais distante das cadeiras e carreiras acadêmicas.

A OFICINA "INTERSECCIONALIDADES NEGRAS: QUANDO DIVERSAS DORES ATINGEM O MESMO CORPO"

Processo de execução e construção da oficina: "interseccionalidades negras: quando diversas dores atingem o mesmo corpo"

O processo da escolha dos temas das oficinas que seriam realizadas durante o projeto de extensão ocorreu a partir de um diagnóstico realizado pela segunda equipe que compôs o projeto em 2017 (da qual estive presente como estagiária). O diagnóstico tinha a finalidade de compreender as demandas, os trabalhos e as dificuldades vivenciadas pelos diretores/as e pelos/as coordenadores das equipes multidisciplinares. O questionário foi enviado duas vezes e as perguntas inseridas foram fundamentais para o andamento do projeto e das atividades realizadas.

Logo, em 2022, um novo formulário foi enviado aos coordenadores, na tentativa de perceber as possíveis mudanças e impactos da pandemia no combate ao racismo e implementação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08. Também foi enviado, pela primeira vez, um formulário para a rede socioassistencial, para pensar nas especificidades desses espaços.

Visto isso, os temas que foram definidos em 2022 foram: "Racismo religioso: uma leitura a partir de religiões de Matriz Africana"; "Interseccionalidades negras: Quando diversas dores atravessam o mesmo corpo"; "Quem é (pode) ser negro\a no Brasil? Discussões sobre identidade e colorismo"; "Racismo e identidades indígenas" e "Racismo Institucional: o sofrimento de estudantes negros\as no ambiente escolar".

Todas as oficinas partem de alguns conceitos básicos, como o conceito de racismo, a aplicação a realidade escolar, a importância das Leis n° 10.39/03 e n° 11.645/08 e a valorização das narrativas positivas em relação aos povos indígenas e de negros e negras.

Como mencionado, o tema do qual fui responsável foi "Interseccionalidades negras: quando diversas dores atravessam o mesmo corpo". A oficina tem como objetivo discutir o conceito de interseccionalidade, correlacionando a violência de gênero, o heteropatriarcalismo, a raça e a classe.

Interseccionalidade, em resumo, é: "formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo" (Crenshaw, 1989, p. 05). O conceito, cunhado por mulheres negras, surgiu a partir das seguintes reflexões: onde estão as mulheres negras no movimento negro? Onde estão as mulheres negras no movimento feminista? Onde estão as mulheres negras no movimento de luta de classes?

A invisibilização das mulheres negras nos mais diversos espaços criou a necessidade de compreender e construir um termo que explicasse as diversas violências que atravessam o corpo e a vida da mulher negra. Segundo Akotirene (2018, p. 29), "A interseccionalidade nos permite partir da avenida estruturada pelo racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, em seus múltiplos trânsitos, para revelar quais são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões".

Mesmo que seja um termo que recentemente tem crescido exponencialmente, ele tem sua existência em 1989, aparecendo não apenas para descrever a experiência de mulheres negras, mas para pontuar uma "nova" forma de opressão, ou seja, classe, raça e gênero, não como violências somatórias na vida da mulher negra, mas uma violência única denominada de interseccionalidade.

> [...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre

> dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Como brilhantemente pontua Angela Davis, "Quando uma mulher negra se movimenta, toda a sociedade se movimenta com ela", sendo a forma perfeita de explicar que o movimento daquelas que estão na base estremece toda a pirâmide social:

> [...] Feminismo Negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo. O letramento produzido neste campo discursivo precisa ser aprendido por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer e Intersexos (LGBTQI), pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadores (Akotirene, 2018, p. 19).

A sugestão da temática da oficina, como mencionado, surgiu da necessidade apontada pelas equipes multidisciplinares e pela rede socioassistencial, mas também caminhou em conjunto com os meus anseios enquanto mulher negra. Cada bolsista e cada oficina foram ao encontro das suas experiências individuais. Falar sobre a violência interseccional é declarar aos quatro cantos meus medos, dores e tristezas. Aqui, a mulher negra não é o outro, mas a mesma que relata, oscilando entre minhas vitórias, derrotas e teorias acadêmicas, dentro de um ano particularmente difícil de expressá-las.

Para a compreensão da oficina, os conceitos trabalhados foram de violência racial, de classe e de gênero e, por fim, o conceito de interseccionalidade. Em paralelo aos conceitos, foram trazidos vídeos e, também, a oficina da boneca Abayomi, trabalhada com

adolescentes e adultos, mulheres e homens, sejam negros, sejam os não-negros, como dito, componentes tanto das equipes multidisciplinares, quanto da rede socioassistencial.

A motivação de trabalhar a boneca Abayomi surgiu a partir da experiência na atuação no projeto como estagiária, na segunda edição do projeto "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais", onde foi a primeira oficina que construí, que discutia a relação entre educação, racismo e a implementação da Lei n° 10.639/03. Desde então, prometi que a Oficina de Abayomi sempre caminharia comigo e, portanto, na oficina sobre interseccionalidade, ela surge como uma possibilidade de valorização das mulheres negras, da estética, da representatividade e do conhecimento construído historicamente por nós.

Vale ressaltar ainda que a história da Abayomi sempre foi contada a partir da romantização da resistência e da ideia de guerreira das mulheres negras, ao contrário da valorização da Lena Martins, mulher negra, artesã e verdadeira criadora das bonecas abayomis.

Dito sobre a construção da oficina, a primeira implementação ocorreu em um evento organizado pelo projeto, voltado aos professores. As próximas oficinas aconteceram com diversos públicos, de professores a estudantes.

Na prática da oficina, foi possível perceber notavelmente como o debate específico voltado às mulheres negras é ainda mais difícil, vistas as resistências e barreiras presentes em nossa sociedade ao voltar os olhos para essas mulheres, e que debater interseccionalidade ainda é um passo complexo, mesmo sendo um conceito cunhado há décadas.

Mulheres negras na liderança: possibilidades de transformação social

Independente do investimento que as mulheres negras tenham em experiência profissional ou em experiência acadêmica, como percebo em minha própria trajetória, algo sempre atravessa a nossa ascensão no ambiente de trabalho: a violência interseccional. Este tópico tem como objetivo discutir os dados que refletem a disparidade salarial entre mulheres negras e homens brancos, principalmente, e trazer alguns elementos da minha trajetória enquanto mulher negra no ambiente de trabalho.

As mulheres negras, historicamente, são atreladas a trabalhos mal remunerados, à desigualdade salarial e/ou, ainda pior, enfrentam as grandes taxas de desemprego ou de empregos informais.

> Em relação à discriminação no mercado de trabalho, segundo Barcat e Rios, a discriminação pode ocorrer de formas distintas: direta (quando ela é intencional e consciente), indireta (quando há uma conduta velada), e oculta (similar à indireta, diferenciando-se quanto à intencionalidade, sendo nesta forma consciente) (França; Zempulski, 2022, p. 16).

No artigo intitulado *A Influência da Raça e do Gênero nas Oportunidades de Obtenção de Renda*, as autoras pontuam o abismo evidenciado a partir da violência interseccional no ambiente de trabalho de São Paulo e Salvador:

> Na Região Metropolitana de São Paulo, na média, com relação aos homens brancos, os homens negros ganham o equivalente a 53,7% de seu rendimento, as mulheres negras, 42,3%, e as mulheres brancas, 76,6%. Estes percentuais, por outro lado, são similares aos verificados em outras regiões metropolitanas: em Salvador, por exemplo, eles correspondem a 47,5%, 35,7% e 78,6%, respectivamente. Esses resultados, na realidade, corroboram dois aspectos (Cacciamali; Hirata, 2005, p. 770).

As autoras trazem os seguintes aspectos:

> O primeiro é o senso comum, confirmado por estudos especializados, que no Brasil a herança escravocrata, de um lado, e a herança patriarcal, de outro, ainda implicam elevado grau de desigualdade de rendimentos no mercado de trabalho. Negros e mulheres enfrentam um ambiente de oportunidades desiguais, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação para os negros. O segundo é que as condições anteriores criaram e mantêm um tecido social impregnado de preconceitos que levam à discriminação social e no mercado de trabalho das mulheres, dos pardos e negros, resultando em piores condições de vida material e de mobilidade vertical para essas pessoas e para os grupos sociais nos quais predominam (Cacciamali; Hirata, 2005, p. 770).

Diante de tamanhas desigualdades atravessadas pelo ambiente de trabalho formal, as mulheres negras, ocupando empregos como babás, empregadas domésticas e serviços voltados à área de limpeza e cuidado, às vezes de forma informal, se deparam com um trabalho de ausência de direitos, férias ou quaisquer outras benefícios assegurados a partir da carteira de trabalho assinada.

> que entre as mulheres brancas 21,8% estavam empregadas no setor privado (com carteira assinada), 13,9% empregadas no mesmo setor (sem carteira); 17,6% exerciam atividade considerada por conta própria, 34,1% empregada pública/estatutária/militar (com carteira assinada), 25,1% no mesmo setor (sem carteira), e 30,9% empregada doméstica (com carteira), 31,6% no mesmo setor (sem carteira). (Brasil, 2021, n.p).

Particularmente, pensando a partir da minha trajetória enquanto mulher negra, os resultados da violência interseccional são nítidos, vistas as poucas oportunidades de preencher cargos de lideranças nas empresas privadas em que atuei, mesmo com maior experiência, rendimento e/ou capacitação. Resultado disso,

em mim e em tantas outras mulheres negras, é a saúde mental e física afetada, baixa autoestima e sensação de incapacidade, como apontam os dados.

> Dando seguimento ao estudo, no Brasil verifica-se que menos de 30% dos cargos de liderança são ocupados por pessoas negras nas empresas. Ainda, apesar da população negra representar 55,9% da população brasileira, estes ocupam somente 4,7% dos cargos de liderança com relação às 500 maiores empresas do Brasil, segundo pesquisa do Instituto Ethos. Nesse quadro, as mulheres negras correspondem a 9,3% dos quadros dessas empresas e estão presentes somente em 0,4% dos cargos de liderança (França; Zempulski, 2022, p. 16).

Como já pontuado, os dados refletem a cultura escravocrata arraigada no cotidiano brasileiro, que atravessa desde o processo de contratação até o processo de promoção das mulheres negras aos cargos de liderança.

> Estes dados apontam como o racismo estrutural funciona, a maioria dos negros trabalham em cargos operacionais e técnicos, enquanto a participação em cargos de suporte, média e alta gerência é baixa, em contrapartida, pessoas brancas em sua maioria ocupam os cargos de suporte, média e alta gerência (França; Zempulski, 2022, p. 18).

Por fim, pontuo que participação no projeto "Tecendo redes formativas para fortalecer a educação das relações étnico-raciais", enquanto recém-formada, ampliou meus horizontes e experiências profissionais, haja vista uma gama de experiências e expectativas que foram atravessadas pelo racismo durante toda a minha trajetória.

Foi a minha primeira experiência como gestora de uma equipe, e os desafios foram os mais diversos possíveis. E, justamente por isso, a contribuição do projeto possibilitou uma compreensão maior das dinâmicas do racismo, já que cada pessoa da equipe advinha de uma trajetória diferente da minha, principalmente no que se refere às

especificidades do racismo contra os povos indígenas, às temáticas sobre colorismo, às questões sobre as masculinidades e os homens negros.

Ser referência de tantas pessoas me mostrou, na minha trajetória pessoal e profissional, que é possível uma gestão mais horizontal e saudável, que é possível aprender e ensinar simultaneamente. Depois dessa experiência, eu jamais fui a mesma.Ser uma mulher negra, pedagoga e em posição de liderança é uma estratégia e uma fonte de inspiração para outras mulheres negras alcançarem esse espaço.

> Portanto, enquanto não houver profissionais negros ocupando cargos de chefia, não será possível fazer com que essas ações ganhem força. Em vista disso, programas de mentoria e aceleração de carreira podem contribuir, uma vez que cargos de liderança tradicionalmente não fazem parte das funções para as quais as companhias brasileiras incentivam na promoção de ações afirmativas (França; Zempulski, 2022, p. 25).

Exercer essa função parte de um caminho também de autor-reflexão e de autoanálise, pois, a partir da naturalização do silenciamento, do apagamento, da desvalorização das intelectualidades das mulheres negras, existe todo um processo de convencimento de que não somos capazes.

Além de todos os dados elencados no decorrer desse último tópico, vale lembrar que, a universidade e a carreira acadêmica são tão excludentes quanto os ambientes das empresas privadas. E que aspectos primordiais como o conceito de representatividade não devem ser palavras vazias, mas uma possibilidade e um caminho de transformação social e racial.

CONCLUSÃO

É necessário repensar as dinâmicas do racismo e criar estratégias e possibilidades para mais mulheres negras em cargos de liderança. Desde a construção da oficina até a experiência do projeto nos mais diversos espaços e, sobretudo, na troca cotidiana, percebe-se a necessidade de discutir as especificidades das mulheres negras.

Questionar a violência interseccional é um dos caminhos primordiais para a compreensão das opressões que atravessam o corpo e a vida das mulheres negras e garantir possibilidades de superação dessas desigualdades estruturais e estruturantes das relações.

É preciso, no cotidiano, questionar as posições ocupadas pelas mulheres negras, educar nossos olhares e atuar na luta pela implementação de políticas públicas que alterem essa pirâmide social, que promovam a equidade salarial e, principalmente, de oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica NOB/SUAS.** Brasília: MDS, 2005.

CACCIAMALI, Maria Cristina; HIRATA, Guilherme Issamu. A influência da raça e do gênero nas oportunidades de obtenção de renda – uma análise da discriminação em mercados de trabalho distintos: Bahia e São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 767-795, out.-dez. 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas,** [S.l.], v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. FAPUNIFESP (SciELO).

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANÇA, Karoline; ZEMPULSKI, Tatiana Lazzaretti. **A discriminação da mulher negra nos cargos de chefia.** Disponível em: https://repositorio.uninter.com/handle/1/1367. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SEÇÃO 2: DEBATES SOBRE RAÇA, RACISMO, BRANQUITUDE E COLONIALIDADE

PERSISTÊNCIAS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

José Juliane Fumagalli Paiva[*]
Margarida de Cássia Campos[**]

INTRODUÇÃO

O racismo é uma ideologia que acomete grande parte da população mundial e brasileira, sobretudo os descendentes de africanos escravizados, indígenas, ciganos entre outros. O objetivo do presente texto é apresentar uma contextualização do processo de invasão da América que deu origem às ideias de raças e, por consequência, produziu o fenômeno social denominado de racismo. Este debate aponta bases para a interpretação/compreensão das origens do racismo e da emergência de uma desobediência política epistêmica de propostas educacionais eurocêntricas e, portanto, racista no campo educacional, visando o seu enfrentamento.

[*] Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Londrina e professor da rede estadual de Educação do Paraná.
[**] Professora do departamento de Geociências da UEL, pós-doutora pela Universidade de Coimbra doutora em Geografia pela UFSC; email: mcassiacampos@uel.br.

Como procedimento metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para atender aos objetivos do trabalho. Entre as principais obras estudadas, destacamos: Quijano (2005, 2009) Santos (2009), Mbembe (2014), Loback e Bezerra (2018) e Moura (2019), entre outros.

Espera-se com este debate ampliar as discussões sobre a presença da colonialidade no currículo escolar e indicar caminhos para uma educação decolonial.

LIMIAR DA MODERNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO SISTEMA MUNDO PAUTADO NA DIFERENCIAÇÃO RACIAL

A origem do que chamamos de Modernidade remonta aos séculos XVI e XVII, quando os europeus invadiram e colonizaram o continente americano. Nesse período, a barbárie tomou conta da história da humanidade com o genocídio e a escravização de povos indígenas e africanos. Esse período da história também é marcado na Europa ocidental pela transição do feudalismo para o sistema capitalista de produção, que, por sua vez, possui ligação direta com a chegada dos europeus à América em 1492. Logo, "a colonização europeia é o marco inicial da Modernidade e todos os demais eventos são desdobramentos de um século e meio deste processo" (Loback; Bezerra, 2018, p. 104).

Diante disso, podemos dizer que uma das faces mais cruéis da modernidade envolve dominação, exploração, subalternização e pilhagem dos povos africanos e indígenas pelos europeus, fato que aconteceu por meio da invasão, colonização e escravização.

Esse período provocou profundas transformações a nível global, especialmente no que diz respeito à mentalidade e à forma de pensar no mundo, uma vez que, de acordo com Loback e Bezerra (2018, p. 104), "além de um domínio físico, econômico e político, foi empreendida uma colonização das formas de pensamento, visando à legitimação da dominação sobre os corpos dos colonizados".

A respeito disso, Quijano (2009) ressalta que a América é o marco inicial da imposição e classificação racial imposta à toda a população mundial pelos europeus dominadores/superiores aos povos não-europeus dominados/inferiores. Ou seja, é a partir desse momento histórico que os povos foram classificados e hierarquizados segundo as raças e que a Europa despontou como centro do mundo na questão econômica, social, política e cultural, restando aos demais continentes a condição de territórios de exploração e reprodução de valor cultural produzido no continente europeu.

Quanto aos apontamentos, Almeida também reforça que o conceito de raça surgiu durante a Modernidade, no século XVI, como forma de distinguir as diferentes classes de seres humanos.

Além da classificação de raças, há também um padrão estético e cultural (europeu) considerado modelo a ser seguido. Assim, os europeus criaram "uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos" (Quijano, 2009, p. 77). Concepção essa totalmente excludente, pois os saberes, conhecimentos, valores, crenças, cerimônias e línguas dos povos nativos da América e África foram suprimidas pelos europeus, o que corrobora com Santos (2009, p. 30), quando ele afirma que "a humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna".

Os europeus dominadores/invasores impuseram sua cultura, língua, organização política e econômica aos povos colonizados a fim de esvaziá-los de sua própria cultura e de negação de sua

identidade. Santos (2009, p. 31) afirma que a "negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal". Acerca dessa segregação, Santos (2009, p. 23) utiliza o conceito da existência de uma linha abissal que divide "a realidade social em dois universos distintos", logo, trata- se de uma demarcação construída na Modernidade para dividir aqueles que possuíam a condição humana reconhecida, que ele define como "o universo deste lado da linha", e aqueles que têm a humanidade negada, caracterizando "o universo do outro lado da linha".

Segundo o autor, a divisão global entre metrópoles e colônias tem início com a chegada/invasão dos europeus na América em 1492 e, posteriormente, com a colonização da África e demais continentes, sendo "esta distinção invisível" "distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais" (2009, p. 24).

Atualmente, essa linha abissal contribui com a construção geopolítica mundial ao dividir os países entre aqueles que estão do lado "certo" da linha, ou seja, países desenvolvidos com passado e presente colonialista, potências econômicas que espalham sua cultura em escala global denominados de ocidentais e os países em desenvolvimento, que supostamente estariam do lado "errado" da linha.

Nesse contexto geopolítico, observa-se que tais ideias perduram e estão inseridas, inclusive, no contexto educacional, especialmente nos currículos escolares que são organizados de forma que prevalece a cultura europeia em detrimento das demais culturas (Ribeiro, 2018). Isso pode ser verificado a partir da análise dos próprios materiais didáticos.

Atualmente, o livro didático *Araribá Mais*, do componente curricular de Geografia, do 8° ano do Ensino Fundamental (Programa Nacional do Livro Didático, 2020), apresenta uma figura com uma divisão do mundo em Países do Norte (desenvolvidos) e Países do Sul (subdesenvolvidos). Contudo, esta regionalização não utiliza a

Linha do Equador como divisória, uma vez que a Austrália e a Nova Zelândia, situadas no Hemisfério Sul, são agregadas aos Países do Norte por ter condições de vida e econômicas similares às das nações ditas como "desenvolvidas[1]". Em contrapartida, várias nações que se localizam no Hemisfério Norte são classificadas como Países do Sul por apresentarem baixo[2] desenvolvimento econômico e social. A divisão descrita pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1: Divisão do mundo em Países do Norte (desenvolvidos) e Países do Sul (subdesenvolvidos)

Fonte: Vários autores. **Araribá Mais:** Geografia 8° ano EF. São Paulo: Editora Moderna, 2020 (adaptado pelo autor).

[1] De acordo com Rodney (1975), o termo desenvolvimento está relacionado ao fato de as forças produtivas entre as nações terem sido historicamente desiguais e, de um ponto de vista estritamente econômico, alguns países terem avançado mais que outros, a ponto de produzirem mais e serem mais ricos. Cabe destacar que só o volume de produção não basta para que uma nação seja considerada desenvolvida, é necessário que haja redução nos níveis de desigualdade social e distribuição de renda.

[2] O chamado subdesenvolvimento da América e África está diretamente relacionado ao modo de exploração exercido pelos invasores/colonizadores europeus, que, além de escravizar e subalternizar os povos africanos, também escravizaram e se apossaram dos territórios dos povos indígenas da América.

Diante do exposto, consideramos tal regionalização análoga à linha abissal descrita por Santos (2009), que, do "lado certo da linha", estão os países que colonizaram (com exceção dos Estados Unidos, Canadá e Austrália e Nova Zelândia e Japão) e que, ainda hoje, continuam com práticas colonialistas e, do outro, estão os do "lado errado da linha", que são países subdesenvolvidos e que continuam sendo explorados. Logo, considera-se que, apresentando a Geografia como uma ciência eurocêntrica, isso acaba por contribuir com a construção e reprodução de ideias/concepções eurocêntricas de mundo por parte dos alunos.

No decorrer do texto do livro em questão, encontra-se uma explicação a respeito dessa forma de regionalização, que teve início com o fim da Guerra Fria e da bipolarização entre Estados Unidos e União Soviética.

As nações foram classificadas de acordo com o nível de desenvolvimento. O critério apresentado para esta divisão considera que a maior parte dos países localizados no Hemisfério Norte fazia parte do Primeiro e do Segundo Mundo, o Hemisfério Sul abrigava os países de Terceiro Mundo, considerados subdesenvolvidos (Dellore, 2018).

CORRELAÇÃO ENTRE COLONIALISMO E O CAPITALISMO E BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O colonialismo se configura como um sistema político, econômico, sustentado pela imposição da força militar, embasada pela conquista/invasão de um território/nação por outro, que mantém seu controle por meio da autoridade e da imposição administrativa e cultural. Na prática "o colonialismo se qualifica com uma das mais estruturadas armas do eurocentrismo econômico, sociocultural,

epistêmico e político" (Farias; Faleiro, 2018, p. 365), que culminou na exploração da natureza dos países colonizados, tendo sua população dominada, oprimida e escravizada em benefício da metrópole.

À medida que a colonização da América se desenvolvia, o número de africanos trazidos ao Brasil para o trabalho escravo crescia. O transporte de africanos da África para o Brasil ficou conhecido como tráfico negreiro, negócio que se tornou altamente lucrativo para os traficantes de escravos. Desse modo, "a produção, através do trabalho escravo, cria um clima de fastígio da classe senhorial" (Moura, 2019, p. 262-263) e o trabalho escravo se tornou "as mãos e os pés do senhor do engenho" (Antonil, 2011, p. 106), em um processo em que o sistema capitalista se apoiou na pilhagem e subalternização dos negros africanos.

De acordo com Quijano (2005), o sistema capitalista teve início por volta dos séculos XI e XII, na sua primeira etapa mercantil e comercial. Assim, aos poucos , o novo sistema passou a substituir o feudalismo como modelo econômico. E "só com a América pôde o capital consolidar-se e obter predominância mundial, tornando-se precisamente o eixo em torno do qual todas as demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial" (2005, p. 126).

Para Mbembe (2014), do ponto de vista mercantil, o corpo do negro escravizado por meio das leis capitalistas foi transformado uma mercadoria, sendo "também uma substância em potência cujo valor decorre da sua energia física. É a substância- trabalho. O Negro será, deste ponto de vista, uma matéria energética [...] que pode ser vendido, comprado e utilizado" (2014, p. 141-142).

No processo de constituição da América, Quijano (2005) aponta que todas as formas de exploração do trabalho e controle da produção foram articuladas pelo capitalismo e o mercado mundial, incluindo a escravidão, a subalternização e a pilhagem dos povos africanos e indígenas, sendo, pois, uma nova forma de controle do trabalho como elemento primordial para estabelecer um novo padrão de poder.

O capitalismo deu suporte à escravidão no Brasil ao traficar africanos e vendê- los no mercado de escravos como mercadorias para suprir a demanda por mão de obra na produção açucareira nos engenhos, que "em proveito do tráfico Atlântico (século XV ao XIX), homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda" (Mbembe, 2014, p. 12).

Dessa forma, o sistema capitalista se consolidou na América pela exploração do trabalho escravo e, ao mesmo tempo, determinou a vida luxuosa da classe senhorial e o sofrimento dos negros no Brasil em uma:

> Situação de total dominação econômica e extra econômica sobre o elemento escravizado, as condições sub-humanas de tratamento, um sistema despótico de controle social e, finalmente, um aparelho de Estado voltado fundamentalmente para defender os direitos dos senhores e seus privilégios. Esses senhores, donos dos escravos e de terras, são, ao mesmo tempo, exportadores de tudo ou quase tudo o que se produzia no Brasil (Moura, 2019, p. 263).

O êxito desse dinamismo mercantil se apoiou no tráfico e comércio de escravos, que substituía aqueles que morriam ou não serviam mais para o trabalho. Para Quijano (2009), as relações entre os colonizadores europeus e os colonizados não europeus aconteceram devido à necessidade do capitalismo, que se configurou em uma nova relação de dominação sob a hegemonia eurocentrada, e esta nova forma de exploração do trabalho humano passou a ser um sistema mundial de controle e dominação a partir da invasão de outros continentes.

As marcas dessa hegemonia eurocêntrica perduram até os dias atuais, "mesmo após a retirada de dispositivos oficiais de dominação, denunciando que, embora o colonialismo tenha tido um fim, seus aparatos se mantêm sob a forma de colonialidade" (Loback; Bezerra, 2018, p. 104).

Corroborando esta afirmação, Moura (2019) enfatiza que a escravidão, enquanto ideologia, gerou um pensamento racista que se mantém até os dias atuais. Para o autor, "na passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, permaneceu basicamente a mesma, os mecanismos de dominação, inclusive ideológicos, foram mantidos e aperfeiçoados" (2019, p. 46).

Os europeus utilizaram algumas estratégias para exercer o domínio sobre os demais povos. Talvez a principal delas tenha sido a criação do termo raça. Segundo Quijano (2005, 2009), a criação desse termo não é antiga e consiste em uma ideia articulada a partir da Conquista da América, baseada em fenótipos que classificam os seres humanos em superiores e inferiores, iniciando-se pela invasão do continente americano e tornando-se mundial nos séculos posteriores.

As ideias de existência de raça superior e raça inferior ainda estão presentes no currículo escolar e nos livros didáticos. Acerca dessa afirmação, Loback e Bezerra (2018), ao analisarem livros didáticos do componente curricular Geografia sobre a formação territorial do Brasil, identificaram a presença de um discurso eurocêntrico na obra *Jornadas Geo*, do 7° ano do Ensino Fundamental.

Segundo os autores, o exemplar analisado apresenta a história do nosso país a partir da chegada dos invasores europeus, "deixando para trás todo um acúmulo de vivências, histórias e saberes de povos que aqui habitavam antes do período colonial" (2018, p. 108).

Em relação à análise do livro *Projeto Araribá*, os autores destacam a citação de apresentação da obra, em que aparece o trecho: "não podemos culpar nossa herança colonial quando nos referirmos aos males da sociedade, por já haver passado muitos séculos desde o fim do período colonial" (Loback; Bezerra, 2018, p. 109).

Quanto à população africana que foi trazida para o trabalho escravo, eles salientam que "não há, em nenhum dos dois livros analisados, uma menção, sequer, à população negra. Desta maneira, ocultam todo o histórico dos negros e suas influências para o que

compreendermos hoje como território brasileiro" (Loback; Bezerra, 2018, p. 112-113).

Os resultados das análises vão na contramão de uma pedagogia decolonial, por não valorizar a contribuição dos povos indígenas e africanos na formação territorial brasileira, colocando em evidência a cultura eurocêntrica como padrão a ser seguido. Nesse contexto, observa-se que há, no currículo escolar, "uma valorização de certos grupos sociais nos livros didáticos ou a criação de situações de uso da língua inimagináveis para determinadas classes da sociedade brasileira" (Reis; Jorge, 2020, p. 52).

Diante do exposto, entendemos que, apresentada dessa forma, a história sobre a colonização do Brasil pode criar a impressão de que o contato dos europeus com os indígenas foi pacífico, quando, na verdade, configurou-se como um período de muita tensão e conflitos, principalmente quando os invasores europeus passaram a escravizar os nativos e se apropriar de suas terras.

A respeito disso, Loback e Bezerra afirmam que,

> Tendo a formação territorial do Brasil se desenrolado a partir das expansões e, portanto, sendo parte constituinte do movimento colonial, há uma tendência à reprodução de narrativas que colocam portugueses e exploradores como os formadores do Brasil, bem como a expansão terrestre que se deu nos séculos subsequentes, principalmente com os bandeirantes. Nestas narrativas, muitas vezes são suprimidos os papéis dos povos originários, o genocídio/ epistemicídio sofrido por eles e o papel também dos negros escravizados trazidos para o território brasileiro (2018, p. 105).

Com base no exposto, ressaltamos a importância de a escola trabalhar de forma crítica o processo de colonização do Brasil, uma vez que, como pontua Almeida (2020, p. 65), "ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar

a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes", as instituições escolares acabam reforçando o racismo.

Para Araújo (2020), os conteúdos e conhecimentos presentes nos currículos escolares que são transmitidos na escola fazem parte de um processo "de colonialidade/decolonialidade, por conterem, em seu interior, a secularidade das visões de mundo dominantes geográfica e historicamente" (2020, p. 92).

Ao ocultar as contribuições das populações negras e indígena, os livros didáticos, bem como os currículos escolares colocam-nos como meros espectadores no contexto da formação territorial do Brasil. Para Silva (2005), a invisibilidade pode ter consequências negativas para estudantes que pertencem ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado, pois, ao não se sentirem representados nos livros didáticos ou desempenhando papéis subalternos, pode vir a contribuir para o desenvolvimento de "um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial" (2005, p. 25).

Diante da negatividade que um currículo escolar pautado no eurocentrismo pode acarretar na sociedade, reforçamos a importância e a urgência de trabalhar com um currículo que valorize todas as histórias, raças, etnias, religiões, ciências e povos que contribuíram com a formação socioespacial brasileira.

Uma educação decolonial e antirracista precisa compreender que a colonização da América foi a gênese do projeto mundial de dominação dos europeus e que, a partir disso, se colocaram no topo da escala hierárquica do mundo. Portanto, o currículo nacional ainda se "constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista" (Ramalho; Leite, 2020, p. 9), ou seja, reproduz a colonialidade do saber, do ser e do poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica investigou as origens do racismo contextualizando o processo de invasão da América, que deu origem às ideias de raças e, por consequência, produziu o fenômeno social denominado de racismo, buscando fornecer bases para a interpretação/compreensão das origens do racismo e da emergência de uma desobediência política epistêmica de propostas educacionais eurocêntricas e, portanto, racista no campo educacional, visando o seu enfrentamento.

Abordamos como o racismo foi historicamente construído no nosso país por interesses políticos e econômicos, que acarretou a subalternização e a exclusão da população negra e indígena.

Nesse contexto, é preciso empreender ações de combate do racismo estrutural, como a desconstrução de estereótipos negativos, estímulo à igualdade étnico-racial no mercado de trabalho e políticas afirmativas nas universidades como forma de reparar os danos históricos causados às pessoas negras. Para tanto, é inegável que a educação tem papel fundamental na formação do cidadão crítico, reflexivo, consciente de seus direitos e deveres e livre de preconceitos, intolerância e racismo.

Por isso, é preciso que haja um trabalho voltado a uma pedagogia decolonial que denuncia e combata o preconceito, o racismo e a discriminação, praticados contra pessoas negras e indígenas, que, muitas vezes, são vistas de maneira estereotipadas pela sociedade. As imagens estereotipadas e discriminatórias que se referem a pessoas negras são criadas, principalmente, pela educação, e só a própria educação tem capacidade para reverter essa situação, formando cidadãos que saibam valorizar e conviver com as diferenças.

REFERÊNCIAS

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

ARAÚJO, G. C. C. Decolonialidade e geografia escolar: revisitações didático-pedagógicas. **Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas,** v. 25, n. 3, p. 91-102, 2020.

DELLORE, C. B. **Araribá Mais:** Geografia. 6º ao 9º. PNLD 2020. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

FARIAS, M.; FALEIRO, W. Movimento de educação do campo enquanto fenômeno decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** v. 15, n. 39, 2018.

LOBACK, V.; BEZERRA, A. C. A. A formação territorial do Brasil nos livros didáticos de Geografia: em busca de uma análise decolonial. Geografares, n. 27, p. 103-120, 2018.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra.** 1ª ed. Lisboa: Antígona, 2014.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PINTO, C. A. **Pintura corporal africana.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/pintura-corporal-africana/9877. Acesso em: 3 fev. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116.

REIS, P. C.; JORGE, M. L. S. O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade. **Gláuks: Revista de Letras e Artes,** v. 20, n. 1, 2020.

RIBEIRO, D. **Eurocentrismo e currículo:** análise das concepções curriculares críticas e não críticas a partir de uma perspectiva decolonial e da ecologia de saberes. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava, 2018.

RODNEY, W. **Como a Europa subdesenvolveu a África.** Lisboa: Seara Nova, 1975.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2009.

VÁRIOS AUTORES. **ARARIBÁ MAIS: Geografia:** manual do professor. Organização: Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editor responsável: Cesar Brumini Dellore. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

UMA LEITURA HISTÓRICA DA COLONIALIDADE NO SISTEMA EDUCACIONAL HAITIANO

Marc Donald Jean Baptiste[*]
Antoine Dominique[**]
Wagner Roberto do Amaral[***]

INTRODUÇÃO

A leitura histórica que nos propomos a fazer neste trabalho constitui um exercício de compreensão de que a independência do Haiti representou um momento desafiador à ordem mundial capitalista e colonial, essencialmente pela intenção de ruptura com as bases coloniais. Sendo a segunda colônia independente depois dos

[*] Assistente social formado pela *Université d'État* do Haiti. Mestre e doutor em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante de grupo de pesquisa: *Chaire de Recherche sur les Enjeux de la Diversité en Éducation et Formation* (CREDEF), na Universidade do Quebec a Montreal (UQAM/Canada) E-mail: marcdonaldjbaptiste@gmail.com.
[**] Assistente social formado pela *Université d'État do Haiti*. Mestre e doutorando em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: antoine.dominique1982@gmail.com.
[***] Mestre e doutor em Educação; professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação Superior para povos indígenas no Brasil e na América Latina. E-mail: wramaral2011@hotmail.com.

Estados Unidos (que alcançou a independência em 1776), a independência do Haiti foi efetivada no primeiro dia de janeiro de 1804, depois do estágio final da revolução, conduzida por Jean Jacques Dessalines, a Batalha de *Vertières*, iniciada em 18 de novembro de 1803, na qual o exército haitiano enfrentou e derrotou o exército francês de Napoleão Bonaparte.

Sublinhamos que o processo de independência do Haiti expressou o culminar das ações de um amplo movimento articulado de pessoas escravizadas, constituindo um ato revolucionário que colocou fim à escravidão, implicando, assim, na transição para um estágio no qual os haitianos se tornaram cidadãos livres. À vista disso, a independência haitiana é simbólica para a emancipação humana a nível mundial e, em particular, das pessoas negras, enquanto sujeitos racializados (Doubout, 1973).

Apesar de ter como principal aspiração a elevação de seus cidadãos ao "status" de sujeitos capazes de conduzirem seus próprios destinos e com direitos, importa destacar, aqui, que o processo de independência do Haiti não representou o fim da colonialidade. Como aponta Marques (2013, p. 51), "embora livres da presença física do colonizador, o fantasma do estigma de inferioridade que cercava o recém-proclamado Estado negro do Haiti parece ter conduzido o primeiro século pós-independência", sendo, desta vez, as elites haitianas os principais atores da reconfiguração da colonialidade.

Todos os setores da vida social no Haiti são impactados pela reconfiguração da colonialidade, sobretudo o campo educacional, principalmente pela dominação espanhola e francesa, que moldam o sistema educacional haitiano. Diante do exposto, nos propomos, neste trabalho, estabelecer um debate sobre a educação e colonialidade no Haiti.

Enquanto objetivo, buscamos analisar as influências da colonialidade no sistema educacional haitiano, passando pela sua origem e seus desdobramentos até a desigualdade entre as classes

sociais. Para tanto, dividimos o trabalho em duas partes: na primeira, analisou-se o papel do Estado haitiano e seus primeiros passos para estabelecer um sistema educacional depois da independência em 1804, buscando também analisar o legado dos dois séculos de colonização francesa, ao fazer um resgate histórico para a observação das suas consequências. Já na segunda parte, analisamos as influências da colonialidade na estruturação do sistema educacional haitiano. Para tanto, dois momentos históricos foram analisados: a assinatura do acordo Concordat de Damien, entre o Estado haitiano e a Igreja Católica, em 1860, e a invasão militar dos Estados Unidos no Haiti, entre 1915 e 1934.

Sob essa ótica, este trabalho é resultado de uma produção conjunta, cuja articulação buscou a ampliação do fenômeno estudado.

ESTADO HAITIANO E EDUCAÇÃO: OS PRIMEIROS PASSOS

As dimensões históricas do sistema educacional haitiano se desenvolvem no contexto sociocultural, enquanto um resultado do contato entre o cristianismo da Europa e as religiões ancestrais africanas (Joint, 2008). Este sistema representa o prolongamento das práticas educacionais vigentes no momento da colonização francesa, e dois elementos podem ser destacados para entendê-lo: os legados do modelo educacional dos ex-colonizadores franceses e as contradições sociais e políticas durante os primeiros momentos do nascimento do Estado-nação haitiano.

Para Dorvilier (2012), a independência haitiana, em 1804, acabou com a escravidão, e não com as relações desiguais coloniais fortemente estabelecidas. A liberdade foi conquistada pelos ex-escravizados, mas suas condições de vida pouco mudaram. Ser

escolarizado, no período escravagista, era um privilégio reservado exclusivamente aos colonos franceses e aos seus descendentes, identificados como mulatos[1], e tinha o duplo papel de diferenciar positivamente alguns grupos sociais e inferiorizar outros, inclusive pela dominação de um grupo sobre outro.

Mesmo depois da independência em 1804, o sistema educacional continuou carregando, de alguma forma, características que são legados do regime colonial. Para Dorvilier (2012), a educação (ser escolarizado) tinha um papel igual, tanto no sistema colonial, quanto no estágio da independência.

Ao analisar essa questão, Jean Baptiste (2018) sinaliza que a escola haitiana foi formatada na perspectiva de docilização da classe popular haitiana contra as opressões do sistema social. Objetivando compreender as políticas educacionais implementadas por sucessivos líderes durante diferentes períodos, o autor (2018) avança em sua análise, dividindo a trajetória da educação haitiana em cinco grandes períodos, a saber: 1804-1860; 1860-1957; 1957-1980; 1980-2010, e de 2010 até o presente, destacando que a intenção da educação pública tem sido naturalizar e reproduzir a dominação da elite haitiana sobre a classe popular.

A educação da população de baixa renda nunca foi uma prioridade para os diferentes governos que conduziram o Estado haitiano de 1804 a 1860. As várias tentativas de criação de escolas públicas se deram apenas nos perímetros urbanos, favorecendo, em larga escala, os filhos da elite haitiana. Outrossim, o processo educacional no Haiti, nesse período, sempre expressou a luta entre os dois grupos sociais (mulatos e negros) para o controle do poder depois da independência.

[1] A expressão "mulato", no Haiti, representa historicamente uma categoria de prestígio social. Assim, no Haiti, existe uma diferença histórica e sociológica racial peculiar entre negros e mulatos. São denominados como negros os que têm uma ascendência africana, sem miscigenação com brancos, já os mulatos resultam da miscigenação entre os brancos europeus e os negros de ascendência africana (Rogers, 2003). Na associação com a realidade brasileira, os "mulatos" no Haiti se assemelham aos pardos brasileiros, e os denominados "negros" no Haiti, aos pretos no Brasil (Jean Baptiste, 2018).

Nesse sentido, as análises de Joint (2008) e Dorvilier (2012) reforçam esse fato histórico da educação no Haiti durante esse período.

É importante destacar que a escola era prioritária nas políticas executadas somente pelos dois primeiros dirigentes máximos do Estado haitiano: Jean Jacques Dessalines (1804-1806) e Henri Christophe (1807-1820) (Dorvilier, 2012). Dessalines, também designado como o "defensor dos negros", via a necessidade de escolarizar seus contemporâneos para construir uma nação de justiça social. Na primeira Constituição Haitiana, de 1805, promulgada por Dessalines, a educação foi reconhecida como um direito popular e favorecia o acesso público para implementação de um centro escolar popular em cada divisão militar que constitui seu império[2]. Depois do assassinato de Dessalines, em 1806, seus projetos educacionais reformadores foram contestados e descontinuados por outros líderes políticos.

Henri Christophe (1807-1820), segundo Dorvilier (2012), foi outro dirigente haitiano que buscou democratizar o acesso à educação durante esse primeiro período. Como *despotisme éclairé*[3] (ditador progressista), a educação no seu reino era um instrumento de rompimento do conjunto das relações de colonialidade da França no Haiti. Para romper com a colonialidade então vigente por meio do sistema educacional, Christophe preconizou uma reforma linguística

[2] É importante destacar que Jean Jacques Dessalines, um dos protagonistas da independência do Haiti em 1804, foi declarado governador-geral da nação depois da independência. Segundo Etienne (2019), esse primeiro momento da consolidação do Estado-nação foi marcado por muitas incertezas políticas, sociais e culturais para orientar sua estrutura. Um momento dessas incertezas se expressa quando Dessalines deixou o título de governador, para ser consagrado imperador, que, conforme Etienne, foi na perspectiva de reproduzir o modelo francês de Napoleão Bonaparte.

[3] Dessalines foi assassinado pela cumplicidade dos líderes mulatos e negros, que não toleravam sua intenção mais justa sobre a implementação do Estado-nação no Haiti, particularmente na reforma agrária justa para os antigos escravizados. Depois de sua morte, o país foi dividido em duas partes, Sul e Norte. No caso da parte Sul, a gestão ficou sob o comando de Alexandre Petion (um mulato) (1807-1818), chamado de *papa bon kè* (pai de bom coração), pela aplicação de uma política *lese grennen* (deixar fazer). Já na parte Norte, foi o general Henri Christophe (um negro) (1807-1820) que instaurou um reino totalitário. Depois da morte de Christophe, Jean Pierre Boyer (1818-1843), que sucedera Petion no Sul, uniu as duas partes e permaneceu no poder até 1843.

de substituição do francês pelo inglês como língua de ensino e estabeleceu um convênio com a Inglaterra, que destinava professores ingleses aposentados para atuarem no sistema escolar haitiano.

Durante a gestão governamental de Desalines e Christophe, as tentativas de rompimento com a colonialidade sempre contaram com a resistência das elites haitianas, que desenvolviam um conjunto de ações que visavam a não materialização das reformas educacionais. Para Dorvilier (2012), o acesso à educação pública pelos ex-escravizados representava uma ameaça para a ascensão e consolidação da nova classe dominante. Assim, para essas elites, reforçar a colonialidade significa manter o poder dominador que possuem sobre as classes populares.

EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE NO HAITI: UM CASAMENTO PERFEITO

A necessidade do Estado haitiano para estabelecer um sistema escolar foi uma das missões prioritárias depois da Proclamação da Independência do país (Hurbon, 1987). A partir da revisão bibliográfica e leituras feitas sobre a educação no Haiti, entendemos que, por um lado, a educação das classes populares nunca foi prioridade para os governos haitianos depois da independência e, por outro, o sistema educacional estabelecido foi modelado a partir dos princípios de colonialidade.

Entendemos a colonialidade como sendo um mecanismo de controle institucional, que emerge no colonialismo moderno e atinge os aspectos jurídicos, políticos e epistêmicos (Lopez, 2009), representando, desse modo, a parte sombria da modernidade (Mignolo, 2010).

Para Quijano (2005), o conceito de colonialidade é sinônimo de matriz colonial de poder. Nesse sentido, a colonialidade do poder se

estende a todas as esferas da vida de uma determinada sociedade. "La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc." (Mignolo, 2010, p. 12).

Como projeto de desconstrução da matriz colonial de poder na modernidade colonial, a luta pela decolonialidade - inspirada na revolução haitiana de 1804 - não teve continuidade. Essa realidade se apresenta como uma tendência que tangencia a formação dos Estados na América Latina, que não buscaram (até o momento) a descolonização. Como aponta Quijano (2005, p. 135), esses Estados funcionam como "uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais".

Em particular, no Haiti, Hurbon (1987a) diz que o Estado está firmado em um modelo colonial europeu, que caminha em sentido contrário aos ideais de-coloniais inspirados no processo revolucionário – que teve como o ponto mais alto a proclamação da Independência em 1804. Entendemos, portanto, que a formação Estado-nação no Haiti seguiu, sob o comando das suas elites, a lógica de reprodução dos referenciais do sistema colonial, cujas políticas se caracterizam pela seletividade e exclusão.

Para a análise das influências da colonialidade na educação do Haiti, destacamos dois importantes acontecimentos históricos: a assinatura do acordo *Concordat de Damien*, firmado em 1860 entre o Estado haitiano e a Igreja Católica e a invasão militar no Haiti pelos Estados Unidos, entre 1915 até 1934[4].

De acordo com Hurbon (1987a), com a assinatura do *Concordat de Damien*, em 1860, o Estado haitiano delegou oficialmente à Igreja Católica uma dupla missão: a produção de uma elite formada nas

[4]Historicamente, em 1915, o exército estadunidense invadiu o Haiti. A invasão militar durou 19 anos (de 1915 a 1934). Um dos motivos da invasão foi a intenção do governo norte-americano de dominar e controlar o espaço caribenho, no contexto da Primeira Guerra Mundial, e expulsar a Alemanha da região.

escolas que viriam a ser criadas por esta organização religiosa e a perseguição sistemática ao culto do vodu - um importante elemento cultural herdado das sociedades africanas -, que arrancou, de forma violenta, as pessoas que seriam escravizadas de suas estruturas sociais, prática esta essencialmente realizada no meio rural.

Segundo Hurbon (1987b), o vodu, como prática religiosa, representa um elemento transversal na produção artística, cultural e identitária haitiana (músicas, pinturas etc.), é a criação de um lugar de expressão de dignidade negada pela própria escravidão.

Dito de outra forma, com o *Concordat de Damien*, o Estado haitiano confiou à Igreja Católica a condução do sistema escolar. Tendo sido firmado tal acordo, a igreja construiu um sistema escolar urbano para garantir a educação dos filhos das elites. A situação provocou uma migração desse grupo de estudantes, que deixaram de frequentar as escolas públicas e passaram a estudar nas escolas católicas que lhes eram reservadas. Joint (2008) relata que foi a partir desse momento que os filhos das classes não dominantes passaram a acessar a educação pública urbana.

Em relação à invasão estadunidense (entre 1915-1934) – outro momento histórico importante para analisar as influências da colonialidade no sistema educacional haitiano –, Jean Baptiste (2018) destaca que os norte-americanos tentaram implementar um processo de reconciliação entre o Estado haitiano e a população rural, buscando superar o clientelismo, o nepotismo etc. Várias escolas, sejam elas profissionais agrícolas, sejam primárias, sejam secundárias, foram criadas para legitimar a dominação do imperialismo americano.

Dorvilier (2012) afirma que o sistema educacional haitiano foi redesenhado para atender à necessidade do modo de produção pró-capitalista, predominantemente agrícola, estabelecido pelos invasores. Essa nova orientação buscou responder às necessidades objetivas do fortalecimento desse sistema, passando pela abertura do centro de educação agrícola para os estudantes do interior, bem

como a educação técnica e administrativa para as massas urbanas (Dorvilier, 2012).

Apesar dos investimentos feitos pelos invasores, Joint (2008) destaca que as ações não foram significativas e não contribuíram para o desenvolvimento da educação haitiana. Ao fazer uma análise comparativa entre os investimentos que os EUA fizeram no Haiti e Porto Rico (colônia estadunidense até o presente), Joint (2008) demonstra que a escolarização dos haitianos não foi prioritária para os invasores: em 1920, enquanto os recursos disponibilizados para a educação no Haiti foi um montante de US$ 340.000,00 para uma população de 2,5 milhões, Costa Rica, com população de 1,25 milhão, contou com um total de US$ 400.000,00 de investimento em educação.

Portanto, os dados apresentados são também um dos elementos que nos levam ao entendimento de que a invasão militar estadunidense não rompeu com a lógica da educação discriminatória contra a massa popular haitiana. Já em um período de pós-invasão estadunidense, apesar de a demanda pelo acesso à educação das classes populares ter aumentado e o Estado ter respondido com uma ampliação relativa da oferta, mediante a criação das primeiras escolas de alfabetização a partir de 1940, dados do Instituto Haitiano de Estatística e de Informática (IHSI) apontavam que, em 1952, a taxa de analfabetismo na área rural era 90,4%; enquanto, na área urbana, particularmente na capital, era em torno de 46,3% (Dorvilier, 2012).

Entre 1957 e 1980, houve a introdução de novos atores no setor da educação, que se somaram ao Estado haitiano para a elevação da oferta. Em parte, o acesso da população ao sistema de educação era garantido por organizações religiosas (particularmente a Igreja Protestante) e não governamentais internacionais, sobretudo em áreas rurais, onde, geralmente, não havia intervenção estatal.

Vale destacar que, entre 1957 e 1986, a história política haitiana fora marcada pela instalação de um regime ditatorial de François Duvalier (1957-1971) e de seu filho Jean Claude Duvalier (1971-1986)

e, portanto, o sistema educacional no Haiti estava alinhado aos objetivos do regime vigente. Ou seja, nesse período histórico específico, a escola deixou de estar a serviço do imperialismo americano para se tornar instrumento de legitimação social das ditaduras instaladas por presidentes haitianos que dirigiram o país após tal dominação. Jean Baptiste (2018) ressalta que uma nova elite negra emerge nessa abertura, propondo um contradiscurso de justiça social até então não registrada na história haitiana. François Duvalier (ditador negro) foi um dos protagonistas desse discurso demagógico e popular.

Nesta perspectiva, Joint (2008) aponta que, após a dominação estadunidense, houve a ampliação do acesso à escola para filhos das classes populares, acarretando uma democratização dessa classe às escolas católicas, cujo processo para inserção, até então, estava ligado a concursos e recomendação política dos grupos no poder, como já mencionado anteriormente. Esta abertura permitiu maior diversificação nas escolas, na medida em que os filhos das classes dominantes e não dominantes poderiam compartilhar o mesmo *ban lekòl* (banco escolar).

Não contentes com a nova realidade, para perpetuar a distância e seguir com a reprodução das desigualdades, as elites haitianas passaram a se servir de outras estratégias, a exemplo da criação das escolas internacionais, destinadas às pessoas com elevado poder aquisitivo. Por serem hierarquizadas, localizadas, principalmente, na área metropolitana de Porto Príncipe (*Delmas* e *Pétionville*) (Joint, 2008), as escolas internacionais, além de um mecanismo de consolidação do sistema desigual, passaram a ser consideradas novos espaços de "refúgio" para os filhos das elites.

De acordo com Joint (2008), estas instituições de ensino estão fora do controle do Ministério da Educação do Haiti, ou seja, do Estado haitiano. Geralmente, elas são dirigidas por cidadãos estrangeiros e professores haitianos altamente qualificados, que aplicam os programas em vigor na França, no Canadá ou nos Estados Unidos.

Ainda segundo o autor (2008), os alunos dessas instituições passam pelas mesmas provas aplicadas[5] em escolas americanas, francesas e canadenses.

Ao sintetizar a trajetória da escola haitiana, bem como sua origem à implementação das escolas internacionais, Joint (2008) evidencia o seu papel para as distintas classes sociais. Isto é, se, para as elites haitianas, a escola sempre representou uma das estratégias para contornar a ascensão das classes populares, para estas, a universalização do acesso à educação constituiu – e constitui – o ponto de partida para a mudança de sua realidade social.

No plano educacional haitiano, entre 1980 e 2010, registraram-se três grandes acontecimentos, a saber: a Reforma Bernard (1982); a Constituição de 1987, que instaurou a educação como um direito popular e dever do Estado, e o Plano Nacional de Educação e da Formação (PNEF), de 1997. Segundo Dorvilier (2012), estes três acontecimentos visavam a ampliação do acesso à educação e materialização da *égalité des chances* (igualdade de acesso) aos alunos. Todavia, a formulação de tais marcos normativos (o desejável) e a sua real implementação (o concreto) representavam dois *mondes diferents* (mundos diferentes), cuja distância permanece até os dias atuais no sistema educacional.

Vale destacar que, no ano de 1979, o então ministro da Educação, Joseph Bernard, propôs a implementação de uma reforma na educação para prestigiar a aprendizagem na língua materna (o crioulo), que foi menosprezada ao longo do período anterior nas escolas haitianas. Saint-Germain (1988) destaca duas razões que constituíram a base dessa reforma: ampliar o acesso à educação e valorizar a aprendizagem na língua materna.

[5] Geralmente, os alunos da escola francesa no Haiti se deslocam para realização de provas nos territórios ultramarinos franceses no Caribe (Martinica e/ou Guadalupe); os dos Estados Unidos vão aos Estados Unidos, e, de igual modo, para o Canadá, de acordo com Auguste Joint (2008).

As literaturas existentes sobre a reforma de Bernard mostram ainda que havia uma resistência por parte das elites. Até os dias atuais, o crioulo, como língua oficial de ensino, não conseguiu se impor no sistema escolar e segue marginalizado, ao contrário do francês, que é a língua dominante e, culturalmente, se apresenta como superior na compreensão da população, marcando de forma mais concreta essa diferença social. Entretanto, esta não é uma concepção de uma realidade exclusiva das classes dominantes, pois se estende também às camadas populares, mesmo o crioulo sendo a língua cotidiana.

Esta configuração resulta da predominância das políticas educacionais colonialistas implementadas pelo Estado haitiano, que visam valorizar o legado dos colonizadores, e, em sentido oposto, rejeitam tudo aquilo que é de origem africana, como, por exemplo, a língua crioulo. Segundo Agenor (2013), como consequência, estas políticas provocam uma relação complexa entre os jovens da classe trabalhadora e a língua nativa, uma vez que cultivam o sentimento de incompetência por serem monolíngues e consideram o francês uma língua de prestígio.

À luz das teorias que sustentam o movimento decolonial, esta postura representa uma marca colonial. No contexto haitiano, é uma consequência da colonialidade do saber e do ser, presente na sociedade e naturalizada pela via cultural, linguística e demais conhecimentos, tornando-se, portanto, em instrumento para controlar o indivíduo e modelar um ideal de sujeito social.

De acordo com Mignolo (2004, p. 669):

> A "ciência" (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da língua; as línguas não são meros fenômenos "culturais" em que os povos encontram a sua "identidade"; são também o lugar em que o conhecimento está inscrito. E, uma vez que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do ser.

Depois do terremoto de 2010, que atingiu parte expressiva da região oeste do Haiti, as atividades sociais e econômicas demoraram para recomeçar, inclusive as escolares. A suspensão dessas atividades constituiu uma oportunidade para as elites haitianas continuarem com o controle do sistema escolar. Foi assim que, logo após o terremoto mencionado, as classes dominantes enviaram seus filhos às instituições de ensino no exterior do país, enquanto os das classes populares permaneciam impedidos de frequentar as aulas.

Atualmente, ainda são muito comuns as manifestações contrárias às práticas da elite política[6], a quem é atribuída a responsabilidade do sistema educacional haitiano, que, conforme a população, encontra-se fragilizado de forma intencional, a fim de permitir que os filhos das classes dominantes regressem ao país com uma educação de maior qualidade para assumirem os altos cargos políticos do país, dando continuidade ao legado familiar.

Desse modo, ao valorizar a memorização mecânica, e não a reflexão sobre a realidade, entendemos que a estruturação do sistema educacional haitiano foi planejada para a continuidade da dominação das elites haitianas, o que, por outro lado, mantém o povo nas precárias condições sociais e econômicas, em prol de favorecer a colonialidade.

Como resultado dessa realidade do sistema educacional haitiano, até o momento atual, registra-se uma taxa de analfabetismo na ordem dos 57% do total da população, com maior representação no meio rural (HAITI- MENFP, 2010). Destaca-se, ainda, que 38% dos haitianos, entre os sete e 18 anos, nunca foram à escola; e 72% dos haitianos escolarizados, no meio rural, têm idade superior ao previsto, de acordo com cada nível de ensino (Menard, 2013).

[6] É comum ver um político haitiano ir à formatura de seu filho nos Estados Unidos, o que geralmente provoca reações enérgicas nas redes sociais e vários comentários hostis a essa prática como, como *yo fin kraze lekòl ayiti pou voye pitit yo aletramje* (eles destroem as escolas haitianas e depois mandam seus filhos para estudarem nos outros países), e *yo pap janm chanje lekòl isit paske pitit yo pa ladann* (eles não vão fazer nada para melhorar as escolas haitianas, porque eles não precisam para os filhos deles).

Somando-se aos dados anteriores, sublinhamos o nível de fracasso escolar[7], que é também consequência do modo como o sistema educacional haitiano está estruturado. É nesse sentido que, citando o ex-ministro da Educação Nacional, Nesmy Manigat[8], Aris (2015) aponta que, nos últimos dez anos, o Haiti registrou uma constância, em média, de 67% da taxa de fracasso escolar.

O que é importante destacar é que o fracasso escolar está ligado a uma categoria de escola privada que, culturalmente, a população chama de escola *borlette*[9] e, segundo o Ministério da Educação do Haiti, 75% delas funcionam sem o controle efetivo do Estado (HAITI-MENFP, 2010). As outras categorias escolares estruturadas (escolas da congregação católica e poucas escolas privadas das elites intelectuais) mantêm a taxa de sucesso escolar[10] de 90% a 100% ao ano. Logo, o fenômeno do fracasso escolar é exclusivo de uma categoria de escola estigmatizada, e mesmo os que conseguem sair do sistema são estigmatizados em decorrência do seu passado escolar.

Nessa conjuntura excludente, ao longo de seus percursos acadêmicos, os estudantes que passaram pelas instituições estigmatizadas, quando se tornam profissionais, apresentam-se no mercado de trabalho com um diploma desvalorizado simbolicamente. Bourdieu e Champagne (1998, p. 221) debruçam seus olhares sobre a desvalorização simbólica a partir da análise sobre os jovens na França que viveram situações similares:

> [...] seu destino mais provável é voltado a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era

[7] Nesta discussão, consideramos três principais elementos como explicativos do fracasso escolar no Haiti, quais sejam: a evasão escolar; a relação entre a faixa etária e o nível de ensino, e a desigualdade de desempenho no exame nacional, que dá acesso ao nível superior de ensino.

[8] Ex-ministro da Educação no Haiti, no governo de Michel Martely (2011-2016).

[9] *Borlette* se refere a um jogo de loteria muito popular no Haiti.

[10] A taxa de sucesso escolar à qual nos referimos pressupõe a redução da evasão escolar; o melhoramento da relação entre a faixa etária e o nível de ensino, e a elevação do desempenho no exame nacional de acesso à educação superior por parte dos cidadãos que frequentam aquelas instituições de ensino enquadradas na categoria de escola privada.

> no passado: mais estigmatizante na medida em que, aparentemente, tiveram sua chance e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, à medida que um parte cada vez maior de postos no mercado de trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuado, como uma catástrofe, até nos meios populares. Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.

Em um país cuja População Economicamente Ativa (PEA) é absorvida pelo mercado de trabalho apenas pela metade (isto é, 50%), a inserção dos profissionais provenientes de instituições de ensino estigmatizadas (escolas "*borlette*") é condicionada pelo passado escolar. Tal situação denota uma injustiça social, como aponta Dubet (2004, p. 552):

> Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de serem conduzidos a ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. É difícil fracassar e ser conduzido aos empregos pouco valorizados, mas úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso.

Como consequência dos processos de exclusão educacional destes jovens, cujos passados escolares são determinantes à sua

inserção no mercado de trabalho, há a elevação da pobreza, delinquência, migração etc. enquanto fenômenos sociais que vêm marcando a realidade da sociedade haitiana. Em larga escala, jovens haitianos buscam desviar das amarras do sistema educacional nacional mediante o estabelecimento de fluxos migratórios em massa, transformando-se em mão de obra barata para os países receptores, que veem, nesse movimento, uma oportunidade de manterem suas indústrias funcionais e lucrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar as influências da colonialidade no sistema educacional haitiano, passando pela sua origem e seus desdobramentos para a desigualdade entre as classes sociais. Observamos que o Estado e as elites políticas e econômicas haitianas tiveram um papel preponderante no fortalecimento da colonialidade nas relações sociais e, particularmente, na educação.

Depois da independência, em 1804, o Estado haitiano se organizou com o objetivo de priorizar a reprodução dos ideais europeus nas relações sociais, o que passa pela a) hegemonia da língua francesa sobre o crioulo; b) o favorecimento de uma elite mulata minoritária sobre os negros, e c) a predominância do catolicismo sobre a religião popular, o vodu. Trata-se, pois, de uma forma de ocidentalização da nação haitiana para entrar na "civilização humana", perspectiva esta que, segundo Hurbon (1987), foi uma missão atribuída à Igreja Católica, que tratou de "formatar" uma elite ocidentalizada.

Reconhecendo as possibilidades e os desafios de se construir coletivamente novas orientações no sistema educacional do Haiti – que passa, necessariamente, pela ruptura com o sistema tradicional vigente –, nosso entendimento é de que a participação de todos os

atores sociais na gestão do sistema escolar, por meio dos canais de participação, é fundamental para a democratização da gestão que, por sua vez, permitirá o enfrentamento dos elementos coloniais que se mantêm no conjunto das relações sociais no Haiti.

REFERÊNCIAS

AGENOR, R. Contribution du système éducatif au rapport de domination dans la société chrétienne. **Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec,** Québec, v. 1, n. 138, p. 83-93, 2013.

ANTOINE, D. **As intenções e expectativas dos imigrantes haitianos na educação de jovens e adultos (EJA):** desafios e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ARIS, R. Le MENFP s'engage à rénover le secondaire. **Le National**. 2015. Disponível em: http://www.lenational.org/le-menfp-sengage-a-renover-le-secondaire/. Acesso em: 12 mar. 2022.

BLOT, J. Y. Une alphabétisation libératrice pour transformer Haïti. **Le monde alphabétique,** Port-au-Prince, n. 15, automne 2003.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos em educação.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 216-227.

DORVILIER, F. **La crise haïtienne du développement:** essai d'anthropologie dynamique. Port-au-Prince: Édition de l'Université d'État d'Haïti, 2012.

DOUBOUT, J.-J. **Haïti:** féodalisme ou capitalisme: essai sur l'évolution de la formation sociale haïtienne depuis l'indépendance. Port-au-Prince, 1973.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ETIENNE, S. P. **Haïti:** la drôle de guerre électorale 1987-2017. Paris: L'Harmattan, 2019.

HAITI. Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). **Vers la refondation du système éducatif haïtien: plan opérationnel 2010-2015 des recommandations de la Commission Présidentielle Éducation et Formation.** Port-au-Prince, 2010.

HURBON, L. **Comprendre Haïti:** essai sur l'État, la nation, la culture. Paris: Karthala, 1987a.

HURBON, L. **Dieu dans le vaudou haïtien.** Port-au-Prince: Édition Henri Deschamps, 1987b.

JEAN BAPTISTE, M. D. **O Haiti está aqui:** uma análise da compreensão dos imigrantes haitianos sobre a política social no Brasil. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

JOINT, L.-A. **Système éducatif et inégalités sociales en Haïti.** Paris: L'Harmattan, 2008.

LOPEZ, F. H. Pensée critique latino-américaine: de la philosophie de la libération au tournant décolonial. **Cahiers des Amériques latines,** Paris, n. 62, Édition IHEAL, p. 23-36, 2009.

MARQUES, M. P. **Pelo direito ao grito:** as lutas silenciadas da Universidade Pública Haitiana por reconhecimento, independência e democracia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

MENARD, E. T. **L'éducation en Haïti:** inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur, 2013. Disponível em: http://www.haiti-perspectives.com/pdf/2.3-education.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica:** la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

ROGERS, D. De l'origine du préjugé de couleur en Haïti. **Outre-mers,** v. 90, n. 340-341, p. 83-101, 2003.

SAINT-GERMAIN, M. Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative: quelques constats. **Revue des sciences de l'éducation,** [s.l.], v. 23, n. 3, p. 611-642, 1997.

TECENDO FIOS PARA ‘DESCONSTRUIR’ A BRANQUITUDE QUE HÁ EM NÓS: PROVOCAÇÕES EM TORNO DE MANIFESTAÇÕES DA SUPREMACIA BRANCA E DO RACISMO ESTRUTURAL

Jeani Delgado Paschoal Moura*
Patrícia Fernandes Paula-Shinobu**

INTRODUÇÃO

A partir dos processos coloniais, a história do Brasil foi marcada por múltiplas formas de violência, porém, as narrativas privilegiam o opressor em detrimento do oprimido. Nesse sentido, pensar, falar e escrever uma nova história sobre o assunto é uma tentativa de desobstrução do óbvio e uma forma de fortalecer os movimentos de resistência diante do que está posto.

A nossa questão central é problematizar a branquitude e a supremacia branca como lugar de privilégio e poder, o que culminou em um cenário histórico de racismo estrutural em suas diferentes expressões e dimensões. Para tanto, partimos da distinção proposta

*Professora do Departamento de Geografia -UEL e doutora em Geografia pela UNESP-Campus Presidente Prudente, e-mail jeanimoura@uel.br.
**Professora do Departamento de Geografia- UEL e doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, e-mail pfpaula@uel.br.

por Lourenço Cardoso (2010) entre branquitude acrítica – caracterizada pela naturalização dos privilégios raciais e pela invisibilização do racismo como sistema – e branquitude crítica – que pressupõe o reconhecimento desses privilégios e um posicionamento ativo em sua desconstrução.

Neste trabalho, interessa-nos analisar como a branquitude acrítica, ao sustentar imaginários de neutralidade ou mérito individual, reforça a ordem racial desigual, mesmo quando não explicita intenções discriminatórias. Corroborando Bento (2022), discutiremos a branquitude como sinônimo de opressão e dominação de um grupo sobre o outro, e não de uma identidade racial. O racismo será discutido não apenas como um conceito, mas como uma ação que pressupõe um sistema desigual de relações, englobando discriminação e exclusão social.

Como metodologia de análise, propomos um exercício de interpretação de fatos cotidianos, cujo objetivo é desconstruir a branquitude acrítica inculcada em nossos diferentes esquemas educativos, já que "ninguém nasce racista", sendo este problema construído socialmente desde a infância, em uma relação indissociável entre indivíduos, grupos e sociedade. Para Silva, Barbosa e Moura (2022, p. 8), "A educação colonizadora regulariza o sentido da própria existência pela justificativa do racismo, do fascismo e da violência".

Assim, pretendemos colocar em relevo a necessidade de refletir sobre o privilégio branco e a existência do racismo, pois, enquanto pairar a ideia de que o racismo no Brasil não existe ou é 'velado' (Silva, 2021), este não será reconhecido como tal e, portanto, dificilmente combatido. Práticas antirracistas são essenciais para que mudanças ocorram no plano micro ou das relações interpessoais e comunitárias, e no macro ou das relações sociais mais amplas.

O RACISMO NO BRASIL

Situações cotidianas de racismo no Brasil [e no mundo], em pleno século XXI, demonstram que este problema está longe de um desfecho ou resolução. Em muitos casos, o racismo é relativizado ou 'mascarado' como racismo velado (Silva, 2021). No entanto, as práticas de racismo se mostram de forma escancarada, logo, não há racismo velado, mas estrutural, ou melhor dizendo, um racismo que fundamenta as relações classistas.

Arias (2016) compreende que os negros não são discriminados por sua raça apenas, mas pela noção de inferioridade em relação aos brancos, ou melhor, são considerados intelectualmente inferiores e mais pobres, o que justificaria a sua inclinação maior para o crime, caracterizando o que denominamos de racismo social. Em outras palavras, os negros são segregados racialmente e excluídos social, econômica, educacional e profissionalmente.

Moura (2012) lembra que a questão étnico-racial está relacionada ao fenômeno social e ligada aos mecanismos de dominação de uma classe sobre a outra, sendo que o problema do racismo é social e econômico. Segundo Santos (1983 apud Ribeiro, 2019, p. 11), "A Sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre a cor negra e posição social inferior".

Dessa forma, entender a estrutura construída e estabelecida no cotidiano social e histórico, como trata Almeida (2019), em seu livro *Racismo Estrutural*, é compreender que o racismo se constituiu como parte da estrutura social. Portanto, o racismo não necessita de intenção para se manifestar, porém, chama a atenção sobre o fato de termos compactuado com esse modelo direta ou indiretamente, nos fazendo atentar para a responsabilidade ética e política, que, ao silenciar diante de um ato de racismo, agimos em prol da sua manutenção.

O racismo não se limita a agressões verbais dirigidas diretamente à população negra, mas se revela na constituição de um sistema que exclui e nega direitos, que oprime e reduz o acesso dessas pessoas a determinados espaços, impedindo-as de avançar e de mostrar a sua capacidade, além da reprodução de narrativas que parecem acolher, mas que na verdade reforçam o racismo. "Um dos mecanismos de violência praticado pelo Estado contra a população negra diz respeito ao alijamento sistemático dessa população, de sua história e de sua cultura. Outro mecanismo, diz respeito a sua marginalização [...] (Silva; Barbosa; Moura, 2022, p.12).

O racismo científico preconizava uma suposta inferioridade natural do negro como tentativa de justificar a escravidão e minimizar ações perversas do escravizador. De acordo com Ribeiro (2019, p. 9), "esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, é tratada como mercadoria, sendo negada o acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas".

Ressaltamos também a ideia de um suposto pluralismo racial, em que a miscigenação seria um exemplo de tolerância que levaria à igualdade aos oprimidos, em uma democracia racial, discurso que reverberou em consequências graves para a população negra e mais difíceis de se combater, visto que foi aceito, inclusive, por grupos defensores dos direitos da população negra (Silva, 2021).

Para Moura (2012), de forma sutil, foi sendo construído um pensamento uniformizador que reforçou a ideia ilusória da democracia racial no Brasil. Este pensamento nega a presença do racismo no país e acaba por naturalizar as desigualdades sociais e raciais, desconsiderando as experiências difíceis enfrentadas pela população afro-brasileira. Assim, a questão racial se insere, de maneira significativa, na dinâmica da luta de classes no Brasil, o que indica que enfrentar as desigualdades raciais também exige levar em conta as questões de classe social.

Ribeiro lembra que, quando falamos que "uma atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e suas implicações", assim, identificar uma atitude ou fala racista é trazer a possibilidade de refletir sobre a problemática. Essas discussões são essenciais para compreender as suas implicações, pois, "[...] a palavra não pode ser um tabu, pois o racismo está entre nós e nas pessoas que amamos, mais grave é não reconhecer e não combater a opressão" (2019, p. 21).

Pensar na estrutura social que o mundo foi constituído é rever padrões que promoveram um olhar padronizado sobre quem coloniza e quem é o colonizado, gerando instrumento para indicar quem deve ser reprimido, excluído ou evitado de espaços de poder, por exemplo, daqueles que devem ser seguidos, respeitados e copiados. Segundo Almeida (2019), isso vem com a "tônica muito comum do racismo, sobre o processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje", como se tratar o outro com algum aspecto que o desconstrua humanamente fosse o aval necessário para sua colonialidade.

O poder é um fator de intervenção sobre outros territórios e da dominação de quem está sobre ele. Compreender que esse poder se faz de diferentes formas é essencial para combater o racismo estrutural, já que aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais ditam a construção de uma sociedade que pode romper com padrões hegemônicos ou segui-los, inclusive questionando a forma como estes padrões continuam se mantendo, mesmo quando se apropriam de violência para se impor.

Se observarmos a nossa história, o uso da violência é um padrão comum entre opressor e oprimido, por mais que tentem romantizar a realidade histórica de determinados fatos, como no caso da colonização brasileira, com a chegada dos portugueses. Em Vitto e Moura (2022), vemos que a violência constitui o universo daqueles que 'vestem' a pele preta, em que o racismo os estigmatiza e os inferioriza

e os deixam na mira dos crimes de homicídio, da exclusão da vida política, do mercado de trabalho e dos ambientes educacionais.

Contudo, romper com a naturalização com que o racismo foi incorporado na sociedade é trazer a reflexão de um país que tem 55,9% da sua população composta por pardos e negros, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022), número que supera a população autodenominada branca. Dessa forma, se estes são a maioria, o que os faz estar longe destes espaços ou até mesmo na perpetuação da desigualdade social?

QUAL O PROBLEMA DO (SER) BRANCO?

O problema nunca foi o branco, mas a sua branquitude acrítica. Nos referimos à branquitude acrítica, conforme discutido por Cardoso (2010), como a naturalização dos privilégios raciais por parte de pessoas brancas, que, ao não problematizarem o racismo estrutural, interpretam sua posição social como resultado meramente individual – seja por mérito, seja por sorte, seja por neutralidade racial. Um exemplo disso ocorre quando minorias políticas conquistam direitos, como as políticas de cotas, e alguns indivíduos brancos reagem com resistência, sentindo-se ameaçados. Essa reação, muitas vezes, não é acompanhada pela reflexão sobre o lugar de vantagem que ocupavam – e ainda ocupam –, mas, sim, justificada por um imaginário de 'merecimento' desvinculado das desigualdades raciais históricas. Para Cardoso, a branquitude acrítica não se limita à ignorância sobre os privilégios, mas envolve a reprodução ativa (ainda que inconsciente) de um sistema que os sustenta.

O fato de sermos brancos nos dá privilégios, sejam estes simbólicos, sejam materiais. A branquitude se constrói em uma atmosfera fictícia de superioridade branca, de privilégios e da contestação do

próprio preconceito racial, com efeitos perceptíveis no cotidiano. Em oposição, a branquitude crítica, também conforme Cardoso (2010), exigiria desses mesmos sujeitos um exercício de desnaturalização desses privilégios e um compromisso com sua desconstrução.

Nesse sentido, problematizamos: ao olhar para os espaços que frequentamos, em situações cotidianas, quais são as representações que encontramos? As pessoas negras estão ocupando quais papéis? Por que, ao adentrar uma loja ou supermercado, elas são perseguidas e, em alguns casos, até acusadas de roubo? Por que são estas são sempre consideradas suspeitas pela polícia? Por que os jovens negros são as principais vítimas de assassinatos nas periferias brasileiras, e como a branquitude acrítica contribui para a naturalização dessa violência racializada? Que estrutura é essa que nos permite compactuar sem fazer qualquer questionamento e por vezes até reproduzi-los?

Estas reflexões confrontam o racismo estrutural, questionando a "posição social do privilégio", que, como trata Ribeiro (2019, p. 33), sempre "vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento", porque marca o outro com um olhar julgador, marcas que foram construídas e absorvidas socialmente, por isso o racismo é estrutural.

De acordo com Ribeiro (2019, p. 31), as "pessoas brancas não costumam pensar sobre o que significa pertencer a esse grupo, pois o debate racial é sempre focado na negritude", mas nunca como a branquitude crítica poderia contribuir para questionar espaços de poder e a ausência de pessoas negras neles. Silva, Barbosa e Moura (2022) entendem que a educação pode ser um caminho de luta e denúncia para a ruptura dos processos colonizadores, visto que o anticolonialismo implica a construção de resistências às formas de opressão.

Ribeiro (2019) lembra que, antes da colonização, os povos negros eram diversos em culturas, línguas e etnias. No entanto,

o processo colonial os reduziu à categoria genérica de "o negro", criada para justificar a exploração e mercantilização desses povos. O racismo, portanto, é uma construção da branquitude, que deve assumir responsabilidade por sua existência, que não se confunde com culpa paralisante, mas acarreta um compromisso ativo com atitudes antirracistas.

As "minorias políticas", como trata Tiburi (2018), na luta cotidiana, buscam romper com poderes estabelecidos para adentrarem a política e estabelecerem novos olhares a essa complexa e paradigmática reflexão do que chamamos de democracia. Para uns, a democracia está perfeita com seus padrões estabelecidos, para outros, é excludente e fragmentadora.

Quem o 'lugar de fala' garante? Para quem isto faz refletir? O lugar de fala não pode acontecer de forma autoritária, sem garantir o direito de ouvir o outro, como uma verdade pessoal e estabelecida. Ouvir, refletir e transpor o que foi absorvido, pois, como diz Tiburi (2018, p. 115/116), "o lugar da dor é individual, e em relação a ele só podemos ter escuta. Já o lugar de fala é o lugar democrático em relação ao qual precisamos de diálogo, sob pena de comprometer a luta".

De acordo com Almeida (2018), o Iluminismo trouxe como inovação a valorização do conhecimento baseado na observação do ser humano em suas diferentes dimensões - como ser biológico, trabalhador, pensante e falante. Este movimento intelectual criou instrumentos para comparar e classificar grupos humanos segundo traços físicos e culturais. A partir disso, surgiu a distinção entre "civilizados" e "selvagens", que, no século seguinte, evoluiu para a dicotomia entre "civilizados" e "primitivos".

O Iluminismo se constituiu a partir do pensamento do que seria o "ideal" a tal civilização, de uma sociedade "organizada e civilizada" e com o colonialismo impõe seus atributos aos considerados "primitivos".

Segundo Almeida (2018, p. 24), "os eventos da Segunda Guerra Mundial e o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista reforçaram o fato de que a raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico". Político, pois é utilizado concernente os interesses do colonizador ou do detentor do poder, que, ao se impor, determina quem é o outro lado e o que deve ser utilizado para ampliar o seu poder sob o dominado.

Dessa forma, com o Positivismo do século XIX, as questões sobre as diferenças entre os seres humanos passaram a ser tratadas como questões científicas, e o homem deixou de ser apenas um tema da filosofia para se tornar objeto de estudo da ciência. A biologia e a física foram utilizadas como base para interpretar a diversidade humana, dando origem às ideias de determinismo biológico e geográfico - segundo as quais aspectos, como a herança biológica ou o ambiente físico, seriam responsáveis por explicar as distinções morais, intelectuais e psicológicas entre as raças (Almeida, 2018).

Diante do exposto, iniciam-se as diferenciações de raça e região geográfica, definindo o que é ou não um comportamento padrão, e que os não brancos tenderiam a desenvolver "comportamentos imorais, lascivos e violentos" (Almeida, 2018). Este pensamento estrutural ainda é repassado e absorvido por grande parte da população, principalmente, quando uma pessoa negra tenta mostrar o seu olhar sobre determinada situação, o gasto de energia que isso envolve para ser ouvida e compreendida, quando ainda não é julgada como agressiva.

Portanto, trazer a temática para a discussão coletiva é potencializar esse reconhecimento, já que a estrutura racista faz muitas pessoas brancas compactuarem com a violência racial, até mesmo sem percebê-la (Ribeiro, 2019).

CONCLUSÃO

A informação e o conhecimento sobre a problemática discutida potencializam o debate e o reconhecimento do quão estrutural está enraizado o racismo e como a sociedade precisa reconhecer que ele existe para combater as tentativas de perpetuação da opressão. Nessa perspectiva, buscamos demonstrar que há muitas formas para dialogar e refletir socialmente, pois, sem reflexão e conhecimento, não há mudança.

Para desconstruir a branquitude que há em nós, é preciso lutar contra os nossos esquemas educativos, que, ao longo do tempo, nos impuseram ideias, comportamentos e até mesmo um vocabulário, que só revelam manifestações da supremacia branca e do racismo estrutural.

É fundamental compreender a perspectiva histórica que envolve o privilégio branco e o racismo. Neste contexto, deve haver um debate que questione as estruturas expostas, que, durante séculos, contaram sua versão a partir do seu olhar branco, patriarcal e privilegiado, ignorando a versão de quem foi escravizado, colonizado e explorado.

Para continuar pensando, acima de tudo, é preciso continuar questionando: onde estamos inseridos? Como romper com estas amarras estruturais? A quem pertence nosso discurso? O nosso discurso contribui com o oprimido ou com o opressor? Identificar estes discursos nos faz repensar, refletir, romper com ciclos ou perpetuá-los.

A própria universidade historicamente foi lugar de privilegiados, onde o 'brancocentrismo' ditava a produção do conhecimento. Hoje, essa realidade tem sido alterada com as cotas para indígenas, afrodescendentes e, mais recentemente, para pessoas com deficiências. Se, cada vez mais, as camadas populares ocuparem

as universidades públicas, em pouco tempo, teremos um universo acadêmico transformado e, com ele, uma mudança social de fato.

Lutar contra esse sistema opressor é urgente. A luta envolve atitudes, ações, palavras e gestos. O primeiro passo no debate do tema proposto é compreender que, no cerne da questão do racismo, está a figura do racista, e não do oprimido, este que sofre as consequências dos atos racistas que lhes são imputados. Identificar o racismo nos faz repensar, mudar o curso e o percurso do nosso discurso, rompendo o contexto racista estrutural em que fomos envolvidos, que privilegia uns e oprime outros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARIAS, Juan. O racismo do Brasil é diferente dos Estados Unidos? **El País,** 26 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/26/opinion/1466966859_490736.html. Acesso em: 4 ago. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022:** apuração dos dados. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/apuracao-dos-dados.html. Acesso em: 8 ago. 2023.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,** v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010.

MOURA, Joana D'arc Pires. A Lei n. 10.639/03 e a educação inclusiva: notas para um trabalho escolar integrado. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Projeto Prodocência da UEL.** Londrina: UEL, 2012. p. 211-233. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/publicacoes-lenpes-pibid-prodocencia/praticas-e-reflexoes-de-metodologias-de-ensino-e-pesquisa-do-projeto-prodocencia-da-uel.php. Acesso em: 30 abr. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Davi de Souza Vieira da. "O racismo no Brasil é velado": o discurso da miscigenação e a ocultação do óbvio. **Temáticas**, Campinas, v. 29, n. 57, p. 117-148, fev./jun. 2021. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/13823. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, Eliane Jesus da; BARBOSA, Tiago; MOURA, Joana D'arc Pires. Educação como luta de resistência e afirmação da radicalidade quilombola. **Diálogos e Diversidade,** v. 2, e14131, p. 1-16, 2022. Disponível em: https://itacarezinho.uneb.br/index.php/rdd/article/view/14131. Acesso em: 18 jun. 2023.

VITTO, Daniel; MOURA, Joana D'arc Pires. Atravessando a pele preta: experiência de preconceito geográfico ao habitar paisagens do medo. **Terra Livre,** São Paulo, v. 2, n. 57, p. 553-584, 2022. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2312. Acesso em: 18 jun. 2023.

AUSÊNCIA DO BEM VIVER: EFEITOS DO CONTINGENCIAMENTO PSÍQUICO EM POPULAÇÕES INDÍGENAS DO PARANÁ

Ana Lúcia Ortiz[*]
Fabio Arevalo[**]
Jefferson Olivatto da Silva[***]

INTRODUÇÃO

A história do Paraná apresenta contextos contraditórios em que a violência atua como força desestruturadora de processos psicossociais para certos grupos (como comunidades tradicionais), e estruturante para outros (como as elites colonizadoras), conforme a metabolização ideológica discutida por Martin-Baró (2009). Ou seja, há uma metabolização da exploração oriunda do colonialismo que orquestra a marginalização de populações, como as pertencentes

[*] Indígena Psicóloga Formada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi bolsista do projeto Tecendo Redes Formativas para Fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais. E-mail: analuciaortizmartins@gmail.com.
[**] Psicólogo na Secretaria de Assistência Social de Londrina, colaborador da comissão étnico racial e membro do núcleo de psicólogos indígenas do CRP-PR, email fabiopsicoac@gmail.com.
[***] Doutor em Ciências Sociais pela Unesp-Marilia, professor no departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL; email: jeffolivatosilva@uel.br.

à Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais (Mota, 1994; 2013; SILVA, 2017; 2018).

Levanta-se como hipótese que os pontos cegos sobre a vulnerabilidade das populações tradicionais, que podem ser desvelados à medida que se entende as ciências psicológicas, configuram um instrumento analítico, que aqui se denomina de contingenciamento psíquico, composto por três pressupostos interdependentes: ético-político, interdisciplinar e intercultural. Para tanto, o uso analítico recairá sobre os processos psicossociais de longa duração a respeito das violências que fomentaram o surgimento da vulnerabilidade das comunidades tradicionais do estado do Paraná, principalmente as indígenas.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS SOBRE O PRISMA INTERDISCIPLINAR

Para considerar os processos de longa duração em sua complexidade psicossocial, delineiam-se dois períodos distintos: o primeiro caracteriza-se pelas interações ameríndias que envolviam partilhas simbólicas, disputas e empréstimos culturais na produção de esquemas identitários e o segundo, com a imposição dos interesses externos, iniciado com a violência da ocupação espanhola, reduções jesuíticas e chegada dos bandeirantes paulistas até a década de 1640, o interesse de ocupação da coroa portuguesa em 1800, a colonização da Província do Paraná a partir de 1853 com a instalação de colônias e os sucessivos massacres das comunidades tradicionais no Governo Lupion (1947-51; 1956-61). Estes dois últimos conjuntos de violência foram instrumentalizados pelo Movimento Paranista, que operacionalizou o silenciamento histórico e o pseudoesquecimento (Pollack, 1989) como estratégias de apagamento das populações originárias.

Nesse sentido, compõe-se a análise pelos pressupostos analíticos. Inicialmente, toma-se como base o enfoque psicossocial sobre as comunidades tradicionais, convergindo a concepção de Maritza Montero (2004) e Manuela Carneiro da Cunha (2010) para explanar o pressuposto ético-político.

Maritza Montero (2004) considera que comunidades se referem às relações sociais que se desenvolvem histórica e culturalmente por determinados interesses ou necessidades. Por meio dessa participação e reconhecimento mútuo, reorganizam-se em um sentido comunitário e identificado pela primeira pessoa do plural: nós.

Convergindo para uma concepção extensa desse sentido comunitário, Manuela Carneiro da Cunha pressupõe que, em uma definição abrangente de comunidades tradicionais, as seguintes características das dinâmicas sociais se fazem presentes:

> uso de técnicas ambientais de baixo impacto, formas equitativas de organização social, presença de instituições com legitimidade para fazer cumprir as leis, liderança local e, por fim, traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados (2010, p. 300).

Há que ser considerado como instrumento comunitário o próprio desenvolvimento biopsicossocial das populações tradicionais em vista de um cuidado ampliado, que pode ser denominado pela literatura indígena de bem viver.

Dessa forma, anterior à qualquer discussão de abordagem psicológica, é fundamental o debate da horizontalidade das práticas psicológicas para que quaisquer processos que o/a pesquisador/a ou trabalhador/a vier a executar, as comunidades tradicionais sejam sujeitos ativos das tomadas de decisão. Além disso, e por conta desse fator, é preciso desvelar os poderes que se configuraram contra e sobre elas, resultantes da metabolização das violências coloniais. Com efeito, o pressuposto ético-político serve como balizador da horizontalidade entre os sujeitos da Psicologia e os das comunidades

tradicionais, isto é, da viabilidade de vínculos cognitivos e afetivos entre práticas sociais.

Ora, o entendimento sobre comunidades tradicionais precisa ser aprofundado pelo diálogo com outras ciências. Assim, se justifica a importância do pressuposto interdisciplinar, aliado ao ético-político, instrumentalizando-nos contra a assepsia do exoticismo ou algum viés idílico acerca das primeiras populações. Revelar esses aspectos com o auxílio das outras ciências humaniza a finitude e a angústia em uma totalidade interpretativa supostamente neutra. Este pressuposto serve como uma arqueologia das relações psicossociais para se avançar até a vulnerabilidade presente.

Evidências arqueológicas (Guidon, 1992, p. 50) revelam que o sul brasileiro abriga vestígios de práticas culturais de 12.000 a.C, marcadas por interações complexas (pacíficas ou conflituosas), partilhas simbólicas e expansões humanas condicionadas por variações climáticas. Outrossim, os sítios arqueológicos relativos aos rituais de sepultamento somam 2.500 - pouco comparado ao de outros estados, segundo Adriana Lourenço (2015).

Por outro lado, as invasões que se utilizaram da violência como intencionalidade civilizatória desde o século XVIII, com o colapso Guarani até o presente nos territórios não reconhecidos no oeste do Paraná, ocasionaram suicídios sistemáticos como angústia comunitária, refletindo os dispositivos imagéticos que sustentaram as tradições inventadas.

Estas produções maquinadas em hinos e símbolos pelas instituições sociais transfiguraram a herança arcaica da exploração patriarcal europeia em heroísmo, que alienou o reconhecimento de todo tipo de violência contra as populações indígenas e negras, nas palavras de Guilhermo Wilde (2009), Ana Lugão Rios e Hebe Mattos (2005) e Lucio Mota (2013), entre outros.

Ao falar dos povos indígenas prevalentes no Paraná, Guarani, Kaingang e Xetá, conforme Stentzler (2023), este último vivenciou a

maior atrocidade e ainda permanece em risco. A presença Xetá está registrada desde 1940, e vários historiadores citam a sua presença, citando que os colonizadores localizaram e os aniquilaram rapidamente, não dando tempo de resistirem coletivamente, a não ser tentando sobreviver sozinhos. Muitos deles fugiram, abandonando seus lares, famílias, em busca de abrigo. Muitas crianças Xetá foram sequestradas, apagadas e silenciadas. Atualmente, existem Xeta sobrevivendo nos territórios de outro povo indígena, como Kaingang.

O POVO GUARANI E O PESO PSICOSSOCIAL DO RACISMO

O povo Guarani localizado no oeste do Paraná também sofreu diversos violências durante a colonização. O primeiro impacto negativo sobre o modo de vida e território dos Guarani ocorreu com a chegada de jesuítas "entre 1608 e 1767, em razão dos tratados internacionais vigentes - o Tratado de Tordesilhas" (Alcântara et al., 2019, p. 28).

Esse processo deixou marcas profundas na história dos Guarani: início da perda de território, práticas culturais, comportamentos sociais. A construção da Ciudad Real del Guairá (século XVII) simbolizou a imposição de um modelo colonial que demonizou práticas comunitárias guarani – como a cura tradicional e a poligamia –, perseguindo-as sistematicamente.

Segundo Alcântara (2019), a instalação de uma colônia militar em Foz do Iguaçu – sob domínio luso-brasileiro – visava assegurar a posse territorial, iniciando um processo de fragmentação do *tekoha* Ocoy-Jacutinga e, também, promoveu a abertura de estradas sobre os territórios indígenas, observado na ponte entre Foz do Iguaçu e Guaíra, e entre estas e as cidades de Guarapuava e Umuarama.

Nesse processo, os Guarani sofreram a negação de sua existência na região, que até hoje permanece ignorada por grande parte da sociedade regional, que compreende aquela localidade como uma área constituída culturalmente de descendentes europeus.

Ressalta-se que a primeira remoção forçada dos Ava-Guarani na região oeste do Paraná, de acordo com Alcântara (2019), foi com a presença das companhias colonizadoras (entre as décadas de 1940 e 1960). Nesse período, muitas aldeias indígenas desapareceram e outras foram comprimidas. Com o decorrer dos tempos, os Guarani perderam cada vez mais as suas terras. Ainda conforme os autores, nas primeiras décadas do século XX, existiram pelo menos 32 aldeias da etnia, que foram retiradas do controle dos Guarani por meio de remoções forçadas.

> 1956 famílias Guarani do oeste do Paraná foram transferidas involuntariamente para a Reserva de Rio das Cobras, de maioria Kaingang e situada no Município de Laranjeiras do Sul, em um claro processo de limpeza étnica da região, em favor das companhias e dos colonos e em detrimento dos direitos históricos indígenas (Alcântara et al., 2019, p. 41).

Corrobora esse argumento o trabalho de Mazziotta el al. (2014) sobre conflitos étnicos na Libéria, ao avaliar o peso angustiante do desvelamento dessas reinvenções das causas dos conflitos, ao reintepretar violências e chacinas como pioneirismo ou heroísmo migrante. Como resultado, aliado às lideranças das instituições hegemônicas, as atrocidades não precisam assumir a responsabilidade pelo contingenciamento psíquico das populações massacradas.

Nesses termos, Quijano (2007) reforça o argumento de que, para os europeus, as populações dominadas eram inferiorizadas e a violência da qual se tornaram foco derivou de uma noção de mão de obra descartável, impondo-lhes o trabalho até a morte. Deliberadamente, estas ações se constituíram em uma intencionalidade exploratória

para silenciar a iminente concretude de violências, que sustenta o pseudoesquecimento desse mal-estar.

Os possíveis desvelamentos dessas emoções, imagens e percepções presentes no existir dessas comunidades apontam sintomatologias incompreensíveis pela taxonomia do sofrimento psíquico, quando os equipamentos tangenciam as territorialidades, marcados por um devir psíquico universal ou hegemônico.

Mesmo diante dos sucessivos massacres reinterpretados como heroísmo, as famílias e grupos que serviram de mão de obra para o Estado responderam com ações incognoscíveis ao contingenciamento psíquico ordenado pelas categorias etnocêntricas de cuidado comunitário – a saber, nomeadas tais práticas sociais de atitudes elusivas. Este é o ponto em que pressuposto intercultural aponta novos caminhos para as ciências psicológicas entenderem que a diferença cultural pode ser uma aliada para formar diálogos transformadores e emancipatórios.

Com a invasão dos bandeirantes, muitos indígenas e colonos se refugiaram no centro-sul do estado desde 1628, formando agrupamentos interculturais. Também interagiram com as primeiras populações vindas como prisioneiros do Império, com negros forros e libertos, trabalhando como tropeiros que formariam as comunidades quilombolas, imigrantes europeus e até a chegada de trabalhadores atraídos pelas promessas de trabalho a partir da década de 1950.

No caso dos Guarani no Paraná, a relação de violência teve como pivô o apoio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o que demonstra a implicação do governo acerca do empobrecimento deles hoje.

De acordo com Stentzler (2023), o avanço da colonização, os povos indígenas do Paraná foram perseguidos por causa do território que ocupavam, seus *tekoha*, e, para tanto, o Estado constituiu um órgão chamada Serviço de Proteção ao Índios (SPI), um projeto de extermínio de povos indígenas.

Nesse mesmo período, devido às violências e perseguições, muitas famílias Guarani se viram obrigadas migrarem para outras aldeias de outros municípios do oeste do Paraná, em outros estados brasileiros e país vizinho como Paraguai. E, aos poucos, os Guarani foram retornando para sua origem local, seja ele antes ou depois da instalação da Hidrelétrica Binacional Itaipu.

A construção da Hidrelétrica de Itaipu (década de 1970) deslocou 8.000 indígenas Guarani violentamente dos seus *tekoha*, segundo Stentzler (2023). A Itaipu na região oeste usurpou os territórios ancestrais, o que resultou em efeitos catastróficos para o modo de compreender, sobretudo para subjetividade dos Ava Guarani. A Empresa Binacional buscou transformar a presença dos Guarani na região em algo acabado, extinto, como se fizessem parte de um sujeito inexistente no contexto atual.

Foram esses processos psicossociais entre as populações indígenas, negras e (i)migrantes empobrecidos, que metabolizaram em formas de cuidado mútuo atravessadas pela tecnologia ancestral do uso de ervas, ritos e encantamentos para responder às demandas sociais de uma saúde integral (desde a maternidade até o plantio). Conclui-se que essa concepção possibilita desvelar as historicidades de longa duração ao considerar as violências que se iniciaram com a exploração colonial. Caso contrário, se as ciências psicológicas se esquivarem da complexidade psicossocial das comunidades tradicionais e a decorrência das violências europeias e suas metabolizações, apenas será reproduzida a ideologização das instituições sociais, que forjaram suas histórias. Por isso, de um lado, foram expostos, em síntese, os processos psicossociais de colonialidade que consumiram a vida de muitas populações locais, indígenas, negros e seus descendentes empobrecidos. O fortalecimento de tais práticas sociais culminou no ideário do Movimento Paranista, otimizando o contingenciamento psíquico dessas relações assimétricas.

Somado ao racismo sofrido quando há o encontro com a comunidade paranaense, os conflitos envolvendo terras indígenas têm mudado o quadro de saúde mental dessa população. Nos últimos anos, a exemplo do que ocorre no sul do Mato Grosso do Sul, dados da SESAI apontam o aumento de violências ocorridas por uso abusivo de álcool e outras drogas, doenças como depressão e morte autoprovocada, o suicídio, principalmente entre jovens e adolescentes.

Sandra Benites (2018), em sua dissertação, salienta que, sem o acesso à terra, os guaranis não podem praticar seu *nhadereco*, seu modo de viver indígena e o bem viver fica prejudicado, levando-o a um estado de *pyareta*, confuso e desequilibrado. Assim ficam *nhemyrõ*, sem perspectiva e, muitas vezes, podem cometer o suicídio. Isso tem ocorrido no oeste do Paraná. Para a autora, o bem viver está totalmente ligado à relação do indivíduo Guarani com a terra e, por isso, o acesso ao território é fundamental.

Diante da ausência de alimento, do desmatamento acelerado e da expansão urbana sobre os *tekoha*, os indígenas Guarani ressignificam suas existências – como estratégia de sobrevivência –, mantendo práticas ancestrais (ex.: uso ritual de ervas) em diálogo com realidades impostas (Benites, 2018).

Ao falar da estratégia racista criada e atualizada contra povos indígenas, é importante pontuar que cidades paranaenses, que têm em seu entorno territórios indígenas, como Guarapuava, Foz do Iguaçu, Guaíra, Maringá e Londrina, criam estratégias higienistas para coibir a autodeterminação indígena e evitar a vinda destes para os centros urbanos, com a negação do atendimento às populações indígenas pelas políticas públicas presentes nesses territórios, como acesso à educação, saúde, moradia, saneamento básico e outros direitos básicos.

A negação de direitos e a ausência de políticas públicas para indígenas urbanas demonstram como a população e o próprio estado

contribuem para a maximização do racismo e a diminuição de seus mecanismos tradicionais de produção de bem viver.

No entanto, os efeitos do contingenciamento psíquico sobre os indígenas ainda se mostra um tema ausente em diferentes discussões. Desta feita, em sua grande maioria, a discussão vem sendo liderada pelos próprios indígenas, como aponta Geni Núñes em sua pesquisa de doutorado (2022, p. 45):

> observei que o 'esquecimento' vem sendo uma prática ativa e comum à maioria dos trabalhos, expressa tanto na forma *en passant* com que somos mencionados (quando o somos) quanto em uma problemática inclusão (pautada em estereótipos fenotípicos, geográficos e temporais). Na ausência de uma escuta mais atenta às especificidades indígenas, o que se observa é que o racismo anti-negros muitas vezes deixa de ser compreendido como uma das modalidades do racismo para ser a única possível.

A discussão indica que há um movimento, por parte dos próprios indígenas, no campo acadêmico, assim como há nas estradas do Brasil, trazendo à memória do povo brasileiro aquilo que se tenta esquecer: o povo indígena existe e luta por seus direitos permanece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O peso psicossocial das relações étnico-raciais no Paraná indica como é importante um olhar interdisciplinar – ancorado nos pressupostos ético-político, intercultural e interdisciplinar – para ressignificar o bem viver como projeto coletivo de resistência, traduzido em cuidado comunitário. Desse modo, estas populações desenvolveram atitudes elusivas como ações políticas de um tipo específico para responder às vulnerabilidades expostas pela violência desmedida

e tornada invisível até para a formação profissional daqueles que deveriam ofertar atendimento público adequado.

Reitera-se que, por meio deste instrumento analítico – de pressupostos interdependentes ético-político, interdisciplinar e intercultural -, as ciências psicológicas podem aprofundar-se sobre a historicidade das comunidades tradicionais, além de oportunizar novos aprendizados a um fazer psicológico situado e humanizado.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, G. K. et al. **Avá Guaraní:** a construção de Itaipu e os direitos territoriais. Brasília: ESMPU, 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Culturas com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

GUIDON, Niède. As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia), p. 37-52. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Acción e ideología:** Psicología Social desde Centroamérica. El Salvador: UCA, 1990.

MAZZIOTA, Agostino et al. Does remembering past in group harm doing promote postwar cross-group contact? Insights from a field-experiment in Liberia. **European Journal of Social Psychology,** v. 44, p. 43-52, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 53-54.

MONTERO, Maritza. **Introducción a la Psicología Comunitaria:** desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MOTA, Lúcio Tadeu. **Guerras dos índios Kaingang:** a história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). 2ª ed. Maringá: EDUEM, 1994.

MOTA, Lúcio Tadeu. **Os Xetá no vale do rio Ivaí – 1840-1920.** Maringá: EDUEM, 2013.

NÚÑEZ, Gustavo Daniel Nogueira López. **Nhande ayvu é a cor da terra:** perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, étnica e branquitude. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos,** v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278. Acesso em: 20 jul. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla**, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2007.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. **Memórias do cativeiro.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Josué de Oliveira. Dimensões da Psicologia Social Comunitária diante de questões étnico-raciais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** Londrina, v. 8, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2017.

SILVA, Josué de Oliveira. **Trajetória educacional dos estudantes indígenas:** um aporte da antropologia da educação. 2018. Pós-Doutorado (Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

STENTZLER, Iria. Marco temporal pode afetar 68% das aldeias do Paraná e dizimar os sobreviventes do genocídio Xetá. **Conselho Indigenista Missionário,** 2023. Disponível em: https://cimi.org.br/2023/06/marco-temporal-pode-afetar-68-das-aldeias-do-parana-e-dizimar-sobreviventes-do-genocidio-xeta/#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20representa%2068%25%20de,qual%20s%C3%B3%20restaram%20oito%20sobreviventes. Acesso em: 20 jul. 2023.

WILDE, Guillermo. **Religión y poder en las misiones de guaraníes.** Buenos Aires: SB, 2009.

SEÇÃO 3: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: DEBATE URGENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A LEI N° 10.639/03 E O ENSINO LITERÁRIO: ESTÂNCIAS ORAIS

> A redescoberta do verdadeiro passado dos povos africanos não deverá ser um fator de divisão, mas contribuir para uni-los, todos e cada um, estreitando seus laços de norte a sul do continente, permitindo-lhes realizar, juntos, uma nova missão histórica para o bem da humanidade.
>
> Dejair Dionísio*

A TÍTULO DE PROBLEMATIZAÇÃO E APROXIMAÇÕES

No amplo debate que se formou em torno do assunto que se refere ao ensino, a partir da Lei n° 10.639/03, vários programas de formação de professores, compilação de materiais, proposição de outras discussões, bem como o levantar de necessidades pedagógicas, de mudança de paradigmas e do próprio olhar para o tema, aproximaram a discussão do que Joseph Ki Zerbo, nascido em

* Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, e-mail:dejair.dionisio@gmail.com.

Ouagadougou, capital do Alto Volta (atual Burkina Faso), historiador titulado pelo *Institut d'Études Politiques* da Universidade Sorbone, na França, já apregoava.

Joseph Ki Zerbo dedicou-se à pesquisa histórica e valorização de fontes documentais africanas como a arte, arqueologia e, principalmente, oralidade, que, na compreensão de Ki- Zerbo, era uma das fontes documentais mais preciosas do conhecimento africano, que teve, ao longo da sua trajetória, o enfrentamento dos discursos racistas sobre a história da África bastante parecido com os olhares de desconfiança que se apresentaram no cenário acadêmico e escolar brasileiro, sempre buscando trabalhar com outros historiadores na construção de uma literatura científica dotada de conhecimentos, métodos, conceitos e instrumentos próprios.

O autor, infelizmente, tem pouca divulgação no Brasil acerca de suas inquietações, mesmo tendo sido tributada a ele a confecção do importante material que gerou insumos necessários para a compreensão e intensificação para a integração de fontes linguísticas, arqueológica, orais e antropológicas, para uma concepção de história favorável à edificação do autoconhecimento, da confiança e da dignidade africanas e afrodescendentes, pois a circularidade e a aproximação de variados temas e fontes, além da busca de um mercado lógico, sempre estiveram presentes no pensamento africano.

É dele a fala que diz que:

> à frente da caravana da humanidade ia a Europa, pioneira da civilização, e atrás os povos primitivos" da Oceania, Amazônia e África. Como se pode ser índio, negro, papua, árabe? O 'outro', atrasado, bárbaro, selvagem em diversos graus, é sempre diferente, e por essa razão torna-se objeto de interesse do pesquisador ou de cobiça do traficante. A etnologia recebeu, assim, procuração geral para ser o ministério da curiosidade europeia diante dos 'nossos nativos'. Apreciadora dos estados miseráveis, da nudez

> e do folclore, a visão etnológica era muitas vezes sádica, lúbrica e, na melhor das hipóteses, um pouco paternalista (Zerbo, 1972, p. 35).

Tendo como objetivo central de *História da África Negra* elaborar uma nova concepção da História da África, Joseph Ki Zerbo propôs uma concepção dessa história desprovida das ideologias racistas presentes na historiografia da sua época em meados dos anos de 1950/1980, que afirmavam não haver uma história africana. Na trilha do seu pensamento, as ideologias coloniais baseadas em autores como Hegel, Coupland, P. Gaxotte, Charles André Julien deveriam ser imediatamente descartadas, para a construção de métodos e linguagens historiográficas autônomas, o que aparece de forma intensa e brilhante na dissertação de mestrado de Fábio Florenço Gomes, ao tratar das questões de ensino de História e o seu vinculamento ao pensamento de epistemologias negras. O mesmo sugere que, concordando com Joseph Ki Zerbo, o método ocupa lugar central para construção de uma história africana descolonizada. Mas, para isso, seria necessário o enfrentamento das ideologias racistas através do cruzamento de fontes e o trabalho interdisciplinar, pois:

> Não negamos longe disso o valor das provas escritas. Mas por necessidade e por convicção, rejeitamos a concepção estreita e ultrapassada da história só pelas provas escritas, teoria segundo a qual, certas zonas da África mal acabariam agora a sair da pré-história [...] somos por uma história de múltiplas fontes e polivalente, que tome em conta absolutamente todos os vestígios humanos deixados pelos nossos antepassados (1972, p. 46).

Aqueles que influenciavam a desqualificação da oralidade enquanto documento histórico percebiam que havia uma categoria dos funcionalistas, que viam a história como fonte mitológica e que desconfiavam de sistemas de contagem do tempo fora da estética e lógica do calendário greco-romano, já que

> o continente africano quase nunca era considerado como uma entidade histórica. Em contrário, enfatizava-se tudo o que pudesse reforçar a ideia de uma cisão que teria existido, desde sempre, entre uma 'África branca' e uma 'África negra' que se ignoravam reciprocamente. Traçavam-se fronteiras intransponíveis entre as civilizações do antigo Egito e da Núbia e aquelas dos povos subsaarianos. [...] nos dias atuais, é amplamente reconhecido que as civilizações do continente africano e a sua variedade linguística e cultural, formam em graus variados as vertentes históricas de um conjunto de povos e sociedades, unidos por laços seculares (M'Bow, 2010, p. XIII).

Nesse movimento de vaidades e de tentativas de apagamento do fazer laboral do pesquisador, fica patente a busca para a criação de dificuldades referentes aos métodos no campo da oralidade, pois sempre houve e, de certa forma, ainda há uma má vontade em pensar nas possibilidades que esse campo apresenta. Como forma de combate e de busca de estreitamento com o devir que esse campo/conceito invoca, se faz mister que o olhar para a literatura, inclusive, seja direto, e não oblíquo, como aquele já tratado por Machado de Assis, na sua personagem Capitu. E é nessa esteira de pensamento que o olhar de Kizerbo, apresentado por outro historiador, Fábio Florenço Gomes, se aproxima com o fazer da literatura, no que concerne ao campo do ensino.

Logo, a oralidade é um modo de narração do mundo, inclusive no campo de ensino. Não só de narração, mas talvez, antes de tudo, de revelação do utópico desejo de construir outro mundo. Por ela, inscreve-se, então, o que o mundo poderia ser. E, ao almejar um mundo outro, ainda pode manifestar um descontentamento com a ordem previamente estabelecida.

Para determinados povos, principalmente os que foram colonizados, a oralidade pode se apresentar como um lugar de criação, de sonho, de manutenção e de difusão de memória identitária. Pode se tornar ainda lugar de transgressão ao discurso oficial, quando

apresenta fatos e interpretações novas a uma história que aparece marcada somente pela autoria do colonizador. E ser também uma arte esteticamente transgressora, ao se destoar dos modelos de um fazer literário consagrado pelo colonizador.

A poesia oral, presente nas culturas tradicionais africanas, foi incorporada à literatura produzida pelos poetas, contistas e romancistas africanos comprometidos com a luta de libertação das colônias, serviu como palavra conscientizadora para o povo e foi arma, foi estratégia de luta. No Brasil, encontramos, sobretudo na voz dos descendentes de africanos, uma poética que rememora a Mãe África, denuncia a condição de vida dos afro-brasileiros e, nas últimas décadas, se apresenta afirmando um sentimento positivo de etnicidade. A identidade negra vai ser afirmada em cantos de louvor e orgulho étnico.

O corpo negro surge alforriado pela palavra poética. É como se a escrita negra, ao relembrar o passado e dialogando com outras práticas literárias e culturais da atualidade, como o *rap*, procurasse imprimir outras lembranças às cicatrizes de chicotes ou às marcas iniciais dos donos-colonos do corpo escravo. A palavra literária surge como assunção do corpo negro. O texto negro atualiza signos-lembranças que inscrevem o corpo negro em uma cultura específica.

Há de se concordar com Márcio Barbosa, quando o escritor do Quilombhoje diz que a "existência da literatura negra é posterior à existência de uma consciência negra" Nascimento (2009, p.9). Mesmo reconhecendo que o que caracteriza uma literatura negra não é somente a cor da pele ou as origens étnicas de um autor, não se pode deixar de considerar que a experiência vivida por uma pessoa negra, numa sociedade definida e orientada por valores brancos, é pessoal e intransferível. E que o escritor negro vive, pois, uma situação singular e única, quando comparada à experiência de outro, que não vivência em si uma condição étnica negra. E é de se considerar ainda que o sujeito autor está historicamente condicionado a uma época e

a um lugar, conscientes ou não, participantes "ativos ou passivos", dos problemas, das questões de seu tempo. Dúvidas e preocupações surgem quanto ao termo literatura negra. Argumenta-se que a arte é universal e não tem fronteiras. Entretanto, uma universalidade que abrigue a todos deve reconhecer a especificidade de cada povo. Há de se questionar ainda, e sempre, a tentativa de aculturamento imposta pelos colonizadores sobre os povos colonizados. A "cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, etc.)," como já foi dito por Luiz Gonçalves e Petronilha Silva (2006, p.28), soube silenciar outras culturas e fazê-las se entenderem como inferiores.

Interessante observar que Lima Barreto nomeava a sua casa, o seu referencial familiar, como "Vila Quilombo" - o quilombismo posterior de Abdias do Nascimento, conforme assinala Regis de Morais. Nomeando negramente o seu mundo, o autor atualizava semanticamente para si, para os seus e para sua literatura um fato histórico dos afrodescendentes.

Um grande desafio para o escritor afro-brasileiro, conforme pondera uns dos iniciadores da série Cadernos Negros e fundador do Grupo Quilombhoje de Literatura Negra, de São Paulo, o escritor Cuti, se coloca no campo da linguagem. Buscando se apropriar de sua história e de sua cultura para reescrevê-la segundo a sua vivência, numa linguagem que possa ser libertadora, ele se depara diante de um sistema linguístico que veio aprisioná-lo também. O escritor fala e utiliza o código representativo de uma realização linguística da cultura hegemônica, igualmente barrada pelo fazer oral das ruas, pelo movimento quilombola urbano.

No campo da linguagem, também se realizam batalhas, por isso toda conquista e/ou invasão é acompanhada da imposição da língua do povo conquistador/invasor. Apesar da comunidade negra brasileira, como um todo, ter perdido quase toda a referência das línguas africanas, a produção literária negro-brasileira se aproxima

ora mais, ora menos de uma expressividade oral, herança das culturas africanas no solo brasileiro. Oralidade que garantiu a nossa memória e se tornou marca estética na escrita afro-brasileira. A literatura negra traz um discurso em que é o negro surge não como um "objeto a ser descrito", mas como um "eu, detentor de fala, de autoria sobre a sua própria história".

Buscando apresentar um discurso da autoapresentação do negro, vários autores se valem da paródia como maneira de inverter, de subverter o discurso da representação do negro contido na literatura da cultura dominante. A transgressão oferecida pelos textos paródicos da literatura negra-brasileira pode ser observada nos textos em que a palavra literária dialogando com a história oficial aponta lapsos e interpretações distorcidas dessa história em relação à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. A história do povo negro surge interpretada do ponto de vista negro, propondo uma leitura transgressora da história oficial e escrevendo a saga dos dominados.

A saga Palmarina e de outros quilombos, assim como outras formas de enfrentamento ao poder, é sempre lembrada. Mulheres como Dandara, Aqualtume, Luiza Mahin e outras heroínas do cotidiano se destacam na temática do canto poético negro. O discurso literário negro/preto-brasileiro não está desvencilhado das pontuações ideológicas do Movimento Negro. E, embora, durante quase todo o processo de formação da literatura brasileira, existissem vozes negras desejosas em falar por si e de si, a expressividade negra vai ganhar uma nova consciência política sob inspiração do Movimento Negro, que volta para a reafricanização, na década de 70.

O Movimento de Negritude, no Brasil, tardiamente chegado, vem misturado aos discursos de Lumumba, *Black Panter*, Luther King, Malcolm X, Angela Davis e das Guerras de Independência das colônias portuguesas. Este discurso é orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma

fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil, mas igualmente valorativa, afirmativa do mundo e das coisas negras, fugindo do discurso produzido nas décadas anteriores, carregado de lamentos, mágoa e impotência.

No âmbito das escrituras negras/pretas-brasileiras e de discussões de gênero e raça, surgem as desigualdades que marcam a condição dos afro-brasileiros, que nem sempre são discutidas, ao contrário, percebemos haver uma série de discursos que buscam naturalizar essas diferenças, forjadas historicamente. Assim, posições e arranjos dos indivíduos do texto partem ou resultam em processos de negociação, não só condicionados pela realidade partilhada entre os mesmos, como pelas ações que são modeladas, segundo valores e normas sociais. Estes se caracterizam por certo dinamismo e possibilidade de transformação e (re)significação.

A concepção de liberdade negra, no meio urbano, grau em que se pressupõe maior autonomia, é mais restrita à vida privada, em razão do racismo que enfrenta na vida pública. Isto posto, o objeto e a motivação da pesquisa e de desenvolvimento da problemática narrada pelo eu-lírico nas obras se tornam necessários, ressaltando as associações que as personagens fazem, buscando encontrar a África idealizada.

Também se observa a tentativa de outros personagens, localizados na borda do texto, de encontrar o seu ethos. Torna-se, portanto, perceptível a busca pela valorização do negro descendente, dando-lhe voz e levando-nos a perceber que os personagens já não precisam de outra voz que não sejam as suas para falarem de si mesmos. Eles se reconhecem no seu meio e fazem buscas em suas memórias para descobrirem-se enquanto seres que são reflexo da tensão e da representação de várias vozes. Essa situação é percebida nos dois textos. O caráter agonístico, o medo, a dúvida... enfim: o antagonismo de suas vidas.

Pautado pela mesma necessidade circular emanada da Lei n° 10.639/03, o diálogo com pensadores que aproximam pesquisas, modos de ver e fazer o ensino, na centralidade da oralidade, pede outro foco de abordagem. A partir desse contexto, percebe-se como os escritores posicionam-se diante da representação do homem e mulher negros, já que, na via oral, muito do fazer desse povo se perdeu. Posição esta que mudou e muda com o passar do tempo, uma vez que novos contextos desencadearam formas outras para se analisar tais personagens.

Pensar nesse contemporâneo conduz, diretamente, aos rap's dos Racionais MC's, como lugar em que se busca demonstrar como as narrativas dos personagens, quando negros, sobressaem como uma categoria específica a ser visitada. Em outras palavras, de antemão, pode-se dizer que se observa, em tais narrativas, a construção de um discurso antinegro, por assim dizer, ou seja, escritos em que o homem negro não é visto como tal, numa sociedade que, como bem pontuou Mário de Andrade, em seu poema *Garoa de meu São Paulo*, todos são brancos. Trazem a marca da diferença como distintivo, procurando também fazer emergir discursos que se colocam do lado contrário do instituído, demonstrando como o personagem – o afro-brasileiro –, mesmo aviltado em sua humanidade, consegue sobrepujar as adversidades históricas e construir formas de permanência, sobretudo quanto à identidade cultural. E, no que se refere a essa cultura, o homem vem a ser presença imprescindível para se entender a constituição deste segmento social e seus mecanismos desenvolvidos para continuar trilhando nessas tortuosas e generalizantes noites ocidentais.

Convém ressaltar que se observa que pesquisas recentes têm contemplado a questão familiar (Silva, 2014), o insólito e questões periféricas (Silva, 2011), esboços de análises em Cadernos Negros (Antonio, 2005), a mulher negra nos Cadernos Negros (Figueiredo, 2009), e o corpo e o erotismo (Castro, 2007), sendo que a questão do homem negro ainda não foi contemplada ou discutida nessa publicação

ou na análise de outras, em termos da Literatura Brasileira ou dos enfoques na especificidade da própria Literatura Afro-brasileira.

Nesse sentido, o propósito é trabalhar na contracorrente do instituído, como tentativa generalizante. A proposta deste capítulo pretende avançar em seus propósitos procurando legitimar, formalizando, por meio de artigos e de participação em eventos, uma produção que, por sua proliferação, sua qualidade e especificidade dos textos, já tarda em se tornar reconhecida.

Com isso, procura-se tornar presente uma produção literária tradutora de outra versão do universo masculino afrodescendente. Longe das estereotipias às quais sua imagem foi submetida ao longo do tempo, os textos em questão revelam outro rosto deste personagem. Não mais a imagem tão servil ou do homem bom e pronto para a cama, mas preferindo trilhar caminhos contrários aos da submissão, sobretudo mental, buscando na produção dos escritores afro-brasileiros uma preocupação em recuperar o que foi ocultado pela vigência discursiva.

É ainda dentro desta mesma linha que se estabelecem diferenças conceituais, distinguindo, a partir de então, diferenças culturais, ao apontar formas de traduzir e estar no mundo. Se, pela cultura ocidental, a terra é tratada como algo a ser explorada – a terra como propriedade -, na visão da filosofia e religião africanas, ela é mãe doadora, algo a ser amado e cultivado. Dentro desta dicotomia, a terra explorável surge como denúncia de um sistema perverso que se sustenta, tendo por base a exploração do homem pelo homem. A terra cultivável, ao contrário, apresenta-se como proposta para um entendimento maior entre os homens, numa relação mais humanizada.

Sendo ainda a literatura um reflexo da sociedade, lugar em que questões circundantes são discutidas, torna-se frutífero suscitar debates que levem este segmento social em particular a uma conscientização criteriosa de sua condição numa sociedade de vícios

ainda segregadores. Portadores de linguagens e simbologias próprias, produtores de discursos tradutores de um *ethos* que os singulariza, trazem, em suas inscrições, elementos a apontarem outra ordem de sentido. Nos textos, "outras" palavras lançam luz para "outros" (até agora ocultos) lugares de saber e fazer literários.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir do levantamento teórico e do embasamento necessários para a compreensão da importância da oralidade, a busca de propor a intervenção, necessariamente, precisa alcançar a sala de aula. Assim, propomos a seguinte atividade, que pode ser pensada e aplicada para discentes, contemplando a participação efetiva nesse pensamento circular e oral:

Atividade de midiática

1. Para saber mais a respeito do movimento hip-hop, consulte os sítios aqui discriminados:

http://www.enraizados.com.br/Conteudo/4Elementos.asp

http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop

http://www.youtube.com/watch?v=coQkFPLDnOM

www.centralunicadasfavelas.com.br

www.rapnacional.com.br

2. Podemos sugerir que seja feita uma síntese dos dados que o(a) discente julgou mais relevantes e depois comentar, de forma circular, com os colegas da sua turma.

3. Para continuar a exercitar a reflexão oral, sugerimos que o docente, juntamente com os (as) alunos (as), consulte a letra de rap intitulada *Castelo de Madeira,* após se inteirar das atividades anteriores.

(A Família)

Milhões de brasileiros não têm teto não têm chão
Eu sou apenas mais um na multidão
Não vai pra grupo com minha calça, minha peita, minha lupa
Se canto rap aí, não se iluda.
Alá! tô vendo a cena vai chover e o rio vai transbordar
E meu castelo de madeira vai alagar.
Isento de imposto eu mesmo abraço com meus prejuízos
Natural sofrer se os cordões são indecisos.
Mil avisos, periferia desestruturada
Mil muleque louco, no crime mostra a cara.
Centenas de vezes vi a cena se multiplicar
Quando cheguei até aqui não tinha ninguém agora tem uma pá.
Muleque doido eu enfrentei o mundão de frente
Ausente em várias "fita" bandido filho de crente
No pente, desilusão, dinheiro, mulher
Mais pra frente se deus quiser mais resistente à fé
Rumo ao centro calos nas mãos multidões
Toda essa rebeldia reforça os refrões
Talvez você não saiba do herói que vive a guerra
Com uma marmita fria sem mistura eu sou favela
Vivi pensando a vida inteira em fazer um regaço
Mas agora que conquistei meu sonho, aquele abraço.
Mas não importa se chão de terra tem poeira
Realizei meu sonho, meu castelo de madeira.

Refrão

Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira

Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira.
Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira
Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira.
Hoje já choveu já ventou to de cara
Em saber que meu castelo suporta tudo menos fogo e bala.
Suporta dor, minhas crenças, minhas loucuras
Suporta ate minhas "cabreiragem" com a viela escura.
E o sobe e desce de uns "nóia" na fissura
Chave de cadeia se trombar com a viatura
Vida dura, brotou o espinho não a rosa
Quebrada querida vida bandida verso e prosa.

Meu orgulho, um rádio velho toca fitas
Rap nacional tocando é o que liga.
Às sete da noite a luz elétrica cai
Se a comunitária sai do ar... aí vai.
Coloco aquela fita de "drão bambambam".
Um cérebro sobre rodas finado "coban".
As crianças me vêem como um adulto equilibrado
Não sabem das minhas "fitas" nem dos meus pecados.
E os aplausos deixem pra depois
Quebrada querida mãe, é só nos dois
Vou lutar pra ser vencedor nessa porra
"desbaratinar" vidinha podre sodoma e gomorra
Deus criou o mundo, e o homem criou o dinheiro
Crack e cocaína, bebida e puteiro
Mas não importa se chão de terra tem poeira
Aqui! é meu castelo de madeira.

Refrão
Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira
Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira.

Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira
Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira.
Do lado de cá, do lado de lá
"treta" todo dia sem parar
Do lado de lá, do lado de cá
É sempre a mesma coisa "mano", o que quê eu vou falar
Você sabe o que o sistema faz, ignora!
E trás problema psicológico, tensão é "foda".
Descaso, humilhação transtorno permanente
Eu vi até uma família de crente espancar um parente.
Que amanheceu no outro dia em coma
Alcoolizado, drogado, traumatizado foi pra lona
Dez horas depois, perícia, policia, ambulância
E o parente que bateu chorou, igual criança
Esse é o sintoma da doença que me afeta
Ganhei de cortesia mau humor e as frestas
Não a festa, porque sorrir é difícil entenda
Sou verdadeiro e não lenda
Hoje já choveu oh, "mô" neurose
Nem costumo beber, até tomei uma dose.
Talvez pra clarear ou esconder os problemas
Mil "fitinha" acontecendo esse é meu dilema.
Coisa de louco, abrir a janela e ver no esgoto
Cachorro morto, sentir o mau cheiro e o desconforto
E junto com a lama, o drama, a sujeira
"brasilit" no calor é um inferno, mô canseira
Sonhar, sonhar, querer não é poder
Tem que ser "mano", fazer jus ao proceder.
Pros "cu" que tem dinheiro e luxo é constrangedor
Me ver "empreguinado" aqui com ódio e rancor.
Sonhei com tudo isso a vida inteira
Realizei meu sonho, meu castelo de madeira.
E é treta todo dia, todo dia, o dia inteiro

Só falta construir um banheiro
Refrão
Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira
Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira.
Sou príncipe do gueto só quem é desce, sobe a ladeira
Sou príncipe do gueto e meu castelo é de madeira

Fonte: disponível em: http://letras.terra.com.br/racionais-mcs/1023513/. Acesso em: 16 jun. 2017.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: ORAL E ESCRITA

1. No sítio: www.youtube.com/watch?v=ZsUNEsjhZt0, encontra-se a apresentação *A família* "Castelo de Madeira". Aprecie e registre, em seu caderno, suas impressões.
2. Por que o eu-lírico diz ser "príncipe do gueto"? A quem ele se compara? Qual condição econômica das pessoas das pessoas comparadas a eles? Por que não há banheiro no castelo de madeira do eu-lírico?
3. Nas performance das canções apresentadas, a expressão facial é sisuda, há um estilo de roupa característico e gesticulação. Qual a intenção disso?
4. Quais suas considerações sobre as duas canções? O que elas objetivam? Amplie suas ideias produzindo um texto dissertativo. Na sequência, socialize-as com os demais da sala de aula.
5. Você conhece outros estilos de canções que tratam de questões semelhantes? Traga-os e discute-os com os colegas da classe.

Para fechamento da proposta, sugerimos que os(as) alunos(as) pesquisem na comunidade um grupo de rap ou traga um cd ou uma

música de um grupo desses artistas, residentes na localidade. A metodologia desta proposta é a problematização do racismo antinegro, usando o modelo de pesquisa afrodescendente participante, defendida por Henrique Cunha Junior (2006, p. 1), que, acerca do modelo a ênfase é a produção de conhecimento que permita a intervenção nas situações de caráter estrutural, que moldam a vida da população afrodescendente, visando uma autonomia do pensamento dos afrodescendentes, com relação à produção eurocêntrica ocidental. Trata-se do processo da produção de conceitos e de metodologias dentro de um projeto científico de expressão das afrodescendências com a finalidade de mudança das relações sociais brasileiras. Inscreve-se no âmbito dos movimentos sociais de maioria afrodescendente. Entretanto, guarda a particularidade da procura de inspiração no conhecimento de base africana.

Texto publicado em 2006, a partir da disciplina que trata da "Etnia gênero e educação na perspectiva dos Afrodescendentes", ministrada na Universidade Federal do Ceará, as colocações do autor demonstram uma preocupação do enfoque daquele que está dentro do contexto a ser discutido – no caso aqui presente, já que o interesse acadêmico pelos temas específicos das populações afrodescendentes, além de ser diminuto, sempre enfrenta diversos obstáculos, muitos ligados às questões da cultura nacional, das relações étnicas no país e da identidade brasileira (Cunha Junior, 2006).

Assim, um momento oportuno em que as questões da afrodescendência sugerem que os professores/as e educadores/as não trabalhem com respeito à "cultura do outro"; antes, porém, exige-se que trabalhem dentro da sua própria cultura e com dificuldades que afetam a sua própria existência. Para tanto, releva-se a discussão que Narcimaria Luz (2004) introduz para a pesquisa em terreiro e que se generaliza aqui: os de dentro da porteira e os de fora da porteira. A expressão, empregada dentro da área agronômica, diz respeito ao fato de que há muitos elementos que estão fora do texto, mas que, nas entrelinhas, podem ser percebidos. Estes seriam, pois, os fora da porteira.

CONCLUSÕES/INQUIETAÇÕES

Assim, a partir da necessidade de ser divulgada a história dos negros e de África, protagonizada pela Lei n° 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases, o material poderá ser utilizado em sala de aula para as séries do Ensino Fundamental (finais) e do Ensino Médio, uma vez que, nestas modalidades, são abordados temas quanto à valorização dessa população pelo viés oral, oportunizando a apresentação da discussão étnica.

O que se percebe é a ausência de materiais para esse público, que ainda encontra dificuldades em observar a subjetividade que se invoca na lei, apresentada como proposta com o grupo Racionais MC's. Portanto, com este material, professores e alunos poderão ser beneficiados, usufruindo dos resultados da proposta em tela.

BIBLIOGRAFIA

ACORDA CULTURA. **Portal**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/main.asp?View={EC5CAD8E-DA92-4DAA>. Acesso em: 14 maio 2023.

CUFA BH. **Blog da CUFA.** Disponível em: <http://cufabh.spaces.live.com/blog/cns!C4516D34C0BA2604!123.entry>. Acesso em: 13 maio 2023.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** Tradução de Maria Beatriz M. da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971.

DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Poéticas da diversidade.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura, política, identidade:** ensaios. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ENRAIZADOS. **4 elementos.** Disponível em: <http://www.enraizados.com.br/Conteudo/4Elementos.asp>. Acesso em: 10 maio 2023.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos Cadernos Negros:** autoria e representações. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil.** 3a ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MAGRO, V. M. DE M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cadernos CEDES,** v. 22, n. 57, p. 63–75, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. Grandes mães reais senhora. **Signum: estudos literários,** Londrina: EdUEL, 1998.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. **Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos.** Londrina: EdUEL, 2006.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. "Poéticas afro-femininas". In: **Nem fruta nem flor.** Londrina: Ed. Humanidades, 2006p. 73-90.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo do. "O negro como objeto e sujeito de uma escritura". **Caderno UNIAFRO 1. Cultura afro-brasileira, expressões religiosas e questões escolares.** Londrina: EDUEL, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica:** língua portuguesa. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Departamento de Educação Básica, 2008.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Curitiba: SEED, 2005.

TOCHA, Daniel. História da Cultura Hip-Hop. **Overmundo.** 04/12/2016. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/historia-da-cultura-hip-hop>. Acesso em: 11 jun. 2023.

YOUTUBE. **Adolescentes e Hip-Hop**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ltdDuHAbRKk>. Acesso em: 13 jun. 2023.

YOUTUBE. **Cultura Hip Hop.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yRXtPKh47jo>. Acesso em: 13 jun. 2023.

YOUTUBE. **Expressão Hip-Hop.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=0VF_lVZ-gJ8>. Acesso em: 13 jun. 2023.

YOUTUBE. **Hip-Hop e cotidiano.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yI4urSYqkog>. Acesso em: 13 maio 2023.

YOUTUBE. **Hip-Hop e juventude.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yg0XT6-rnQs>. Acesso em: 14 maio 2023.

YOUTUBE. **Hip-Hop nas escolas.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=sPI9bdgMUnA>. Acesso em: 15 jun. 2023.

YOUTUBE. **Música e identidade.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=lp4Oq5Go_5k>. Acesso em: 13 maio 2023.

LEI N° 10.639/2003: A LUTA ANTIRRACISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

Márcia Cacilda Ribeiro*
Maria de Fátima Beraldo**

INTRODUÇÃO

A história do negro, no caso do Brasil, é a memória de todos, considerando se tratar de um povo miscigenado, que reúne na sua constituição a contribuição de povos africanos, indígenas e europeus, é o que nos ensina Munanga (2005, p. 16):

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso,

* Professora da Rede Pública de Ensino no Estado do Paraná e professora colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB - UEL.
** Mestra em Sociologia, doutoranda em Geografia, Especialista em Literatura pela UEL, Professora da Rede Pública de Ensino no Estado do Paraná e professora colaboradora do Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros NEAB – UEL.

> essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um a seu modo na formação da riqueza econômica e social da identidade nacional.

A Constituição Federal (1988), em seu Capítulo 3ª, Seção I, *Da Educação*, afirma o seguinte: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (1998, s/p). Nessa mesma linha, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, apregoa: "Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996, s/p).

Portanto, de acordo com o proclamado pela legislação vigente, toda pessoa deve ter assegurado o direito à educação pública, gratuita, laica, cidadã e de qualidade, em todos os níveis de ensino. E, se assim for, explicar a ausência da população negra no espaço escolar.

Da caminhada do Movimento Negro Brasileiro, certamente, a educação tem sido o vetor principal que move a luta na perspectiva de uma educação antirracista, afirmada numa educação afrocentrada com foco nas relações étnico-raciais. Relações estas que se estabelecem e se constroem também para a pessoa negra a partir do ambiente escolar. Parâmetros legais como a Constituição Federal (1988), asseguram o combate a estereótipos e preconceitos. A Lei Federal nº 10.639/2003[1], que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

[1] LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79- B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares,

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) constituem-se documentos que buscam normatizar uma educação voltada para as relações étnico-raciais, que visam amparar a construção de uma identidade negra livre de preconceitos, pela garantia de direitos e justiça social.

Passados vinte anos da sua promulgação, a Lei Federal nº 10.639/2003 ainda se encontra muito distante de alcançar a efetivação requerida pelo Movimento Negro. Os efeitos esperados no que diz respeito à inclusão da pessoa negra na escola seguem enfrentando as barreiras impostas pelo preconceito, a discriminação racial e o racismo presentes no chão da escola. As medidas e ações de combate aos atravessamentos provocados pelo racismo têm demonstrado que são inúmeras as práticas racistas que afetam o cotidiano de estudantes negras e negros. Atravessamentos esses que, somados ao contexto de desigualdades econômicas, sociais, culturais, principalmente, vivenciado pelo grupo social negro, culminam com o abandono dos bancos escolares já nos anos iniciais da Educação Básica por essa parcela da população. É o que evidencia, em seus estudos, Santos (2015):

> É notória a constatação de que o escravismo criminoso e a abolição sem reparação produziram um racismo

torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3o (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (Brasil, 2003, p. 01).

> institucional arraigado na estrutura social, política, econômica e educacional brasileira. No caso educacional esses fenômenos, ainda hoje, impedem ou dificultam a mobilidade da população negra, o que se traduz no grave quadro de vulnerabilidade educacional que a coloca nos maiores índices de analfabetismo, com menos anos de estudos concluídos e nas mais baixas condições de frequência escolar no ensino médio e no ensino superior. Essa vulnerabilidade educacional ocorre tanto em função de ser negro/a (africano/a, escravizado/a, liberto/a, afrodescendente), quanto em função de ser pobre e muito mais ainda quando essas categorias estão associadas, isto é, quando se é negro/a e pobre (2015, p. 141).

As determinações adotadas pelo Estado, visando a inclusão e permanência da pessoa negra na escola, se mostram insuficientes ante o poder corrosivo do racismo que estrutura as relações nos diferentes níveis da educação.

> Visando superar as dificuldades de implementação da Lei 10.639/03 e das DCNERER, produziu-se por parte do Conselho Estadual de Educação, instrumento de formulação de Políticas de Estado, uma Deliberação (04/06) que, entre outras normas, estabeleceu a obrigatoriedade da constituição de Equipes Multidisciplinares nas escolas do Sistema de Ensino Paranaense (tanto na Rede Estadual, quanto nas Redes Municipais e Privadas de Educação). Essa Deliberação, exigiu a edição de diversas normativas por parte da Secretaria de Estado da Educação (Santos, 2015, p. 142).

O tensionamento por parte de movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, pelo cumprimento da Lei n° 10.639/03, provoca instâncias do governo em nível federal, estaduais e municipais, a implementar ações reguladoras da norma em vigor. No estado do Paraná, em 2006, a Superintendência da Educação (SUED), para atender à finalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que atende aos dispositivos legais, reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX e que possui dimensões normativas, reguladoras de caminhos, objetivando oferecer referências e critérios para que se implantem ações em ERER, por meio Deliberação nº 04/06, aprovada em 02/08/06 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE), institui a seguinte normativa:

> Art.1º Institui normas Complementares às DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da ERER – Educação das Relações Étnico Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
>
> Art.2º O PPP – Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Art.3º Mantenedoras serão responsáveis pela qualificação dos educadores em relação à temática Art.4º As mantenedoras deverão adquirir um acervo que possibilite o estudo por parte de alunos, professores, funcionários comunidade. Art. 5º As instituições de Ensino Superior deverão reformular seus programas de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação de maneira a atender o disposto no artigo 2º desta Deliberação (prazo de 1 ano). Art. 6º. A SEED providenciará para que os NREs – Núcleos Regionais de Educação componham equipes multidisciplinares de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores. Art. 7º. Cada escola, no âmbito do Sistema de Ensino registrará no requerimento da matrícula de cada aluno, seu pertencimento étnico-racial, garantindo-se o registro da sua autodeclararão. Art. 8º. Cada unidade escolar/instituição deverá compor equipe interdisciplinar que estará encarregada da supervisão e desenvolvimento de ações que deem conta da aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas por esta Deliberação [...]. Art. 9º. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, como um momento de culminância das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Art. 10. O cumprimento desta

> Deliberação será considerado na autorização, reconhecimento e avaliação das condições de funcionamento das instituições / Estabelecimentos de Ensino (2006, p. 3).

Outra medida adotada se faz pela Instrução nº 017/2006 da SUED e determina que:

> A Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa a ser obrigatória em todos os níveis e modalidades dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de Educação Básica. Caberá ao estabelecimento de ensino compor **Equipe Multidisciplinar**[2], que poderá envolver direção, equipe pedagógica, professores e funcionários, para orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do período letivo (Paraná, 2006, p. 1).

Afirma ainda que o período compreendido para o cumprimento das determinações estabelecidas para implementação das normativas abrange de 2006 a 2009. Destaca-se, nesse período, as principais ações realizadas: o fornecimento de Cadernos Temáticos às todas as unidades escolares, formação em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), sob a responsabilidade da Escola de Governo, no Centro de Formação continuada para trabalhadores em educação em Faxinal do Céu no Paraná, o encaminhamento de termo de compromisso

[2] As Equipes Multidisciplinares são instancias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por instrução da SUED/SEED de acordo com o disposto no Art. 8º da deliberação Nº 04/06 – CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena, ao longo do período letivo. As Equipes Multidisciplinares se constituem por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com vistas a tratar da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Brasil, na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena mire-se positivamente, pela valorização da história de seu povo, da cultura, da contribuição para o país me para a humanidade (Paraná, 2014, p. 67).

para formação de equipe responsável por unidade escolar no estado, composta, inicialmente, por, no mínimo, três pessoas, a realização de cursos de formação continuada aos sábados nas unidades escolares, a criação do Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Afrodescendência (NEREA/SEED), vinculado ao Departamento da Diversidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no início de 2009, distribuição de material produzido pelo projeto A Cor da Cultura, no período de 2009 a 2010, bem como textos e outros subsídios encaminhados às escolas para auxiliar os professores na discussão sobre o tema nas reuniões pedagógicas.

Com vistas a uma maior efetividade quanto a essa nova organização das EMs, foi formulada a Resolução n°. 3399 / 2010 – GS/SEED, que definiu e regulamentou a composição e o funcionamento das Equipes Multidisciplinares (EM), instâncias de trabalho para atuar em cada unidade escolar do estado, nos Núcleos Regionais de Educação. As EMs compostas por professores, pedagogos e agentes educacionais tinham como finalidade atuar na orientação dos demais professores, no tocante ao conteúdo das Leis nº 10.639/03 (História e Cultura Afro-brasileira e Africana) e n° 11.645/08 (História e Cultura Indígena). Sob orientação da Secretaria de Estado da Educação (Seed), cada escola constituiu uma equipe para auxiliar os professores a promover o trabalho para implantação da referida legislação nas disciplinas.

Era de competência das EMs:

> Art. 8º A Equipe Multidisciplinar será composta a cada dois anos, até um mês após o início do ano letivo, e tomará posse no mesmo ano letivo em que ocorreram as indicações, e nunca poderá ocorrer após o encerramento do período letivo segundo Calendário Escolar. Art. 9º A Equipe Multidisciplinar deverá ser composta preferencialmente com maior número de professores/as da área de humanas (Paraná, 2010, p. 4).

De outro modo, foi editada a Instrução nº 010/2010 – SUED/SEED, documento destinado a regular o funcionamento das Ems, conforme pode se observar:

> Compete à Equipe Multidisciplinar: 1. Elaborar e aplicar um Plano de Ação, em conformidade com o Conselho Escolar e as orientações do DEDI/SUED, com conteúdos e metodologias, sobre a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, que deverá ser incorporado no Projeto Político-Pedagógico e legitimado pelo Regimento Escolar. 2. Subsidiar os/as professores/as, equipe pedagógica, gestores/as, funcionários/as e alunos/as na execução de ações que efetivem a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Paraná, 2010, p. 3).

Embora os relatórios sobre a atuação das EMs revelem que há uma distância significativa entre o que se espera dessa atuação e a efetivação da lei como medida firme de enfrentamento e combate ao racismo institucional e estrutural que permeia o ambiente escolar, é possível olhar para as EMs e identificar avanços, conforme confirmado por Santos (2015) em seus estudos, seja do ponto de vista da reparação, no sentido de adotar um olhar diferenciado para a criança negra, seja enquanto mecanismo de monitoramento das políticas de inclusão, ou ainda ao inserir o debate sobre a questão racial na pauta diária da escola e ao apontar o caráter pedagógico de propor a discussão sobre as relações étnico-raciais de modo a promover mudanças no currículo escolar. Além disso, ressalta-se a necessidade de revisão da história do negro no Brasil, revelando e reafirmando o caráter do racismo institucional cristalizado no interior da escola.

> Em sintonia com esses mistérios, as Equipes Multidisciplinares, entre seus limites e suas potencialidades, são faróis a indicar o porvir. Indicar que é possível a constituição de uma escola sem racismo. Que é necessário a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial existente em nossas escolas. Que as diferenças não

> podem ser traduzidas em desigualdades. Mas a existência das desigualdades exige ações especificas para sua superação em favor não apenas de quem sofre as nefastas consequências do racismo, dos preconceitos e discriminações, mas de todo o conjunto da comunidade escolar que, mesmo imperceptivelmente, é afetada pelas desigualdades. As Equipes Multidisciplinares são marcadores de que é preciso e é possível superar a situação de vulnerabilidade educacional em que se encontra a população negra, com ações cotidianas em favor de uma educação das relações étnico-raciais que promova a emancipação de educandos e educadores (Santos, 2015, p.147).

Contudo, o direito à educação pública, gratuita, laica, cidadã e de qualidade, em todos os níveis de ensino, assim como as políticas de ações afirmativas que assegurem o ingresso e a permanência de estudantes negras e negros nas universidades, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, nas instituições de Educação Básica, nos cursos de nível técnico e tecnológico, bem como nas demais formas de acesso aos processos de pesquisa, saberes sistematizados e desenvolvimento, ainda têm um longo caminho a ser percorrido.

Gomes (2017), em suas lições sobre o Movimento Negro Brasileiro, pressupõe que:

> ... o Movimento Negro enquanto forma de organização política e de pressão social não tem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (2017, p. 42-43).

Ao considerar as afirmações de Gomes (2017), pode-se perceber que as EMs, nos seus espaços de atuação, têm provocado debates no interior da escola de forma a possibilitar reflexões sobre como estão e são construídas as relações, os conhecimentos e os saberes na perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais ou de uma educação antirracista, de uma educação de fato inclusiva, agregadora dos saberes construídos a partir das práticas cotidianas, das experiências advindas do legado ancestral de cada povo.

No município de Londrina, no Paraná, as equipes multidisciplinares, desde a instituição da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, as normativas estabelecidas pelo estado, em 2006, vem se constituindo em espaços de atuação que visam o cumprimento da referida legislação. É possível observar, pelas iniciativas que ocorrem nas diversas unidades escolares, ações que têm modificado, de forma afirmativa, o comportamento daqueles que compõem a comunidade escolar. São ações que envolvem gestores, professores, pedagogos, estudantes e agentes administrativos com a finalidade de fortalecer as lutas de combate ao preconceito, a discriminação racial e o racismo cristalizados nas relações que permeiam o cotidiano escolar.

Das muitas e variadas experiências que vem se construindo no interior das escolas, pode se destacar a formação continuada das EMs sobre a temática das relações étnico-raciais, ofertada pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiro, da Universidade Estadual de Londrina, desde 2006, coordenada pelo departamento da diversidade do Núcleo Regional de Educação de Londrina. As formações envolvem os coordenadores das EMs, que são responsáveis por multiplicar os conhecimentos adquiridos nas formações aos demais membros que integram as EMs nas escolas, bem como promover os debates relativos à temática da questão racial.

Os debates e discussões produzidos a partir da formação recebida têm propiciado aos envolvidos o reconhecimento de que também, no ambiente escolar, as relações raciais e as situações de

preconceito e discriminação podem ser um dos fatores a concorrer para o prejuízo da aprendizagem, principalmente, do estudante negro. Logo, há a necessidade de encontrar medidas que possam apontar caminhos que contribuam para a redução das desigualdades raciais na sociedade brasileira, aqui, no caso, no campo educacional.

É possível destacar que o diferencial no trabalho das Equipes Multidisciplinares do NRE no município de Londrina está relacionado às formações que são realizadas em parceria com o NEAB-UEL e que têm fundamentado pedagogicamente as Equipes Multidisciplinares, o que corrobora a metodologia de trabalho e a prática docente no interior das escolas.

Tal observação está relacionada ao fato de que a escola se constitui como um local de grande importância enquanto espaço de sensibilização e reflexão junto à comunidade escolar. Local em que se pode refletir, sobretudo, acerca da formação de cidadãos que valorizem e respeitem a diversidade, a cultura e a história de diferentes povos e grupos étnicos que formam a comunidade escolar.

Dessa forma, os estudantes, ao serem ensinados, poderão construir o conceito de que as culturas (afro-brasileira africana e indígena) são parte da sua identidade, do seu pertencimento étnico-racial, da sua cultura, dos valores e dos costumes. Entendimento esse que pode contribuir para que reescrevam a história numa perspectiva mais humana.

Para cumprir este propósito, as EMs têm realizado encontros com o objetivo de promover estudos sobre a legislação e documentação concernentes à implementação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08, para além fazer uso de diversas outras fontes e recursos de caráter pedagógico que valorizam a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É o caso de oficinas, rodas de conversas, reuniões descentralizadas, enfim, ações afirmativas para combater ao racismo, à discriminação e as várias formas de preconceito dentro das escolas. Tudo já com a finalidade de pensar na desconstrução

dos processos pedagógicos fundados no etnocentrismo, buscando a descolonização de currículos.

Houve unidades escolares que apresentaram dificuldades para acompanhar e atender aos referidos dispositivos legais. Nesses casos, as unidades foram orientadas a readequar sua prática pedagógica, de modo a incluir a temática racial. Atualmente, a maior parte das escolas jurisdicionadas ao NRE de Londrina tem contemplado o trabalho da EM em seus PPPs.

É importante destacar a necessidade de aprofundar o olhar para essas questões por meio de estudos realizados a partir da atuação da Equipe Multidisciplinar do NRE de Londrina. Espera-se, com esse trabalho, que professores e professoras se tornem sensíveis e capazes de compreender positivamente a importância de levar aos estudantes e à toda a comunidade escolar a relevância de atuar e conscientizar sobre as questões das relações étnico-raciais, primando pelo respeito à diversidade presente na escola.

O racismo ainda persiste nos corredores escolares, mas já é possível identificar movimentos que indicam mudanças de comportamento, embora alguns setores internos à escola permaneçam resistentes. Contudo, a Equipe Multidisciplinar pode ser vislumbrada como um espaço de grande importância dentro das escolas, atuando como uma espécie de fiscalizadora do cumprimento das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo científico teve como finalidade propor uma reflexão teórica e prática sobre a relevância das contribuições que as Equipes Multidisciplinares, instituídas como instâncias do trabalho docente nas unidades escolares pela Secretaria de Estado

da Educação do Paraná, desempenham para a efetivação do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana e História e Cultura Indígena, com vistas ao reconhecimento e valorização das cultura negra e indígena na formação da identidade do povo brasileiro.

Para tanto, foi considerado o trabalho desenvolvido pelas EMs nas escolas, o que pode indicar uma hipótese ao demonstrar que o elevado índice de repetência e evasão escolar dos estudantes negros, comparado ao de estudantes não negros, tem relação direta com a presença do racismo e do preconceito que perpassa o ambiente escolar. Logo, é necessário adotar medidas objetivando o enfrentamento e a superação do racismo institucional que afeta, de forma contundente, a autoestima da pessoa negra.

É na escola que a criança estabelece relações sociais, políticas e culturais. O sistema educacional brasileiro não está preparado para atuar com a diversidade de culturas, os saberes e as diferentes experiências presentes na formação da sociedade brasileira. A não observância das diferenças que torna cada pessoa um ser único na sua constituição social contribui de forma danosa para o insucesso irreparável do que se busca alcançar. A pessoa negra se depara na escola com um ambiente hostil e inóspito, ambiente no qual não é aceita; e o motivo da não aceitação está relacionado a sua cor de pele.

A pele negra exerce um papel de prisão sobre o corpo negro; é sentir-se, permanentemente, encerrado numa cela onde só cabe mesmo, um corpo negro atravessado por todas as marcas do racismo que o tornam inferior e subumano.

Dessa forma, o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido como princípio educativo na perspectiva de compreender o trabalho e sua relação com a educação no sentido da humanização do outro, do diferente, tanto nas formas materiais, como nas formas culturais.

Nesse contexto, as práticas cotidianas e as metodologias para a implantação ou implementação de leis, decretos, normativas e demais instrumentos legais e de regulação para a educação das relações

étnico-raciais afetam diretamente as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. As Equipes Multidisciplinares configuram um tema pertinente e preocupante, que requer estudo e debate a fim de prover amparo aos profissionais da educação frente aos conflitos recorrentes como parte da prática diária.

Investigar os suportes institucionais disponibilizados aos docentes, no que se refere à formação continuada, legislação vigente, materiais didáticos e paradidáticos para a implantação e/ou implementação do cumprimento da legislação referida, bem como as práticas e metodologias adotadas para a resolução dos enfrentamentos cotidianos, pressupõe estudos em maior profundidade.

O arcabouço de lutas que constitui a história da população negra brasileira e de toda a diáspora africana compreende estratégias e ações articuladas para o enfrentamento do racismo, do preconceito racial, do genocídio em curso, especialmente da juventude negra das desigualdades e de toda forma de injustiça, violência e opressão derivadas do sistema escravocrata que, por quase quatro séculos, submeteu a pessoa negra à condição total de subserviência.

Libertar o povo negro desse período hediondo deve ser um compromisso inadiável e urgente do Estado brasileiro, por meio da formulação de políticas públicas de reparação histórica, de dimensão econômica, social, política e cultural. O que o povo negro espera do Estado, de um lado, é o cumprimento da legislação já existente, neste caso, a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e, de outro, a instituição de políticas públicas que minimizem as disparidades sociais e raciais que atingem os povos historicamente discriminados na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n° 3399/2010: GS/SEED.** Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69167&indice=8&totalRegistro=1944&anoSpan=2014&anoSelecionado=2010&mesSelecionado=0&isPaginado=true. Acesso em: 23 jul. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos Temáticos:** História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais. Curitiba: SEED, 2006.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná:** limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03. Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, 2015.w

SEÇÃO 4: EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES INDÍGENAS NEGRAS E TRANS NA UNIVERSIDADE

ESCREVIVÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO DEBATE ANTICAPACITISTA E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO

Beatriz Batista Silva*

INTRODUÇÃO

A escritora Conceição Evaristo, na obra *Becos da Memória (2017)*, apresenta a ideia de *escrevivência* como forma de desestruturar, incomodar e chamar a atenção da branquitude (2012) que repousa enquanto o extermínio da população negra segue em curso há séculos. A palavra é a união do "escrever" com o "viver", sendo a sua realidade de mulher negra algo inerente à sua escrita. A escrevivência de mulheres negras e de pessoas com deficiência podem revelar o modo como estabelecem suas resistências à exclusão e à segregação.

As autoras Lissandra Vieira Soares e Paula Sandrine Machado (2017) trazem a escrevivência como contraponto às epistemologias dominantes e hegemônicas no artigo *'Escrevivências' como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social* e apontam

* Doutoranda em Ciências Sociais (UEM), Mestra em Sociologia (UEL). Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UEL) e Técnica de gestão pública na Prefeitura Municipal de Londrina, E-mail: beatriz.silva@londrina.gov.pr.br

que a escrita literária no Brasil é reflexo do projeto de embranquecimento do país, e isso se percebe no modo como as pessoas negras são representadas nas escritas e no apagamento dos escritores/as negros/as. A escrevivência pode ser pensada como um método de historicizar os conceitos ao trazer histórias individuais que contextualizam opressões coletivas, sendo que:

> Escreviver significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (Soares; Machado, 2018, p. 206).

E, no presente artigo, destinado à coletânea "Tecendo redes formativas para educação das relações étnico-raciais", busco apresentar a escrevivência de minha vida, ou seja, uma mulher negra estudante e pessoa com deficiência, tendo como intuito contribuir para o debate anticapacitista e antirracista na educação pública. Destaco a importância da produção científica de mulheres negras e pessoas com deficiência, que resistem à segregação imposta pelo modo de vida e pela estrutura social racista e capacitista, consolidada no Brasil.

A prática da escrevivência oferece a possibilidade de narrar um cotidiano individual que materializa conceitos sociológicos, nos levando para *Sociologia à escala individual* de Bernard Lahire, ou seja:

> Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada.Como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogénea, se faz corpo? Como é que as experiências socializadoras múltiplas podem (co) habitar (n)o mesmo corpo?Como é que tais experiências

> se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? Quando a sociologia se centra na explicação dos grupos de indivíduos a partir de uma prática ou de um do mínio particular de práticas (os assalariados de uma empresa, os cônjuges, os leitores, os utilizadores de determinada instituição cultural, os votantes...), ela pode passar sem o estudo destas lógicas sociais individualizadas (Lahire, 2005 p. 14).

Em um contexto segregador, a trajetória de mulheres negras e pessoas com deficiência são marcadas pela violência do apagamento, da invisibilidade, além de estarem vulneráveis a vivenciar situações de violência física, como demonstra o estudo elaborado pela organização Instituto Géledes (2023). Esta pesquisa evidencia que 62% das vítimas de feminicídio no Brasil correspondem às mulheres negras, além de serem as que mais sofrem com a desigualdade social.

Configurando este cenário de segregação, como destaca matéria no site do Senado Federal (Cintia Sasse, 2020), 200 mil crianças e jovens com deficiência entre quatro e 17 anos estão excluídos/as da sala de aula no Brasil, segundo os dados retirados do Benefício de Prestação Continuada (BPC, 2020).

Este contexto de segregação vivenciado por mulheres negras e pessoas com deficiência as levam a se organizarem em movimentos sociais, na busca de emancipação e implementação de políticas públicas que desenvolvam a inclusão e autonomia, como ocorreu no surgimento de vários movimentos de mulheres negras e coletivos de pessoas com deficiência, ou seja, se iniciam através das discussões coletivas por inclusão e acesso à educação, saúde, moradia e trabalho, como busco demonstrar com a minha escrevivência.

ESCREVIVÊNCIA: CONSTRUINDO DEBATE ANTICAPACITISTA E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO

O primeiro exercício de desenvolver uma escrevivência, compartilhando na escrita os atravessamentos que passei, foi em um memorial como avaliação ofertada pela professora doutora Ângela Maria de Sousa Lima, do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina *Tópicos Avançados em Temas Contemporâneos*, ministrada no Programa de Pós-Graduação de Sociologia (PPGSOC), do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2021.

Isso leva à necessidade de analisar a perspectiva pedagógica de Saviani (2003), ou seja, quando ele fala de prática social, quer dizer que o objetivo do/a professor/a não é de apenas trazer conteúdos para a sala de aula, mas trabalhar dialeticamente com uma abordagem ampla e histórica, revelando detalhes da realidade e dos fenômenos sociais em sala de aula, entendendo seus/uas estudantes como sujeitos/as participantes e críticos/as em um determinado meio social.

É valorizando as próprias experiências dos indivíduos no contexto escolar que o/a professor/a pode conseguir êxito no desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando a percepção de valorização, seguindo uma trajetória para fora da segregação. Por isso, a relevância de planejar meios estratégicos que facilitem o diálogo dos conteúdos numa relação de respeito professor/a estudante. Com isso, o processo de desenvolvimento de um determinado conteúdo em sala de aula tende a funcionar melhor e passa a ter mais significado social e político para os/as estudantes.

A minha trajetória escolar foi marcada por ausências devido aos recorrentes afastamentos por conta de atestados médicos, momentos estes em que a mobilidade reduzida me limitava completamente, sendo necessário o uso de muletas. Em todas as escolas públicas

que frequentei, em meados de 1996 até 2007, havia escadarias para acesso das salas nos andares do prédio, sem elevador. Então, era necessária uma mobilização da parte dos meus pais e da escola para articular meu acesso.

Em muitos casos, eu era afastada da sala de aula até que conseguisse novamente deixar de utilizar as muletas. Isso ocorria geralmente após procedimentos cirúrgicos aos quais era submetida para correção da pisada ou tratamento de escaras que surgiam na planta do pé.

Minha deficiência física é *congênita*, ou seja, está presente desde o meu nascimento. Esta foi a primeira palavra difícil que aprendi, pois, nas minhas primeiras socializações, era sempre indagada por outras crianças o motivo das minhas mãos serem diferentes das mãos das demais crianças, ou o porquê andava de forma torta. Então eu estabeleço minha postura e modo de me vestir. Por exemplo, me sentia mais segura quando usava calças que cobriam o meu pé, com bolsos onde poderia andar com as mãos dentro, ou colocá-las no bolso antes que alguém notasse a diferença e me questionasse.

Entre meus quatro irmãos, eu sou a única pessoa com deficiência congênita, e isso me gerou inúmeros questionamentos e inquietações, assim como provavelmente gerou aos meus pais. E, na tentativa de me sentir "normal" como meus demais irmã/os, vivi em um "não lugar", ou seja, não me percebia enquanto uma pessoa com deficiência, pois a minha deficiência era mencionada sempre como um "defeitinho", algo irrelevante e disfarçável. Em todos os anos escolares, tive poucos professores/as negros/as, e professores/as com deficiência não tive nenhum.

Iniciei minha trajetória no ensino superior em 2009, aos 19 anos, e lembro do primeiro dia de aula nas Ciências Sociais, período matutino, na UEL. Foi um início difícil, pois havia acabado de passar por uma cirurgia grande no pé. Então, cheguei no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH) de muletas, lidando com a falta

de acessibilidade, como costuma ser presente em vários espaços físicos das cidades.

As etapas da minha vida no caminho educacional foram marcadas pela ausência de representação nos espaços de produção do ensino. As pessoas negras das escolas estavam nos chamados *serviços gerais,* revelando a manutenção da lógica escravocrata, mantendo os negros em lugares de servidão. Essa ausência de representação alimentou uma "vergonha" de ser uma pessoa com deficiência, de ser uma pessoa negra, causando processos de adoecimento psicológico e até mesmo ignorando as dores que sentia no pé para não precisar usar as muletas e reduzir meus acessos.

É possível afirmar que, a partir da escrita de minhas vivências, desenvolvo também o movimento de teorizar as minhas relações e o meu cotidiano, por exemplo, quando trabalhamos o conceito de Sociologia das Deficiências, ofertado pela professora doutora Lígia Era, foi possível conceituar as práticas do meu cotidiano escolar e social, que até então era desconhecido.

Marco Antonio Gavério, em seu texto *Apontamentos sobre as possibilidades de uma Sociologia da Deficiência*, traz elementos da trajetória dos movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência e expõe os conceitos estabelecidos neste contexto:

> Assim, em sentido amplo, a "deficiência" foi fruto de uma construção conceitual biomédica que discerniu, de acordo com um modelo normativo (orgânico bio-físico-químico) do corpo humano, os aptos (capazes) dos inaptos (incapazes). Como contraponto a essas noções biomédicas sobre deficiência, emergiu o "modelo social", no final dos anos 1970 (2021, p. 580).

A partir desse extrato de texto, pude ampliar minha percepção sobre o que é ser uma pessoa com deficiência, o que, por muitos anos, foi algo que me causou profundas angústias. Com uma análise mais teórica da minha condição de Pessoa com Deficiência,

pude entender as diferenças e as singularidades presentes no debate anticapacitista. O conceito de capacitismo veio como mecanismo de compreensão das opressões que sofri ao longo da vida por conta da minha deficiência física, assim como entender o que é racismo me levou a perceber as violências racistas que me atravessavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário destacar a importância da Ação Afirmativa no processo de fomentar o debate anticapacitista e antirracista na educação, uma vez que a exclusão e a segregação estabelecem a necessidade de afirmar que pessoas negras e pessoas com deficiência existem e são sujeitas de direito, assim como as demais.

A implementação de forma qualitativa de ações afirmativas, principalmente através das políticas de cotas, amplia a representação e embasa narrativas de novos lugares possíveis, tanto para pessoas com deficiência, quanto para pessoas negras, atravessadas pela exclusão e segregação.

Com minha escrevivência trazida neste artigo, é possível compreendermos a tarefa complexa do professor de enfrentar os obstáculos em todos os aspectos, ou seja, desde o formativo até estrutural para desenvolver um ensino inclusivo. A consolidação de um ensino antirracista e anticapacitista exige, cada vez mais, preparo metodológico e teórico, ampliando as formações continuadas, buscando meios de incluir referências de pessoas com deficiência e pessoas negras, uma vez que o direito à educação é para todas as pessoas, independente de suas características físicas.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CÂMARA FEDERAL. Mulheres negras são maioria das vítimas de feminicídio e as que mais sofrem com desigualdade social. **Câmara Federal.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/832964-mulheres-negras-sao-maioria-das-vitimas-de-feminicidio-e-as-que-mais-sofrem-com-desigualdade-social/. Acesso em: 20 jul. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GAVÉRIO, Marco Antônio. Apontamentos sobre as possibilidades de uma sociologia da deficiência. **Contemporânea-Revista de Sociologia.** São Carlos, v. 11, n. 2, maio - agosto 2021, p. 579-587.

INSTITUTO GELEDES, Mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio no Brasil, aponta Anistia Internacional. **Instituto Geledes.** 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-representam-62-das-vitimas-de-feminicidio-no-brasil-aponta-anistia-internacional/. Acesso em: 20 jul. 2023.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia:** Belo Horizonte, n. 49, p. 11-42, set. 2005, p.11-42.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. "Escrevivência" em Becos da memória, de Conceição Evaristo. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 2, n. 14, p.621-623, maio-agosto/2009.

SASSE, Cíntia. Capacitismo: subestimar e excluir pessoas com deficiência tem nome. Brasília: **Senado Federal,** 13/11/2020. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome. Acesso em: 12 set. 2025.

SOARES, Vieira Lissandra; MACHADO, Sandrine Paula. "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Associação Brasileira de Psicologia Política,** nº 39, v.17, p. 203-219, agosto, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O INGRESSO E PERMANÊNCIA DE MULHERES INDÍGENAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES SOB A PERSPECTIVA DE UMA ESTUDANTE KAINGANG

Gilza Ferreira de Souza Felipe Pereira Kaingang*

INTRODUÇÃO

Este texto, escrito em primeira pessoa por uma estudante de Pós-Graduação strictosensu, mostra parte do meu percurso enquanto mulher, mãe e pesquisadora Kaingang e reflete o meu encontro e os diálogos com mulheres Ava-Guarani, também acadêmicas na educação superior pública, resultando parte da minha dissertação de mestrado, passando a vivenciar a educação superior como espaço e território de luta e resistência.

Experienciamos esse processo de ingresso e permanência na educação superior a partir da política estadual de educação superior indígena existente no Paraná desde o ano de 2002. Nesse contexto, emergem e passam a se constituírem novos sujeitos no universo indígena brasileiro e latino-americano, passando a ter acesso à educação superior e ao ambiente universitário enquanto estudantes,

*Doutoranda em Serviço Social da UEL e assistente social do Serviço de Bem-Estar a Comunidade (SEBEC-UEL). Email: gilza10@hotmail.com.

intelectuais, pesquisadores e profissionais indígenas. Segundo Amaral (2010), esta nova categoria, denominada como estudantes ou acadêmicos indígenas, aparece, ineditamente, mediante o seu duplo pertencimento, ou seja, afirmando seu pertencimento acadêmico e seu pertencimento étnico-comunitário.

O caminho percorrido pela política estadual de educação superior indígena do Paraná revela a nossa busca pelo espaço acadêmico como estratégia de luta e de melhores condições de vida para os acadêmicos e egressos, para nossas famílias e para nossas comunidades de pertencimento. Progressivamente, passamos a nos apropriar do espaço acadêmico, tendo em vista as demandas historicamente existentes em nossas comunidades e em diversas áreas, como educação, saúde, assistência social, gestão territorial, dentre outras.

AS VIVÊNCIAS NA UNIVERSIDADE SOB A ÓTICA DE UMA ACADÊMICA E PESQUISADORA KAINGANG

Enquanto acadêmica Kaingang, situada no contexto de uma política de educação superior indígena, faço parte do ainda insipiente universo de estudantes e profissionais indígenas matriculados ou egressos da graduação e que ingressaram na Pós-Graduação nas universidades públicas.

Inicio meu relato afirmando que, ao longo de décadas, nós, indígenas, na maioria das vezes, fomos e ainda somos considerados como "objetos" de pesquisa. Agora, aos poucos, estamos nos tornando pesquisadores/as - sujeitos da nossa própria história.

Temos escrito, a partir das nossas próprias vivências, a nossa realidade, por meio do nosso modo de ser, de viver, de educar, de comunicar, de se organizar, de acreditar em forças superiores, na

nossa ancestralidade e no poder da natureza, na forma de relacionar, de amar, de lutar e de sentir.

Desse modo, é possível que, daqui a algum tempo, observemos grandes mudanças dentro dos mais diversos espaços onde nós, indígenas, começamos a atuar; talvez mais adiante a sociedade não nos reprima tanto quanto agora e nos respeitem como povo que sabe o que quer e onde quer estar.

Ingressei na Universidade Estadual de Londrina no início de 2006, no curso de Direito. O Paraná foi pioneiro no país em implantar uma política estadual de educação superior indígena de acesso a cursos e universidades convencionais (Amaral; Fraga; Rodrigues, 2016; Amaral, 2019; Luciano; Amaral, 2021). A Lei Estadual n° 13.134, no ano de 2001, estabeleceu que cada universidade instituída ou criada pelo estado deverá reservar anualmente três vagas para serem disputadas exclusivamente entre os indígenas integrantes das comunidades indígenas paranaenses. A referida lei foi alterada pela Lei n° 14.955, no ano de 2006, ampliando as vagas de três para seis, anualmente, em cada uma das sete universidades estaduais.

A realidade do cotidiano da universidade para nós, indígenas, tem sido tempos de descobertas, lutas e resistências. O modo de vida na cidade é o que mais me impacta, muito diferente do meu modo de vida na aldeia; aqui na cidade tudo é vendido, tudo tem preço, não fazem trocas como as que fazemos entre nós na terra indígena.

O tempo é outro, tudo cronometrado, tudo agendado, com hora marcada. Na terra indígena, somos acostumados a nos encontrar de maneira mais espontânea, temos o hábito de nos visitar, não trancamos as portas de nossas casas. E nos tornamos mais próximos, mais íntimos. Mesmo que não tenhamos vínculo familiar, entendemos que todos são parentes.

Passado algum vivendo aqui na cidade, as primeiras dificuldades, inclusive financeiras, começaram a aparecer e, por muitas vezes, não conseguia suprir as necessidades básicas, como alimentação,

transporte e moradia. Junto delas, também vieram as questões pedagógicas, os problemas em conseguir contemplar os conteúdos das disciplinas e acompanhar o curso, pois sempre estudei em escola pública e as dificuldades se escancaravam dentro da sala de aula. Dentro da sala de aula, nos depararmos com estudantes não indígenas vindos de diferentes realidades, sendo parte deles oriunda de escolas particulares e com um ótimo índice de desempenho escolar, e também a presença de professores que dispunham de elevada titulação acadêmica sendo mestres, doutores e pós-doutores. Luciano e Amaral (2021) destacam que muitas são as dificuldades e desafios de permanência de estudantes indígenas na universidade, seja por questões associadas à insuficiência dos valores do auxílio permanência, seja pelas ausentes e/ou inadequadas estratégias de acompanhamento pedagógico pelas distintas Instituições de Ensino Superior (IES), seja pelas inúmeras fragilidades de escolarização básica que ainda enfrentamos.

Nos diferentes espaços de lutas dos quais tenho participado, constata-se a existência de falas racistas no que se refere às vagas indígenas e às cotas raciais, revelando o desconhecimento da dívida social e histórica deste país com o povo negro e o povo indígena.

As dificuldades ainda hoje estão presentes na minha trajetória enquanto sujeito dessa realidade histórica e cultural. Após dois longos e difíceis anos vinculada ao curso de Direito, pedi transferência para o curso de Serviço Social, lugar em que fui me encontrando, a partir da leitura crítica orientada por essa Graduação, e conhecendo estudantes e professores que passaram a amparar a minha trajetória acadêmica.

O desafio desse percurso ficara ainda maior com a chegada da minha primeira filha me acompanhando nas aulas, por muitas noites, sendo acolhida e embalada por diversos colegas e professores, sempre me respeitando quanto ao meu modo de vida no entendimento da criação e maternidade Kaingang.

Depois de ter conseguido concluir a graduação em Serviço Social, tive a oportunidade de trabalhar, no período de um ano, como profissional recém-formada, tendo vínculo como bolsista num projeto de extensão que desenvolveu processos de formação de gestores e professores das escolas indígenas na região norte do Paraná. Nesse projeto, atuei diretamente dentro das escolas estaduais indígenas e nas comunidades indígenas. Esta experiência foi fundamental e contribuiu para a minha formação profissional, mas, principalmente, para a minha formação pessoal, uma vez que retornava para minha comunidade e para a escola onde estudei como uma profissional que atuava na e pela universidade. Também, nesse tempo, chegou minha segunda filha, fazendo com que a vida e os estudos ficassem ainda mais desafiadores.

Segundo Relatório da Comissão Universidades para Indígenas (CUIA, 2020), no ano de 2020, as Instituições Estaduais de Educação Superior (IEES) do Paraná contavam com 221 estudantes indígenas matriculados em sete universidades estaduais, sendo 105 homens e 116 mulheres, indicando que esse grupo se apresenta majoritário no espaço acadêmico. Importante considerar que a maioria das mulheres indígenas matriculadas é mãe. Do universo de estudantes, 62% são pertencentes à etnia Kaingang, 36,2% são pertencentes à etnia Guarani e 1,8% pertencentes a outras etnias e/ou não informaram.

Outro dado a se destacar é com relação aos graduados, sendo um marco histórico para os povos indígenas do Paraná. Segundo Relatório da CUIA (2020), até o ano de 2021, totalizavam 101 indígenas formados em seis IEES do Paraná, sendo que, deste universo, 65,3% eram mulheres e 34,7% homens. A maioria das egressas era constituída por mulheres Kaingang, que, ao todo, representam 40,6%.

Na luta e na resistência de todos esses momentos e percursos, me deparei com a possibilidade de ingressar no mestrado.

A Pós-Graduação para os povos indígenas é um tema muito contemporâneo, pois, no Paraná e no Brasil, são somente 21 anos de

experiências de ingresso e permanência de estudantes indígenas nas universidades, enquanto política pública. Dessa forma, incorporo-me do direito em ser a primeira acadêmica indígena, pertencente à etnia Kaingang, a ingressar e concluir um curso de mestrado por um Programa de Pós-Graduação da UEL.

Como relatei anteriormente, também não pensei muito no ingresso para o mestrado; as portas foram se abrindo, com certeza, os longos anos de graduação mais a excelente experiência do projeto de extensão possibilitaram essa inclusão.

Outro fator essencial nesse processo foram os projetos de pesquisa e de extensão voltados à questão indígena. Tornei-me mestranda contemplada por uma bolsa vinculada a um projeto de pesquisa interinstitucional e interestadual financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Este projeto teve por objetivo investigar e sistematizar as históricas situações de conflitos e as expressões de resistência política, cultural, linguística e territorial da população Avá-Guarani, fundamentalmente, na região da fronteira oeste paranaense. Ao focar na análise das trajetórias de mulheres Avá-Guarani – foco da minha dissertação –, senti ainda mais minha ancestralidade indígena, com a tarefa de construir conhecimentos que contribuam para a visibilidade afirmativa dos povos indígenas no Paraná e no Brasil, bem como para o fortalecimento de nossas lutas e da nossa resistência.

No começo da pandemia da covid-19, nasce minha terceira filha, para afrontar e descolonizar ainda mais o ambiente universitário.

Continuo lutando para dar conta da maternidade e, também, das minhas lutas pela universidade. Minha luta Kaingang ancestral. As minhas filhas, que nasceram nesse espaço e nesse tempo, acabam sendo minha força. No entanto, é essencial ter confiança em quem está do meu lado, minha família, meus professores, meu orientador. Professores da CUIA, colegas, parentes Kaingang e Guarani que estão presentes na minha vida materna.

Nesse sentido, vou interrogando o sistema, pois, na maioria das vezes, o desejo de muitas mulheres/mães é interrompido por essa falta de entendimento de que a maternidade e a vida acadêmica podem andar juntos.

O ingresso no doutorado foi possível por meio da Resolução CEPE/UEL n° 034/2021, de 01 de julho de 2021, sendo uma política de reserva de vagas para indígenas, negras/os e pessoas com deficiência nos programas de Pós-Graduação na UEL, onde permaneço pautando e discutindo a questão indígena.

Esta realidade também se apresenta com a presença de pesquisadores indígenas do Paraná em programas de Pós-Graduação dentro e fora do estado. Segundo os dados sistematizados, no Paraná, até o ano de 2021, dos 15 indígenas que alcançaram ingresso no mestrado, dez são mulheres, havendo, contudo, apenas uma doutoranda indígena matriculada (no universo de quatro doutorandos indígenas). Tal presença e percurso na Pós-Graduação revelam a necessidade de cotas neste nível formativo, sendo algo que se impõe para todas as universidades no país, para impedir a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural e intercientífico.

Ainda com o avanço das políticas afirmativas, sinto falta de ver mais estudantes indígenas e negros ocupando esse espaço. Adquirimos aqui novas maneiras de aprendizado, mas também trazemos nossos conhecimentos, ciências, tecnologias e ancestralidade para partilhar com todos.

Tais ações, experiências e iniciativas na educação superior implicam diretamente a (re)construção da história brasileira, que passa a ser contada não aos olhos daqueles que impuseram os processos coloniais, mas, sim, pelos próprios indígenas em aliança com pessoas e organizações não indígenas, sendo os primeiros protagonistas diretos e verdadeiros guardiões, construtores e contadores das memórias de resistência nesse país.

Entendo que esta nova realidade é reflexo das mudanças ocorridas após a criação de políticas sociais públicas voltadas aos povos indígenas, principalmente desde o ano de 2003. Destaca-se, neste processo, a instituição de políticas afirmativas, sendo uma reparação social diante da dívida histórica do Brasil para com as populações indígenas e negras, viabilizando seu ingresso e permanência em diferentes cursos de Graduação e de Pós-Graduação no país. É urgente a necessidade da elaboração de legislações específicas que tratem exclusivamente da questão indígena, sobretudo no campo da educação, sendo fundamental para a formação de novos educadores e profissionais indígenas

Entre todo esse processo, ressalto que voltei várias vezes para terra indígena, era lá, e continua sendo, o meu primeiro refúgio, o lugar onde sempre quero estar, porque é lá onde os meus ancestrais estão. É de lá também que trago toda minha força, minha vivência e a minha história. No entanto, a universidade é o lugar onde, ultimamente, mais permaneço. Consequentemente, onde quero continuar pertencendo, pois, durante os longos anos de vida acadêmica, tenho aprendido que este também pode ser o nosso lugar.

Nesse caminho, encontrei diversas trilhas que me levaram para muitos outros lugares, que foram alguns anos de idas e vindas entre o chão da aldeia e o asfalto da cidade, mas a resistência e a resiliência continuam permeando esse caminho. Entre esses percursos, destaco os encontros e diálogos com várias outras acadêmicas indígenas, mulheres que, como eu, passam a ocupar a universidade na perspectiva de reconhecê-lo como também território indígena.

SER MULHER AVÁ-GUARANI NA LUTA E NA RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na pesquisa de mestrado realizada junto às mulheres Ava-Guarani que estavam estudando na universidade, pude me reconhecer e dialogar intensamente com elas sobre os desafios vivenciados no cotidiano na educação superior. Foi notório, através dos relatos, que as dificuldades enfrentadas por elas para permanecer e concluir os cursos na Graduação são diversas, desde as questões de adaptação na cidade, como questões pedagógicas, financeiras, e por vezes o racismo manifestado pela segregação/*apartheid* de outros acadêmicos que se recusam a conversar, quanto docentes que acreditam que os estudantes indígenas não devem estar na universidade (Pereira, 2019; 2021).

No contexto nacional, a inserção dos povos indígenas no espaço da universidade pública demonstra um enorme descompasso na efetivação de uma política de educação pública gratuita, universal e laica. Tal tarefa é componente da dívida histórica da sociedade brasileira para com as nossas populações, sendo direito dos povos indígenas acessarem a universidade pública gratuita e de qualidade, com condições para permanecerem nela e concluírem seus estudos.

Assim como já foi destacado, a universidade ainda é um espaço novo para nós, povos indígenas, uma vez que a política de ingresso e permanência no plano estadual acontece somente há 21 anos. Importa destacar que, tanto para as universidades, como para as comunidades indígenas, este tema traz muitas discordâncias e concordâncias, no entanto, seu objetivo geral é nobre porque é de direito, buscando incentivar e oportunizar aos estudantes indígenas o acesso ao espaço universitário, a fim de que, no presente e em um futuro próximo, esses acadêmicos e profissionais egressos contribuam de alguma maneira para com nosso povo.

> As dificuldades enfrentadas por nós mulheres indígenas é que ainda somos um número muito pouco que consegue entrar nas universidades. Terminar o ensino médio e conseguir entrar na universidade também está sendo fundamental para a garantia dos nossos direitos. Ter acesso aos conhecimentos sobre isso, sobre os não-indígenas, sobre como fazer e compreender as estratégias do mundo do branco, também nos fortalece enquanto Ava-Guarani (Kunha Ysapy apud Pereira, 2021, p. 118).

O relato de Kunha Ysapy apresenta-se em sintonia com as reflexões feitas por Rita Gomes do Nascimento, mulher e pesquisadora pertencente ao povo Potyguara, ao compreender a universidade como espaço de direito, mas marcado pelo racismo ainda existente na academia:

> Há que se falar, portanto, de uma dívida histórica destas sociedades em relação aos direitos de uma significativa parcela de suas populações, pois a negação do direito à educação compromete o acesso a outros direitos. Sendo assim, a educação superior apresenta-se como estratégica para a garantia dos direitos humanos e para a consolidação dos projetos de bem viver dos coletivos socialmente subalternizados, a exemplo dos negros e indígenas (Nascimento, 2019, p. 2)

Ressalto que as dificuldades enfrentadas no acesso e na trajetória de indígenas na educação superior aconteceram devido à própria história de nosso país, como evidenciamos no segundo capítulo deste trabalho, onde indígenas, negros, pobres e mulheres só foram ter acesso à educação escolar tempos mais tarde e ainda com uma defasagem enorme com relação à qualidade educacional indicada pelos índices que mensuram a educação brasileira e internacional. Isso se destaca no relato da entrevistada Kunha Takua, ao descrever as suas dificuldades no acesso à universidade, ao convencimento à família e à comunidade indígena.

> As dificuldades que eu tive como mulher indígena para estudar lá fora, foi o deslocamento e a compra de livros. Dentro da comunidade sofri um pouco, algumas pessoas ainda não compreendem bem o que é ser estudante né? É recente que a mulher ganhou esse direito de sair de dentro da comunidade, poder trabalhar, estudar. Então foi um pouco difícil nesse lado para mim. A incompreensão do meu antigo parceiro (Kunha Ysapy apud Pereira, 2021, p. 118).

Talvez seja por isso que, durante muito tempo, os serviços e trabalhos prestados às comunidades indígenas eram ou ainda são desenvolvidos por profissionais não indígenas. No entanto, esse cenário vem se alterando com indígenas ocupando as universidades, concluindo a educação superior e muitos atuando em suas aldeias de origens como profissionais indígenas, trabalhando em serviços direcionados às comunidades indígenas. Nesse sentido, a comunidade começa a reconhecer a importância de termos profissionais indígenas contratados pelas instituições governamentais de todas as instâncias ou até mesmo, por meio das parcerias com organizações não governamentais. Estas contratações possibilitam, a nós, profissionais indígenas, o direito de atuar profissionalmente com as nossas comunidades.

> [...] o que me fez vim parar dentro da universidade, foi a questão da educação dentro da terra indígena, porque os que mandavam eram os diretores e eles eram não indígenas, então eles não elaboravam as atividades de acordo com os nossos costumes, então havia essa dificuldade (Kunha Ysapy, 2021, p. 119).

A importância da escolarização e, consequentemente, da formação profissional também já começa a ser reconhecida por nossas comunidades. No relato da entrevistada Kunha Takua, ela destaca que é possível perceber que os jovens indígenas e os líderes mais velhos já começam a compreender os benefícios para as comunidades indígenas.

> Já tem alguns rezadores que estão percebendo a importância de estar estudando, alguns pais, algumas lideranças e alguns jovens que estão percebendo a importância de estar estudando, até porque as pessoas vendo outros jovens estudando, se dedicando, abre interesse para outros também. Eu não posso falar da comunidade inteira porque ainda não tem essa percepção da valorização de uma profissional dentro da comunidade. Mas já estamos melhorando nessa questão, algumas pessoas dentro da comunidade já estão percebendo a importância de estar estudando (Kunha Ysapy apud Pereira, 2021, p. 119).

Pelos caminhos percorridos por mim na academia e diante dos relatos das entrevistadas, é possível afirmar que a universidade ofertada para nós, é muito distante do que conceituamos na vida indígena e dos nossos saberes tradicionais. Corroboro a mesma perspectiva das entrevistadas ao elencarem que a universidade ainda é colonizadora, elitista, branca, preconceituosa e, na maioria das vezes, não reconhece nossos saberes indígenas, por não serem "cientificamente" comprovados.

> O conhecimento adquirido aqui na universidade é totalmente diferente do que os saberes tradicionais. Os saberes da universidade são muito colonialistas, não tem relação com os saberes tradicionais. O modo que é ensinado é diferente e cientificamente a universidade fala que os costumes que não são comprovados, os saberes tradicionais que não são comprovados cientificamente, não são reconhecidos pela universidade, não é saberes para eles. Dentro da academia, eu aprendi que saberes tradicionais não é saber. Então existe uma diferença muito grande entre o meu saber e o saber da academia, mas isso não quer dizer que eu vou deixar o meu saber tradicional. O saber que é disseminado pela universidade é colonizador. A todo o momento, a universidade, o próprio curso tenta nos colonizar, colocar a ideia de que aquele saber nosso não é valido porque não é comprovado e a gente tem que lutar para não ser mais colonizado, eu percebo muito isso, porque a todo momento somos bombardeados

> de informações que são relevantes e validos para a academia, enquanto o saber tradicional é dito como não valido. Então a gente fica a mercê desse colonialismo né? (Kunha Ysapy apud Pereira, 2021, p. 120).

Conforme refletem Amaral (2010; 2016) e Amaral, Rodrigues e Bilar (2017), a universidade se apresenta como um novo espaço de luta para muitas mulheres indígenas que, neste contexto, se apresentam como acadêmicas intelectuais e pesquisadoras de seus povos e de suas comunidades, construindo e reinventando seu duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário.

Contudo, ainda são expressivas as dificuldades enfrentadas por nós, mulheres indígenas, na luta para a conclusão do curso universitário. São desafios diários a serem percorridos, desde conciliar as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos até encarar as questões de preconceito, as questões financeiras, pedagógicas, culturais e linguísticas que aparecem no cotidiano.

> [...] a minha principal dificuldade foi isso, de sair de lá e lá vir pra cá, um lugar que eu não conhecia nada e tentar a vida acadêmica. E ate agora está sendo muito difícil porque eu tenho que me dividir nas tarefas do dia-a-dia, cuidar dos meus filhos e dar conta dos estudos [...] quando cheguei aqui na universidade a minha maior dificuldade foi na questão teórica de me expor, de colocar minhas ideias, de acordo com a linguagem acadêmica, essas foram algumas dificuldades que eu encontrei no mundo acadêmico (Kunha Ysapy apud Pereira, 2021, p. 120).
>
> Encontramos grandes dificuldades dentro da universidade, é que nós falamos o Guarani, nossa língua mãe. A dificuldade é na língua portuguesa, na interpretação de textos, para fazer uma prova, uma redação. Essa é uma das nossas dificuldades dentro das universidades, com relação ao meu curso, só tinha de manhã, não tinha a tarde e nem a noite, mas mesmo assim. Eu sabia que eu ia sofrer muito,

> sabia que ia gastar muito dinheiro, sabia que não tinha transporte de manhã, sabia tudo isso, mas preferi fazer mesmo assim porque era o curso que eu gostava (Kunha Ysapy apud Pereira, 2021, p. 120).

Os relatos das entrevistadas se somam ao de Kunha Yvopy, fazendo constatar que, durante os primeiros anos do percurso da sua Graduação, faltou de tudo, até mesmo os direitos básicos de sobrevivência como água, energia elétrica e transporte, acarretando diversas dificuldades, inclusive de preconceito dentro da universidade.

> Eu tive muitas dificuldades dentro do meu curso, porque entrei com uma filha pequena, muitas vezes dava vontade de desistir, eu não ia pra aula, aí quando estava no segundo ano, mudamos pra cá, Itaipulândia, e aqui não tinha energia, não tinha internet, não tinha nada, era a nossa casinha e só. Tomávamos banho no lago, essas coisas. Aí tive bastante dificuldade. Dificuldade e orgulho ao mesmo tempo. Orgulho para a família, para a comunidade, para o povo guarani. Já as dificuldades em ser acadêmico Ava-Guarani foi principalmente o preconceito; o preconceito que tem dentro da universidade. Muitas vezes temos dificuldades no transporte, para irmos até a universidade, aí ficam com preconceito porque faltamos, coisas assim (Kunha Yvopy, apud, Pereira, 2021, p. 121).

Outro aspecto importante a ser ressaltado nesse contexto são as dificuldades que as mulheres indígenas encontram em conciliar a maternidade e a rotina de estudos que a universidade exige. Ser mãe e acadêmica são trajetórias historicamente ambíguas. Isso se evidencia no relato das entrevistadas e, também, na minha experiência materna enquanto acadêmica indígena na Graduação e na Pós-Graduação.

A universidade ainda tem um padrão protocolar e burocrático a ser seguido em que, muitas vezes, mães com seus filhos pequenos não são contemplados, negando a condição das mulheres indígenas mães que demandam estar junto de seus filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notoriamente há um profundo desconhecimento sobre a realidade dos povos indígenas no Brasil, bem como os seus diferentes modos de vidas e de organização social, gerando diversas visões racistas sobre nossas populações.

O texto intencionou os diálogos entre as minhas vivências enquanto mulher e pesquisadora Kaingang com as mulheres Avá-Guarani acadêmicas e egressas da educação superior no processo de resistência política do grupo étnico, mirando a universidade e refletindo o ser mulher indígena neste espaço formativo. Evidenciando não somente os resultados da pesquisa acadêmica que realizei, mas, sobretudo, o compromisso conjunto e constante para visibilizar afirmativamente as lutas dos povos indígenas dentro e fora da universidade.

Assim como as demais universitárias indígenas no país, as mulheres Avá-Guarani passam a protagonizar as recentes políticas afirmativas dos povos indígenas na educação superior brasileira, destacando o ineditismo do Paraná.

Apesar das fragilidades e desafios ainda existentes, é importante evidenciar o avanço das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, seja na educação básica e superior, abrindo possibilidades para diversos espaços profissionais, bem como provocando mudanças nas realidades e nos coletivos indígenas. A presença das mulheres indígenas nesse processo tem sido imprescindível no fortalecimento das suas identidades étnicas, suas culturas, suas línguas, costumes, crenças e, principalmente, das memórias ancestrais e na resistência dos seus povos e comunidades. Presença que denuncia, de forma coletiva, as diversas e históricas marcas da exploração capitalista sobre os povos indígenas, seja pela constante usurpação dos seus territórios, seja pelas expressões patriarcais, machistas e racistas que insistem em desqualificar estas e estes sujeitos.

A partir das incursões que realizei por meio da pesquisa nos tekohas da região oeste do Paraná e ao ser acolhida pelas mulheres Avá-Guarani, podendo observá-las e ouvir as suas vozes, principalmente das entrevistadas, constatei o desafio por elas vivenciados, assim como a sua bravura.

Ser mulher Avá-Guarani, sobretudo em uma região em constante conflito por questões fundiárias, é um grande desafio. Mulheres Avá-guarani que lutam pelo ingresso e permanência na educação superior pública e, consequentemente, por formação profissional, livre do racismo que teima subalternizar a todas nós. Mulheres mães, sábias, protetoras, guardiãs da família, da comunidade; respeitam os mais velhos, incentivam os mais jovens, enfrentam a violência e estão sempre ajudando na organização da comunidade.

Além disso, lutam pela educação escolar indígena bilíngue, intercultural, diferenciada, específica e comunitária, envolvendo toda a comunidade a fazer parte desse espaço, afirmando a importância de uma educação e de uma formação profissional. Portanto, tem sido fundamental refletir sobre o ingresso e permanência de indígenas na universidade e, principalmente, de mulheres indígenas alcançando esse nível da educação brasileira, tornando-se um instrumento de luta e resistência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná:** sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

AMARAL, Wagner R. A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil, In: MATO, D. (org.), **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina:** colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes, Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019.

AMARAL, Wagner R.; FRAGA, Leticia; RODRIGUES, Isabel C. (org.). **Universidade para indígenas:** a experiência do Paraná. Rio de Janeiro: FLACSO, 2016.

AMARAL, Wagner R. BILAR, Jenifer A.B. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. **Revista Em Pauta,** v 18, n. 46, Rio de Janeiro, 2020, p. 180-195.

AMARAL, Wagner R.; RODRIGUES, Michele A.; BILAR, Jenifer A. B. Os Circuitos de Trabalho Indígena: Possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. **Revista Mediações,** v. 19, n.2, Londrina, 2014, p. 129-145. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/1065

COMISSÃO UNIVERSIDADE PARA OS ÍNDIOS – CUIA. **Relatório do vestibular dos povos indígenas**. 2020. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/relatorio_vestibular_indigena.pdf.

FARIAS, Osmanyr B.; BROSTOLIN, Marta R. **Políticas de inserção indígena na Universidade:** o significado da formação superior para os acadêmicos indígenas Terena da UCDB. Campo Grande, 2016.

LUCIANO, Gersem J. S.; AMARAL, Wagner R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. **Integración y Conocimiento:** Córdoba, v.2, n.10, p.13-37, 2021. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069. Acesso em: 15 set. 2025.

NASCIMENTO, Rita G. **Por uma educação antirracista na universidade.** Colección Apuntes, Nro. 7, Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, UNTREF. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1N2Ck4KukVUIAfJ4Ii3NBEbPXabjL1zsn/view Acesso em 06 fev. 2021.

PARANÁ. **Lei n° 13134 de 18/04/2001.** Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Diário Oficial do Estado, Curitiba, n. 5969, 19 abr. 2001.. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais. Acesso em: 04 ago. 2023.

PARANÁ, **Lei nº 14.995 - 09/01/2006.** Dá nova redação ao art. 1º, da lei nº 13.134/2001 (reserva de vagas para indígenas nas universidades estaduais). Diário Oficial do Estado, Curitiba, em 09 de janeiro de 2006.Disponivel em: https://www.uel.br/prograd/divisao-politicas graduacao/cuia/documentos/lei_14995_06.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

PEREIRA, Gilza F. S. F. **Mulheres Avá-Guarani no Oeste do Paraná:** a educação superior indígena enquanto espaço de resistência. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2021.

PEREIRA, Gilza F. S. F.; AMARAL, Wagner. R.; Relatando uma experiência de pesquisa e de luta no movimento social indígena, vivenciada por uma estudante indígena na pós-graduação. In: AMARAL, W. R.; ICHIKAWA, E. Y. (Org.). **Conflitos e resistências para a conquista e demarcação de terras indígenas no oeste do Paraná:** os caminhos e as expressões do fortalecimento das lideranças e da cultura Guarani. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

“(RE) EXISTÊNCIA TRANS; O QUE PODE A TRAVESTI PRETA? ELA PODE O QUE ELA QUISER!” JUUARA ARMOND

Juuara Juareza Barbosa dos Santos*

INTRODUÇÃO

Olá, sou Juuara Juareza Barbosa dos Santos, uma mulher negra, travesti e estudante do segundo ano de Relações Públicas na Universidade Estadual de Londrina. Como ativista dos direitos das mulheres travestis e das pessoas trans, assim como pela igualdade racial, tive a honra de ser convidada pelo Grupo de estudos: Educação para as relações étnico - raciais no Brasil, para palestrar em um evento voltado para professores e profissionais da rede socioassistencial em Londrina, Paraná, no dia 25 de novembro de 2022. Nessa ocasião, compartilhei com a plateia as minhas vivências como travesti negra na sociedade brasileira, abordando temas sensíveis e cruciais para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

* Pesquisadora em Relações Raciais e Contra narrativas na Comunicação. Estudante de Relações Públicas na UEL, E-mail juuaraabs@gmail.com.

CONTEXTUALIZANDO A IDENTIDADE

Ao me apresentar como Juuara, busquei estabelecer um elo genuíno com o público presente. Compartilhei minha trajetória acadêmica e profissional como estudante universitária, produtora cultural, *podcaster* e pesquisadora, enfatizando a importância de ocupar espaços e dar voz à diversidade. A identidade trans negra é multifacetada, e eu me orgulho de abraçar todas as minhas dimensões com amor e coragem, sou eu a sujeita da minha própria história.

ABORDANDO TEMAS SENSÍVEIS

Durante a palestra, enfrentei a temática da empregabilidade trans, expondo as dificuldades enfrentadas por pessoas como eu para conquistar oportunidades de trabalho, uma vez que o mercado formal não contrata pessoas trans com facilidade. Destaquei a urgência de políticas inclusivas e da conscientização sobre a discriminação no mercado de trabalho, incentivando uma mudança de paradigma em nossa sociedade. Compartilhei histórias pessoais, com a esperança de exemplificar a resiliência e a capacidade de superação que muitas pessoas trans possuem, provando que somos aptas para qualquer desafio que a vida nos imponha.

ACESSO À SAÚDE E ATENDIMENTO HUMANIZADO

Outro tópico importante foi o acesso à saúde, e como é essencial um atendimento humanizado na área da saúde e na rede socioassistencial. Muitas vezes, pessoas trans e travestis enfrentam dificuldades e preconceitos ao buscarem atendimento médico, o que nos torna vulneráveis em um momento já tão delicado e causa distanciamento do serviço, uma vez que não haja um acolhimento sensível, empático, acolhedor por parte dos profissionais dos serviços socioassistenciais. Fiz um apelo emocionado à necessidade de capacitar esses profissionais, para que a diversidade de identidades de gênero seja respeitada e valorizada em todos os âmbitos do atendimento.

DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NA SOCIEDADE

Enfrentamos o desafio de convencer pessoas cisgêneras de que pessoas trans e travestis merecem respeito e igualdade, uma vez que também são pessoas. É crucial desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade, buscando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e diverso. Argumentei que a diversidade de identidades de gênero é um direito humano fundamental e que a educação e a sensibilização são a base para uma sociedade mais acolhedora e menos desigual.

VIOLÊNCIA E EXPECTATIVA DE VIDA REDUZIDA

O momento mais impactante da palestra foi quando trouxe à tona a violência enfrentada por pessoas trans e travestis, associada à expectativa de vida reduzida nesse contexto. As estatísticas alarmantes que mencionei, demonstrando a baixa expectativa de vida de pessoas trans negras, devem nos chocar e mobilizar para combater o racismo e a transfobia, violências que ameaçam nossas vidas. Cada vida importa, e é nosso dever lutar pela igualdade de direitos e pela proteção de todas as pessoas.

A EVOLUÇÃO NECESSÁRIA DA SOCIEDADE

Salientei que nossa sociedade deve evoluir significativamente em termos de diversidade e inclusão. Devemos não apenas aceitar, mas celebrar a diversidade de identidades de gênero, reconhecendo o valor intrínseco de todas as pessoas, independentemente de sua expressão e identidade de gênero. Somente quando tratarmos todas as pessoas com respeito e igualdade poderemos verdadeiramente alcançar uma sociedade justa e inclusiva.

PREPARO DOS PROFISSIONAIS

Reforcei a importância de preparar os profissionais da rede socioassistencial para lidar com a diversidade. Eles desempenham um papel crucial na promoção da igualdade e no fornecimento

de um atendimento humanizado. A capacitação e a sensibilização contínuas são fundamentais para que esses profissionais possam oferecer suporte adequado, acolhimento e cuidado às pessoas trans e travestis que buscam seus serviços.

CONCLUSÃO

Compartilhar minhas experiências nesse encontro foi transformador e de tamanha potência e produtividade. Espero ter despertado reflexões e engajamento nos profissionais e professores presentes, estimulando-os a se tornarem agentes de transformação em suas áreas de atuação. A luta pela diversidade, igualdade e inclusão é uma tarefa conjunta, que envolve toda a sociedade.

Continuarei trabalhando incansavelmente como ativista dos direitos das mulheres travestis e das pessoas trans, bem como na luta por igualdade racial. Cada experiência compartilhada e cada mudança de mentalidade que promovemos são passos importantes rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Convido a todos, todas e *todes* a se unirem a luta por igualdade de direitos, para que possamos construir um mundo onde todas as identidades de gênero sejam valorizadas e onde todas as pessoas possam viver plenamente, sem medo de discriminação ou violência, sobretudo por serem quem são. Sigamos em frente, com esperança e determinação, na busca por um futuro mais inclusivo e acolhedor para todos, todas e *todes*. Juntas, juntos e *juntes*, podemos construir uma sociedade onde cada indivíduo possa ser verdadeiramente livre para ser quem é e alcançar todo o seu potencial.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES/AS

ORGANIZADORAS

Marleide Rodrigues da Silva Perrude: cursou estágio pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita/Marília/SP (setembro de 2021 a julho de 2022). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1997). Atualmente é coordenadora do Núcleo de estudos Afro-Brasileiro NEAB/UEL, docente do Departamento de Educação, compõe a comissão de homologação das cotas raciais na UEL. Membro do curso especialização em políticas e gestão e educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, avaliação de políticas públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, orientação educacional, educação de jovens e adultos, diversidade e relações raciais.

Margarida de Cassia Campos: cursou estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (março de 2019 a fevereiro de 2020), tendo como tema de pesquisa *Políticas de ação afirmativa para ingresso no ensino superior: análise comparativa entre Brasil, França e Portugal.* Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Estadual de Londrina (2003), graduada em licenciatura em Geografia (2000) e bacharelado (2002). Atualmente é professora associada do curso de Licenciatura em Geografia e do curso de Especialização em Ensino de Geografia na Universidade Estadual de Londrina, professora do Programa do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: educação geográfica.

AUTORES (AS)

Alice Justo Procópio: estudante de Serviço Social na Universidade Estadual de Londrina, dedica parte do seu tempo a estudar questões étnico-raciais e atualmente pertence à Comissão de Homologação de Cotas na Universidade Estadual de Londrina e colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro.

Aline Cristina de Oliveira Bandeira: pedagoga formada pela Universidade Estadual de Londrina, atualmente mestranda em Educação com foco em pesquisas voltadas para uma Educação Antirracista e aplicação da Lei n° 10.639/03. Participação no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros desde 2016, corroborando nos projetos de extensão, pesquisa, eventos e palestras.

Ana Beatriz Alves de Sousa: graduanda do quarto ano do bacharelado de Ciências Sociais, participante da terceira edição do Projeto de Extensão, em parceria com o NEAB: "Tecendo Redes Formativas para fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais", com foco na implementação das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008, e colaboradora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro.

Ana Lúcia Ortiz Martins: é ativista do povo Guarani, graduanda em Psicologia. Ingressou na universidade em 2019, passou pelo ciclo intercultural de iniciação acadêmica na UEL. Desde então, vem lutando pela visibilidade da questão indígena, sobretudo dos Avá Guarani da região oeste do Paraná, que vem sofrendo o processo de adoecimento psíquico desastroso, invisível ao olho da sociedade. Assim como debate sobre racismo contra povos indígenas e a importância da presença indígena no ensino superior.

Andréa Pires Rocha: docente do Curso de Serviço Social (UEL) atuando na graduação e na pós-graduação. Doutora em Serviço Social (UNESP), Mestre em Educação (UEM). Realizou pós-doutorado na ESS-UFRJ, que culminou na publicação do livro *O juvenicídio brasileiro: racismo, guerra às drogas e prisões* (EDUEL, 2020). Coordena o Projeto de Pesquisa "Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltados à infância e juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal" e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ "Aquilombando a Universidade: Estudos sobre Racismo, Direitos Humanos e Resistências", a partir dos quais tem colaborado na luta antirracista. ORCID: 0000-0003-4158-7541.

Antoine Dominique: assistente social formado pela Université d'État do Haiti. Mestre e doutorando em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: antoine.dominique1982@gmail.com.

Dejair Dionísio: atualmente é professor colaborador na UNICENTRO e foi professor visitante no PPGLetras da UFGD. Com graduação, mestrado e doutorado pela Universidade Estadual de Londrina e pós-doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Participa de diversas iniciativas socioculturais e científicas, no Brasil e no exterior, voltadas para as literaturas africanas, afro-americanas e afro-brasileiras, assim como para as relações étnico-raciais em contextos da Educação, sendo também vice-líder do grupo de pesquisas GEPEARTESUL.

Eloá Soares Dutra Kastelic: docente associada na área de Políticas, Estado e Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), pós-doutora em Políticas Públicas Sociais e Educacionais; doutora em Letras Linguística e mestre em Educação. Atualmente, está coordenando a Comissão Universidade para os Indígenas na UEL. A

área de concentração de pesquisa focaliza as culturas, cosmologias e formação dos povos originários do Brasil.

Fábio Henrique Arevalo: é do povo guarani nhandeva do MS, psicólogo formado pela Universidade Estadual de Londrina. Atuou na Política de Saúde Mental em Iguatemi/MS por quatro anos. É servidor da Política de Assistência Social de Londrina. É colaborador da Comissão Étnico-Racial e membro do Núcleo Indígena do CRP08. Compõe o Grupo de Trabalho de Prevenção à Violência no Território Indígena do PR. Editor convidado dos Cadernos de Subjetividade da PUC-SP. Também atua como psicólogo clínico para pessoas indígenas, principalmente LGBTQ.

Gilza Ferreira de Souza Pereira: pertence ao povo Kaingang, mãe de três meninas, graduada em Serviço Social, mestra e doutoranda pelo programa de Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, mulher semente da ANMIGA – Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade e integrante da Articulação Brasileira de Serviço Social e Povos Indígenas.

Guilherme Felipe Ramos: 26 anos, estudante negro, cotista e recém-formado em Geografia (licenciatura e bacharelado) e estudante em especialização em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisador ativo em várias temáticas que abordam questões étnico-raciais (racismo estrutural, institucional, individual, recreativo, racismo e saúde e as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008), participa de movimentos socioculturais com enfoque em debates/lutas raciais, representando o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) pela UEL, em atividades formativas e em bancas de homologação de cotas. Experiências em projeto de extensão como bolsista com enfoque no fomento das Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 para educadores(as) do NRE (Núcleo Regional de

Educação) de Londrina; iniciação científica (IC) como bolsista com a pesquisa Racismo Institucional e as Consequências na Saúde da População Negra; PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e demais produções/participações acadêmicas.

Jamile Carla Baptista Jamile: doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista de Marília. Possui experiência no debate das relações raciais com interfaces com as religiosidades de matrizes africanas.

Jeani Delgado Paschoal Moura: professora associada do curso de Geografia, Universidade Estadual de Londrina/UEL. Tutora do Programa de Educação Tutorial de Geografia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Geografia, Fenomenologia & Educação e se interessa por temas voltados à formação de professores e ensino de Geografia.

Jefferson Olivatto da Silva: graduado em Filosofia, Psicologia, Mestrado em Educação, Doutorado em Ciências Sociais, Pós-Doutorado em História (UFPR), Educação (UFPR) e Serviço Social e Política Social (UEL). Depto Psicologia Social e Institucional (UEL), Programa de Pós-graduação em Psicologia (UEL) e Educação (UNICENTRO).

José Juliano Fumagalli Paiva: licenciado em Geografia pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – 2003; licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson" – 2013; licenciado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa – 2019. Pós-graduação em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sócio-Cultural pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – 2007. Pós-graduação em Neuropedagogia na Educação pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí – 2014.

Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina – 2023. Atuou como professor de Geografia na educação básica do Estado de São Paulo entre 2006 e 2008. Desde 2009, atua como professor de Geografia, Sociologia e pedagogo na Educação Básica pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR.

Juara Armond: graduanda em Relações Públicas pelo Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA). Colaboradora nos grupos de pesquisa e extensão: Entretons e DECO (Decolonialidade na Comunicação). Projeto de Extensão Entretons: Disrupturas Discursivas Decoloniais de Comunicação de Vidas que Importam. Pesquisadora/iniciação científica no Projeto de Pesquisa Contranarrativas Radicais Produzidas por Homens e Mulheres Transexuais e Travestis: A Construção de Novos Sentidos, a partir de meios de comunicação contra-hegemônicos, populares, comunitários, democráticos e participativos. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros - LEAFRO/UEL, com ênfase em relações raciais, população afro-brasileira e ações afirmativas.

Marc Donald Jean Baptiste: assistente social formado pela Université d'État do Haiti. Mestre e doutor em Serviço Social e Política Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante de grupo de pesquisa: Chaire de Recherche sur les Enjeux de la Diversité en Éducation et Formation (CREDEF) na Universidade do Quebec a Montreal (UQAM/Canada). E-mail: marcdonaldjbaptiste@gmail.com.

Marcia Cassilda Ribeiro: graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina, coordenadora das equipes multidisciplinares do Município de Londrina e região metropolitana do 4º NRE no período de 2010 a 2023. Membro do CMPIR-Londrina,

há mais de 5 anos. Integra a Plenária de Mulheres Negras do Norte do PR, como uma das fundadoras. Integrante do GT de combate ao racismo do Ministério Público. Titular de uma cadeira do Conselho de Políticas para Mulheres de Londrina. Professora colaboradora do NEAB – UEL há mais de uma década e com participação no Laboratório de Estudos Afro-Brasileiro.

Maria de Fátima Beraldo: professora, graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Educação pela UNOPAR, mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina. Professora da Rede de Educação Básica do Paraná (aposentada) e da Secretaria de Educação de Londrina. Professora colaboradora do NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina. Militante do Movimento Negro, Feminista Negra, integrante do Coletivo Plenária de Mulheres Negras do Norte do Paraná. Membra do Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Londrina. Integra as comissões de homologação de cotas na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina e comissões de heteroidentificação de concursos públicos. Atualmente, está como Gestora Municipal de Promoção da Igualdade Racial em Londrina. Pesquisadora na questão das relações étnico-raciais, com foco na luta das mulheres negras, no protagonismo do Movimento Negro enquanto vetor de mudanças da sociedade negra e na educação. Atua com formação para professores e público em geral sobre a temática das relações étnico-raciais.

Patrícia Fernandes Paula-Shinobu: graduada em Geografia (Licenciatura) UNESPAR/Paranavaí e Geografia (Bacharelado) UEM/Maringá. Mestrado e Doutorado em Biogeografia. Professora associada do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina/PR. Já atuou como chefe de departamento e coordenadora de colegiado do curso de Geografia/UEL. Professora e orientadora do curso de

especialização em Ensino de Geografia/UEL. Professora e orientadora do curso de pós-graduação em Geografia/UEL. Atua como professora no curso de Licenciatura de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve pesquisas em ensino de Geografia, fitogeografia, biogeografia e paisagem, paisagem urbana, educação ambiental, áreas verdes urbanas.

Wagner Roberto do Amaral: mestre e doutor em Educação, e professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) Educação superior para povos indígenas no Brasil e na América Latina. E-mail: wramaral2011@hotmail.com.