



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI**

**POSSIBILIDADES DE COMBATE CRÍTICO AO RACISMO NA INFÂNCIA: UMA  
PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL**

**Campo Grande/MS  
2022**

**DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI**

**POSSIBILIDADES DE COMBATE CRÍTICO AO RACISMO NA INFÂNCIA: UMA  
PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – área de concentração Formação de Professores/as e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira

**Campo Grande/MS  
2022**

F427p Ferrari, Dulcineia Alves Teixeira  
Possibilidades de combate crítico ao racismo na infância: uma proposta estético-cultural / Dulcineia Alves Teixeira Ferrari. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.  
148 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Keyla Andrea Santiago Oliveira

1. Teoria Crítica. 2. Racismo na Infância. 3. Educação. 4. Relações Étnico-Raciais. 5. História em Quadrinho. I. Título. II. Ferrari, Dulcineia Alves Teixeira.

CDD 23. ed. - 305.0981

**Ata de Defesa de Dissertação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado Profissional**

Aos dois dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois, às catorze horas, na Via Web Conferência, da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação, intitulada: "POSSIBILIDADES DE COMBATE CRÍTICO AO RACISMO: UMA PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL" de autoria da aluna: **DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI**, CPF 794.043.751-87, sob a orientação de KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível: Mestrado Profissional. Reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA (**Presidente**), LUCILENE SOARES DA COSTA e EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES (UFMS). Concluída a apresentação e arguição, os membros da Banca Examinadora emitiram parecer expresso conforme segue:

Aprovação

Aprovação com revisão

Reprovação

**EXAMINADOR**

**ASSINATURA**

Dra. KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

Dra. LUCILENE SOARES DA COSTA

Dra. EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES (UFMS)

*Keyla*  
\_\_\_\_\_  
*pl Lucilene*  
\_\_\_\_\_  
*pl Eugenia*  
\_\_\_\_\_

**OBSERVAÇÕES:**

Nada mais a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

**Assinaturas:**

*Keyla*  
\_\_\_\_\_  
Presidente da Banca Examinadora

*Dulcineia*  
\_\_\_\_\_  
Aluna

À minha mãe, Dona Joana, por acreditar em mim  
e por me incentivar neste período de aprendizado.

À minha família por suportar a minha ausência.  
Ao senhor Antônio (*in memoria*) que sempre apostou que  
eu poderia ir além.

Aos meus amigos, amigas, pelo ânimo nos momentos  
difíceis deste processo.

Àqueles que, de alguma forma, me ajudaram a prosseguir,  
encorajando-me até o fim.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus de amor, o Deus dos Direitos Humanos, pelas novidades que Ele me apresentou e por estar comigo no percurso até aqui.

À minha mãe, Dona Joana, que aprendeu com a vida o sinônimo de resistência. Ela sempre nos protegeu com sua força, intensidade, sabedoria, amor e cuidado. Gratidão!

Ao meu filho Aldo e à minha filha Amanda. Ele e ela foram o motivo de superação e persistência, não somente agora, mas sempre. Ao meu companheiro Nivaldo (Gratidão). Ao Renato (Rê), à Juliana (Ju), ao João Pedro, ao Agnaldo, à Rosinha.

À professora orientadora, Dra. Keyla Andrea, pela paciência, pelo sorriso, pelo percurso, pelo encorajamento, pela ousadia, pela confiança, pelo conhecimento compartilhado. Agradeço pela construção deste aprendizado. Gratidão!

Às amigas e parceiras Dinea e Kerullyn. Gratidão.

À professora Ângela Colognesi pela motivação e auxílio nos momentos de insegurança.

À professora Eugênia Portela por nos emprestar as bonecas e parte do seu conhecimento.

À toda a docência que esteve envolvida na minha formação desde a educação infantil. Lembro-me docemente da professora Lurdinha, na escola Capilé.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por oferecer esse curso relevante para a Educação Básica.

À docência do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, pela dedicação e profissionalismo.

À banca examinadora pelo aceite do convite e pelas contribuições à escrita deste trabalho.

Aos colegas da turma do PROFEDUC que mesmo distante permaneceram presentes na minha jornada.

## TRANCOS

Tem tronco ainda, seu moço!  
Em cada tempo, um tronco,  
Em cada tempo, um tronco.  
Há tempos fui açoitado pelo chicote,  
Tronco era de madeira!  
Fui açoitado pelo apartheid,  
Tronco era de ganância!  
Fui açoitado pela injustiça,  
Tronco era de negação!  
Fui açoitado pelo desemprego,  
Pela fome,  
Pelo beco, sem opção,  
Tronco era de preconceito!  
De tempo em tempo,  
Troca o tronco,  
E o açoite, seu moço,  
Permanece!  
Dias desses, no tronco da igreja  
Açoitaram minha crença,  
Mês passado, no tronco das ruas,  
Açoite veio da “(in)justiça,  
Açoite de chumbo grosso, seu moço,  
Tirou minha vida!  
Inda agora,  
No tronco de um olhar,  
Senti um açoite de medo  
- Esse negro é suspeito!  
Aprendeu tudo errado,  
O coitado!  
Ódio, medo, preconceito ensinados.  
Diz pra ele, seu moço,  
A parte da história que não foi contada,  
A história que foi vivida,  
Construída,  
A liberdade suada!  
Conta que na massa dessa construção,  
Tem muito sangue de negro,  
Cimento, tem não!  
Tem sal de suor,  
Resistência,  
Afirmção.  
Conta pra ele, seu moço,  
Que, com tanto tronco,  
O lombo já grosso,  
Vou construindo um trono!  
Não pra mim.  
Para a humanidade, quando acordar!

(BARBOSA, 2018)

## RESUMO

O resultado deste trabalho visa reafirmar nas crianças negras o empoderamento, a confiança, a representatividade, a resistência e a reeducação racial positiva, sem moldes e padrões impositivos únicos. Direcionado a todas as crianças, o trabalho visa à liberdade, à ousadia, à descoberta, ao questionamento, ao enfrentamento e ao combate aos processos raciais discriminatórios, desenvolvendo a prática antirracista. Toda a sociedade está incluída na discussão, mas a dissertação dá protagonismo às crianças. A história em quadrinhos (HQ) conta a história infantil do príncipe Aldo e da princesa Amanda. Duas crianças com autoestima elevada, que se aceitam como negras e que conhecem os atos dos ancestrais. As crianças mostram que gostam da cor de suas peles. A história da HQ foi criada em contraposição à resposta da maioria da turma de segundo ano do Ensino Fundamental: o príncipe preto existe? Antes da elaboração da proposta estético-cultural, a dissertação trouxe epistemologias para as bases que estruturam o racismo na sociedade e ajustam possibilidades de combatê-lo a partir da Teoria Crítica, da conscientização sobre o assunto e de inquietantes marcadores históricos-sociais. As pesquisas comprovam que o racismo pode ocorrer contra diversas nacionalidades, ainda que nossa especificidade sejam as crianças negras, as maiores vítimas do preconceito e da subalternização racial. Para isto, inspiramo-nos nas ideias intelectuais de Adorno (1995), Adorno *et al.* (2019), Adorno e Horkheimer (1985), Almeida (2020), Benjamin (1987), Carneiro (2005), Dias (2012), Gomes (2006), Gomes (2019), Mbembe (2018), Munanga (2014), Munanga e Gomes (2016), Oliveira (2013), Parron (2011), Santos (2010), Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019); consultamos também documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, a Constituição Federal de 1988, entre outros. A partir da leitura da Teoria Crítica, buscamos formas de evidenciar a importância de resistir às personalidades autoritárias que, propositalmente, visam manter os sujeitos submetidos ao autoritarismo, ao capitalismo, ao racismo. Além destas enumerações, há uma que redobra o alerta: a de que sujeições desumanas podem acontecer novamente por conta da passividade social. Trouxemos discussões atualizadas e repetidas a partir da visão emancipatória para refletir sobre os modos de agir em relação às questões de opressão, em destaque, a do preconceito racial e suas motivações, bem como pensar a formação docente e das crianças de maneira a pensar formas de emancipação e resistência até que nasça uma sociedade igualitária e humana.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica. Racismo na infância. Educação para Relações Étnico-Raciais. História em Quadrinhos.

## ABSTRACT

The result of this work aims to reaffirm empowerment, confidence, representativeness, resistance and positive racial re-education in black children, without unique impositions and patterns. Aimed at all children, the work aims at freedom, daring, discovery, questioning, confronting and combating discriminatory racial processes, developing anti-racist practices. The whole of society is included in the discussion, but the dissertation gives prominence to children. The comic book (HQ) tells the children's story of Prince Aldo and Princess Amanda. Two children with high self-esteem, who accept themselves as black and who know the history of their ancestors. Children show that they like the color of their skin. The story of the comic was created in contrast to the response of the majority of the second year class of Elementary School: "does the black prince exist?" Before the elaboration of the aesthetic-cultural proposal, the dissertation brought epistemologies to the bases that structure racism in society and adjust possibilities to combat it from the Critical Theory, the awareness on the subject and disturbing historical-social markers. Research proves that racism can occur against different nationalities, even though our specificity is black children, the greatest victims of prejudice and racial subordination. For this, we are inspired by the intellectual ideas of Adorno (1995), Adorno et al. (2019), Adorno and Horkheimer (1985), Almeida (2020), Benjamin (1987), Carneiro (2005), Dias (2012), Gomes (2006), Gomes (2019), Mbembe (2018), Munanga (2014) , Munanga and Gomes (2016), Oliveira (2013), Parron (2011), Santos (2010), Arruzza, Bhattacharya and Fraser (2019); We also consulted official documents from the Ministry of Education, such as the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, the Federal Constitution of 1988, among others. From the reading of the Critical Theory, we seek ways to highlight the importance of resisting authoritarian personalities who, purposely, aim to keep subjects submitted to authoritarianism, capitalism, racism. In addition to these enumerations, there is one that redoubles the warning: that inhuman subjection can happen again due to social passivity. We brought up-to-date and repeated discussions based on the emancipatory vision to reflect on the ways of acting in relation to oppression issues, in particular, racial prejudice and its motivations, as well as thinking about teacher training and children in order to think about ways of emancipation and resistance until an egalitarian and humane society is born.

**Keywords:** Critical Theory. Childhood racism. Education for Ethnic-Racial Relations. Comic.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Aplicação das leis 10639/2003 e 11645/2008 nas escolas.....	78
Tabela 2 – Algumas comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul.....	91

## LISTA DE IMAGENS

Foto 1: Machado de Assis .....	68
Foto 2: Carolina Maria de Jesus.....	73
Foto 3: Conceição Evaristo.....	75
Foto 4: Bonecas Abayomis (Afreaka) .....	84
Foto 5: Pesquisadora apresentando o trabalho para as crianças (Ângela Colognesi).....	86
Foto 6: Momento da brincadeira.....	86

## LISTA DE FIGURAS/ARTE

Figura 1: A Redenção de Cam.....	28
Figura 2: Luiz Gama.....	70
Figura 3: Textos para discutir racismo .....	45
Figura 4: Gibi Você sabia?.....	105
Figura 5: Linha do tempo com alguns super-heróis negros e super-heroínas.....	107
Figura 6: Jeremias, turma da Mônica .....	109
Figura 7: Jeremias Pele .....	110
Figura 8: Lamparina, Maria Fumaça, Nega Maluca.....	113
Figura 9: Textos para discutir racismo .....	115
Figura 10: Textos para discutir racismo .....	116
Proposta estético-cultural (HQ) .....	119

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABRINQ – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DIOGRANDE – Diário Oficial de Campo Grande/MS

ERER – Educação para as Relações Étnico-raciais

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MPE – Ministério Público Estadual

ONU – Organização das Nações Unidas.

PM – Polícia Militar

PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Superior Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. DO TRANSATLÂNTICO ÀS HISTÓRIAS DE RESILIÊNCIA E ESTRATÉGIAS EMANCIPATÓRIAS.....</b>	<b>23</b>
1.1 O tráfico transatlântico e o abolicionismo indesejado.....	34
1.2 História da escravização brasileira e suas bases.....	39
1.3 O racismo na sociedade contemporânea.....	52
1.4 A resistência negra no Brasil tem nome e histórias.....	67
<b>2. COMBATE CRÍTICO AO RACISMO NA INFÂNCIA: FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA.....</b>	<b>78</b>
2.1 Experiência com as turmas .....	81
2.2 A relevância da formação docente.....	93
<b>3. A PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL: A HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....</b>	<b>104</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>DOCUMENTOS DA PLATAFORMA BRASIL.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa, apontamos brevemente que a história da exploração das pessoas escravizadas foi planejada nesse procedimento que durou três séculos e meio. A descendência africana chegava semimorta e a causa era o sofrimento vivido no percurso da África ao Brasil. O país foi a última nação do Ocidente a abolir a escravização. O processo foi longo, de mandos e desmandos, de desencontros, posicionamentos divididos. A tensão, o enfrentamento e a oposição à escravização foi fruto dos movimentos abolicionistas, das negras e dos negros que resistiram aos castigos e vivências horrendas e desumanas. O Brasil foi também o país que mais “sequestrou” pessoas negras para escravizá-las no mundo, cerca de quatro milhões. O regime escravocrata acarretou situações de servidão e opressão que persistem e respingam até a contemporaneidade. Elas desembocam em questões de raça, gênero, religião, poder, negação, entre outros. Negação da discriminação racial que inferioriza e dificulta a ascensão social desta parcela de pessoas, pois há padrões que regem a sociedade. Como exemplo citam-se os eurocêntricos e os da indústria cultural. Sobre a Indústria Cultural, ela “[...] ressalta o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo é construída, sob o escudo do capital, reforçando as condições vigentes” (COSTA, 2013, p. 135).

Santiago (2015) demonstra que, após mais de cento e trinta anos, a abolição ainda não está resolvida no Brasil. Imediatamente após a libertação, a maioria das pessoas negras continua excluída porque havia a ausência das Políticas de Intervenção Social que pensassem suas situações de subsistência. O assunto não foi discutido para efetivar a sobrevivência e a vivência deste povo recém-liberto com dignidade. As políticas públicas seriam importantíssimas e serviriam naquele momento para pensar e criar estratégias e condições de vidas humanas. Por isso, Santiago afirma: “A cor negra foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente aqueles que deveriam ficar em níveis mais baixos da sociedade” (SANTIAGO, 2015, p. 138).

A discussão tem relevância e remete às diversas vertentes sociais. Todavia, a ênfase da dissertação gira em torno da existência, da vivência, da sobrevivência, e do êxito ou não êxito das pessoas negras. Sabe-se que a sociedade reflete incontáveis desigualdades sociais impostas propositalmente pelo Estado brasileiro. Sabe-se também que pessoas não negras existem à margem da sociedade, nas periferias, nas favelas. Faltam-lhes educação de qualidade, condições de permanência nas escolas ou universidades, alimentação adequada. Arrancam-lhes, em nome do capital, diversas oportunidades, assim como ocorre com as pessoas negras. Contudo, pesquisadores/as (ALMEIDA, 2020; GOMES, 2019; ARRUZZA; BHATTACHARYA;

FRASER, 2019) destacam que, na base social da desigualdade humana, estão em substância gente preta e parda. É essa a denúncia deste trabalho, é a base para o enfrentamento e para o combate ao racismo a partir da infância. É a partir daí que se pretende empoderar com palavras e atitudes de afirmação, com estudos, com exemplos, a ação e a discussão sobre o enfrentamento e a resistência ao racismo a partir das crianças negras.

Nessa relação de combate, há as personalidades autoritárias que manipulam os sujeitos violentamente e, amiúde, estes sujeitos não sentem dor física e nem têm hematomas, pois é uma dor interna. É preocupante e reflexivo que posturas autoritárias em posições de destaque social autorizam e permitem – por meio de silêncios, falas, chistes, olhares, pensamentos e ações – a manutenção e a permissão das inferiorizações e da produção do ódio, mediante seus discursos inflexíveis de racismo, antissemitismo, neonazismo, meritocracia e de subalternidade contra grupos historicamente discriminados. É mais preocupante quando se sabe que uma parcela considerável apoia as degenerativas posturas. Adorno *et al.* (2019) explica isso no livro *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Ele intuiu o Brasil de 2018-2022, ainda na década de 1940.

Em outro momento, há a aprovação de “figurões” fascistas que são representantes intrínsecos e extrínsecos dos desejos e vontades de parte da sociedade, espelhados através de suas decisões, opiniões e modos de agir agressivos. Este ponto provoca reflexão na sociedade e constrange porque salienta o prazer e a obstinação por representantes políticos lunáticos e vazios. As falas delirantes são aplaudidas a qualquer custo, denotando o autoritarismo. Sobre a questão, em *Estudos sobre a personalidade autoritária*, Adorno salienta que “uma vez reconhecidos que opiniões, atitudes e valores dependem de necessidades humanas e uma vez que a personalidade é essencialmente uma organização de necessidades, então a personalidade pode ser encarada como um determinante de preferências ideológicas” (ADORNO *et al.*, 2019, p. 79). Adorno classifica a personalidade autoritária como uma “síndrome autoritária”. Diante deste pressuposto, Pucci (2020) salienta que naquela época, “nos Estados Unidos, a síndrome autoritária era exposta de forma camuflada e limitada a poucos influenciadores; no Brasil de hoje ela é exposta de forma escancarada e generalizada” (PUCCI, 2020, p. 6). Muitas vezes esta exposição, à qual Pucci se refere, tem inúmeros apoiadores e apoiadoras. As questões sociais que vivenciamos e combatemos são construídas culturalmente e podem sofrer mudanças por não serem engessadas.

Para elaborar o trabalho documental e o bibliográfico, recorreremos em acordo com as autoras e autores que discutem a Teoria Crítica e as relações étnico-raciais. Assim, trouxemos para a discussão os pensamentos de Adorno (1995), Adorno *et al.* (2019), Adorno e Horkheimer (1985), Almeida (2020), Benjamin (1987), Carneiro (2005), Dias (2012), Gomes (2019),

Mbembe (2018), Munanga (2014), Munanga e Gomes (2016), Oliveira (2013), Parron (2011), Santos (2010), Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019). Documentos oficiais do Ministério da Educação, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Constituição Federal de 1988, entre outros. Deste modo, utilizamos livros, artigos científicos, entrevistas, documentos oficiais, vídeos, escritos clássicos e contemporâneos.

As burocracias exigidas para o nascimento desta dissertação foram cumpridas. Logo, foi a vez de planejar as aulas. O primeiro momento foi o de conhecer a turma e a turma conhecer a pesquisadora. Conversamos, ouvimos assuntos que elas queriam participar. E, na mesma aula, realizamos a dinâmica da leitura da história, da música e a apresentação de como a proposta seria aplicada. Reitera-se que houve anseio e ânimo nas atitudes das crianças, ainda que as autorizações dos familiares obtiveram números insuficientes e decidiu-se interromper a pesquisa na escola escolhida.

Nossa pesquisa envolveria conhecimentos fundamentais trazidos por indivíduos escravizados, que, aqui, conservaram práticas com experiências e culturas africanas. Entre os conhecimentos, está o saber médico, por exemplo.

A culinária africana era prazer marcante na discussão para desconstruir estereótipos sociais. A pretensão era de que as crianças soubessem a história, a receita e degustassem alguns alimentos e chás que seriam levados prontos. Pipocas, pamonhas, bolo de fubá, cuscuz estavam na lista de receitas. As brincadeiras e os jogos seriam marcantes por conta do ritmo, da interação e do prazer que se desenvolveria nas crianças e nos adultos (DIAS, 2013).

A consolidação de estratégias para a construção da educação antirracista em todas as instituições educacionais por onde esse trabalho alcançar fôlego, é uma das intencionalidades da dissertação.

A nossa metodologia, em síntese, trouxe discussão, argumentos, pensamentos, análises e ponderamentos, como sugere a Teoria Crítica. Assim, o objetivo geral é proporcionar reflexões e possibilidades de combater o racismo a partir da infância, fundamentados em elementos teóricos e da experiência estético-cultural, constituída pela História em Quadrinhos “O príncipe Aldo e a princesa Amanda”.

A aproximação ao campo da pesquisa se deu na experiência e na vivência da pesquisadora. O desejo de estudar o combate ao racismo a partir da infância surgiu após a escolarização básica e acentuou-se durante a licenciatura em Pedagogia, pela ciência da magnitude e pela seriedade da discussão na atualidade. A intenção também foi a de explorar a reflexão sobre a formação do povo brasileiro, sobre a trajetória histórica do povo negro, para

uma compreensão mais ampla e objetiva das políticas voltadas à valorização e ao fortalecimento dos grupos historicamente excluídos. Nesse intervalo de conhecimento e percursos distintos, inúmeras imagens e falas rotulavam as pessoas negras como subalternas, sem conhecimentos, determinadas à escravização, sem resistências, pacíficas, inferiores, rótulos equivocados. Exemplificar as recorrentes resistências dos sujeitos escravizados é importante e foi o que ocorreu na Revolta de Carrancas, em 13 de maio de 1833, em Minas Gerais, 55 anos antes da assinatura da abolição, ou ainda quando os/as escravizados/as se lançavam ao mar, faziam greves de fome, tomavam à força a direção de navios, suicidavam-se individualmente ou em grupos, fugiam em massa, formavam quilombos, invadiam propriedades para libertar outras pessoas escravizadas, assassinavam senhores, entre outros meios. Diante do exposto, compreende-se que a passividade só existia na escrita a partir da visão europeia, ou ainda, como um “equivoco histórico” (MUNANGA; GOMES, 2016).

No percurso acadêmico desta mulher negra, esses estereótipos foram desconstruídos e novas percepções e visões foram reconstruídas. A partir da minha entrada no campus da universidade, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2013. No espaço, minha trajetória fincou-se nos estudos do observatório de educação “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social”, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Por meio das análises, discussões, estudos individuais e debates coletivos, foi possível compreender que parte das pessoas escravizadas no Brasil buscavam meios de combates antiescravagistas.

Desta forma, outra parte da História foi-me apresentada ao entender que, entre os escravizados, as escravizadas, negros e negras livres, estavam incluídas pessoas emancipadas, estrategistas, abolicionistas, sábias, entendidas e resistentes. Elas transmitiam culturas africanas para consolidar as bases e colunas de produção, construção da sociedade brasileira e libertação do cenário vivido de injustiças. Traremos uma breve biografia destes intelectuais no próximo capítulo.

Descobri ainda que a História que nos contavam por meio dos livros didáticos, suas imagens subalternizadas e as explicações de alguns docentes eram superficiais e suprimiam a consistência da luta por liberdade e, indiretamente, pela igualdade de direitos. Contudo, buscamos desconstruir estereótipos raciais engendrados no imaginário coletivo e refazer o percurso sólido, sem omissão de escritos relevantes da escravização no Brasil, da objeção das pessoas desde quando foram escravizadas até a atualidade. Toda essa História precisa ser reexaminada, conforme Beatriz Nascimento (2021). A participação das pessoas não negras no combate ao racismo é muito relevante. “A luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências

humanas já vividas [...] poderão nos levar a intensos processos de desumanização” (GOMES, 2006, p. 28). Gomes (2006) e Adorno (1995) pensam algo em comum sobre a sociedade com termos distintos. O que Nilma Lino Gomes denomina de desumanização, Theodor Adorno resume como barbárie.

Nesta perspectiva, Laurentino Gomes (2022) desafia a pensar que a discussão sobre a escravização deve ser sem benemerência, porque agir desta maneira demonstra “um traço de atitude preconceituosa e racista”. Para Laurentino Gomes, nesta discussão, toda pessoa participa como brasileira. Para discutir o mesmo termo, Adorno (1995) usa a palavra barbárie na humanidade.

Isto ocorre quando há a consciência de fatos históricos, sem mitos, sem medos, com a compreensão de que a cor da pele não pode ser um marco inferiorizante. O combate ao racismo e a conscientização sobre a discriminação deveriam ser uma causa de todo ser humano, assunto de todas as pessoas porque o “fenômeno do racismo atua de forma concreta em nossa sociedade e não se vai resolvê-lo simplesmente pela luta geral” (ROCHA, 2006, p. 3). Isso exige conhecimento, reflexão e posicionamento ético-político, racial e social. “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Para mim, a oportunidade de estudar foi um marco histórico. Entre os anos de dois mil e dezessete e dois mil e dezenove, realizei a pós-graduação “Relações Étnico-raciais, Gênero e Diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileiras” pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o que fortaleceu a decisão de prosseguir os estudos na vertente de combate e resistência a todas as manifestações de racismo, injúria racial, preconceito, subalternidades.

Simultaneamente ao primeiro ano das atividades do Mestrado Profissional (PROFEDUC) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) ocorreu a finalização da pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Clínica, Hospitalar e Escolar pelas Faculdades Integradas de Cassilândia (FIC). Este tempo de estudo foi vivenciado com intuito de fortalecer a práxis nos anos iniciais do ensino fundamental como docente alfabetizadora.

Esse divisor de águas “abraça” a minha geração, pois permite ao meu filho e à minha filha a criticidade aos assuntos sociais, o entendimento da dimensão do conhecimento científico, acentuando a convicção de que a cor da pele não nos difere, em direitos, muito menos é sinônimo de subalternidade. A partir do estudo, a percepção e o reconhecimento do racismo

é possível. Assim, “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SOUZA SANTOS, 2003, p. 56). Ou seja, não somos todos iguais.

Esta dissertação foi vivida, teve experiência prática. O conhecimento fortaleceu o embasamento, o argumento, as ferramentas e os elementos fundamentais para percorrer o caminho da denúncia, do enfrentamento ao racismo e ao neonazismo sofridos por meu filho. Estar atrás de uma tela pesquisando o tema não permite sentir a insegurança, o medo, a ansiedade, a desestabilidade emocional de ver e sentir o sofrimento que o racismo proporciona. Meu filho, neste percurso de escrita, sofreu uma ameaça de morte. A justificativa para a consolidação do que seria um homicídio era *apenas* a cor da pele, um motivo mesquinho (Adorno, 1995). O acusado que se denominava como nazista, de direita e apoiador do presidente da república, disse que mataria meu filho porque “é grande e negro, por isso possui muita massa escura”. Outros colegas, que estavam no mesmo grupo, também sofreram ameaças pelos mesmos motivos: por serem negros. Um dos estudantes não morreria, seria *somente* torturado. O racismo e a produção do ódio entre pessoas e contra pessoas fazem parte da realidade. Pesquisas comprovam que, durante o governo de Jair Bolsonaro, as células nazistas cresceram 270% no Brasil, entre janeiro de 2019 e maio de 2021<sup>1</sup>, conforme Dias (2018).

Nestes momentos, todos os argumentos parecem desaparecer diante do total desconforto, sentimento de impotência, ausência de suporte efetivo do Estado e das instituições de ensino diante da dor e do sofrimento proporcionados por esta brutal atitude de subalternidade racial e nazista. Esta frase soa simplista, contudo, retrata a realidade: “só quem viveu o racismo na pele sabe a dor que é proporcionada quando somos as vítimas da Injúria Racial e do Racismo”. Ambos os crimes ocorreram nesta situação. Há sempre a negação do fato, uma desculpa de que houve um mal-entendido e a alegação da inocência tanto de quem cometeu o crime quanto do local em que a prática do crime foi consolidada.

Em sua problematização sobre a regressão humana que foi Auschwitz, Adorno mostra inquietude com a postura social daquela época, postura social como a de hoje diante de decisões de apoio, de crítica, de destaque, de posicionamento para resolver ou eliminar vertentes sociais, políticas, de gênero, de classe, de raça, de etnia e de igualdade. Estas ações colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade contemporânea cada vez mais equânime. Para Adorno (1995), a resolução de todos os embates está na/e a partir da educação. Ele afirma que não

---

<sup>1</sup> O assunto será retomado no capítulo dois.

compreende porque o assunto recebeu tão pouca atenção, já que a ameaça era iminente. Atualmente, o Estado representado para combater o racismo, a discriminação racial, as injustiças sociais é debilitado, sem personalidade. Semelhante à regressão humana que foi Auschwitz que Adorno tanto denunciou.

Para o frankfurtiano, justificar Auschwitz “teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida” (ADORNO, 1995, p. 117). As raízes de tais mazelas está nos perseguidores e não nas vítimas, que neste caso, em Auschwitz, foram assassinadas por motivos mesquinhos. Nenhum motivo justifica ou abona o assassinato de alguém. Desta maneira, Adorno (1995, p. 120-121) prossegue, afirmando que

é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos.

Sua discussão continua evidenciando que a culpabilização não é das vítimas e, sim, das pessoas “desprovidas de consciência” que expressam ódio e fúria agressiva.

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 1995, p. 120-121).

Diante do exposto, evidenciar aos agressores a mesquinhez de suas atitudes e a ausência de consciência sem reflexão são caminhos, seguindo em direção à educação autorreflexiva crítica. É importante que a educação crítica tenha como resultado um arrependimento e desenvolva a inflexão da mesquinhez e da falta de consciência dos atos, algo que, talvez, possa ser chamada de “atitude automática”. Pode-se enfatizar que deveria ocorrer da mesma maneira contra o crime de racismo. É incompreensível como no Brasil as instituições, a sociedade e as pessoas são “desprovidas de consciência”, o que conduz à inflexão. Esquivam-se da autorreflexão crítica e a colocar-se no lugar da outra pessoa. Por isto, buscam-se ações de combate e conscientização sobre racismo e discriminação a partir da infância. Quando se expressa “crime de racismo”, alguns banalizam o termo, acreditam numa “hipercondenação”. Contudo, ele é profundo, é raiz de discussões, mortes, brigas, desavenças, inimizades, crueldade, sentimento de superioridade em detrimento de outros e outras. A causa de combate às inferiorizações raciais é fundamental e precisa de discussões imediatas e constantes.

Aqui nos lembramos de Lélia Gonzalez (2019) que afirma que enquanto a questão da segregação e subalternização negra não for reconhecida pela sociedade brasileira na totalidade, se não houver avaliação, reflexão, reconhecimento e efetivas políticas públicas sobre isso, será difícil o Brasil chegar ao ponto de ser uma democracia racial, pois vivemos o mito da democracia racial<sup>2</sup>. Afinal, como seria resolver um problema “inexistente” ou “não reconhecido”?

Deste modo, parafraseando o poema oralizado de Luciene Nascimento, em Lucidez<sup>3</sup>, enfatizo que “[...] o caminho da consciência, é um caminho de desassossego [...]”. E ainda refletindo sobre a Lucidez, digo que: “[...] eu sinto uma saudade estranha de saber um pouco menos”. A vontade se dá não porque a solução é interromper a construção e o compartilhamento de conhecimento, mas porque estudar racismo resume-se em verdade, dor, tensão, indagações sem respostas, protestos, confrontos, desconfortos, reflexões, inflexões à sociedade, problematizações, consciências, conquistas, silenciamento, desistência, conhecimento de si e das outras pessoas. Traz ainda a inquietação no amplo conhecimento do universo da pesquisa. Ainda porque o “desassossego” exhibe a ótica invisível da imposição do “cala a boca” e do apagamento racial. Discutir racismo não é pacífico e nem prazeroso. É, às vezes, um lamento, um processo, uma demora, mas também um legado proposital fixado pelos antepassados e será repassado desta geração para a próxima, para a outra, mais outra... Deste legado, a História irá sempre se lembrar.

Analisando o racismo, emergiu a indagação e a inquietação do porquê da segregação racial, o porquê deste “*apartheid*”? Na maioria das vezes, porque a pessoa vista causa estranheza ao olhar do padrão estético ocidental e/ou determinado socialmente, que é muito dominante, remetendo à dominação cultural pensada por Fraser. Fraser (2006) destaca a injustiça social e dentro deste parâmetro a dominação cultural. Fraser explica que “a injustiça se radica nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (FRASER, 2006, p. 232). A injustiça social e a dominação cultural são conceituadas pela autora desta maneira:

Seus exemplos incluem a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação e comunicação associados a outra cultura, alheios e/ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível por efeito das práticas comunicativas interpretativas e representacionais autorizadas da própria cultura); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado rotineiramente nas representações culturais públicas estereotipadas e/ou nas interações da vida cotidiana) (FRASER, 2006, p. 232).

---

<sup>2</sup> O mito de democracia racial apresenta o Brasil como um país sem preconceito e discriminação raciais, fato que não ocorre, por isso é chamado de mito. (Munanga, 2014).

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=etJJv7LovBg>. Acesso em: 19 out. 2022.

Prosseguindo na análise do racismo, ele prevalece porque a maioria da sociedade brasileira tem a visão de aprovação do falso conceito de superioridade ou inferioridade racial, como afirmou o arcaico francês Gobineau (1816-1892). Sobre isto, Gomes (2003) afirma que:

Hoje já está comprovado pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Tais estudos são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade brasileira (GOMES, 2003, pp. 77-78).

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Certamente ocorre porque a pessoa vista desestrutura os “padrões brasileiros” de formação da sociedade, elaborados nos moldes estadunidenses. Esses moldes brasileiros espelhados nos modelos dos Estados Unidos da América podem ser reconstruídos, com as verdades daqui. Por fim, porque a personalidade autoritária se manifesta em inúmeros ambientes.

Quando enfatizamos que o combate e o enfrentamento ao racismo principiam na infância, almejamos a possibilidade da sua perpetuação através da constituição das novas gerações, por isso, é necessário instigar possibilidades de combatê-lo. Este combate e enfrentamento ou o não combate e o não enfrentamento começam dentro da família. Outro ponto que vamos refletir no decorrer da pesquisa é a formação docente. Ela está inserida nesta proposta estético-cultural que pensa a infância e as suas possibilidades de resistência. Adorno sublinha uma reflexão pertinente sobre o pensamento: “Pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. A educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151). Diante do exposto, pensar nos leva à emancipação.

Esse raciocínio quando coletivo conduz à relevante descaracterização das falácias relacionadas aos povos originários, às pessoas negras, às pessoas pobres, às outras minorias, e que permeiam o imaginário coletivo, no qual se constrói a inferioridade para sustentar as ações racistas, antissemitas e de objetificação ou coisificação de seres humanos, conforme a resistência sustentada por Adorno (1995). Para parte da sociedade brasileira, intrinsecamente, a cor da pele está relacionada ao poder, à dominação. Desconstruir essa hierarquia racial delirante é urgente, ou a humanidade seguirá na direção que pode remeter aos enfrentamentos

violentos, conforme temos visto em todos os meios de comunicação, após o segundo turno das eleições para a presidência da república: pessoas intolerantes envolvidas em atos antidemocráticos.

A crença de que a sociedade contemporânea não é imutável é um dos pilares desta construção intelectual, é o exercício emancipatório de pensar deste trabalho. Outro destes pilares, é o sonho de liberdade efetiva de se mostrar quem se é, sem sofrer ações vexatórias, ameaças ou comentários ofensivos, e de construirmos um corpo social equânime e justo, em que todas as pessoas, independente de classe social, etnia, sexo, religião, tenham segurança alimentar, direitos humanos cumpridos, respeito, alteridade. Isto se torna possível a partir da criticidade, da educação, e da emancipação. Essa emancipação é a formação para a autonomia, é a conscientização, a racionalidade (ADORNO, 1995). A autonomia e a consciência racional são pré-requisitos para a transformação coletiva. Por isto, a emancipação “precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional” (ADORNO, 1995, p. 142).

Neste trabalho, há a crença de que as crianças podem ser protagonistas na constituição das novas “experiências intelectuais”, da aceitação da outra pessoa, do respeito, das discussões, do compartilhamento de conhecimento e de amor, das trocas e elaboração de pensamentos críticos. Certamente, quando a criança tem convicção de sua identidade, quando ela sabe da história da sua ancestralidade. Quando a criança compreende o empoderamento e que a diferença é abundante e importante, vislumbra-se horizontes mais emancipatórios e reparadores. Trata-se de heterogeneidade e não de homogeneidade. É fundamental e humano explicar para as crianças, também ludicamente, que não há problemas em ser diferente.

No primeiro capítulo, faremos uma discussão histórica no âmbito da escravização. Evidenciaremos que as pessoas<sup>4</sup> que foram escravizadas nesse processo truculento, em síntese, não desfrutavam do direito de liberdade garantido normativamente. Nessa ilegalidade surgiu a pressão da Inglaterra para o final do tráfico negreiro. A ilustre cobrança também tinha seus interesses econômicos: ter pessoas escravizadas como consumidoras de seus produtos e, portanto, estava longe de ser classificada como uma benemerência.

Percebemos com a problematização que iniciativas tomadas desde 1500 permanecem espelhadas na contemporaneidade e trazem no bojo as discussões sobre as minorias. Apontaremos qual a postura do Estado, seu papel omissivo e desinteressado em findar com as

---

<sup>4</sup> O termo **pessoa** é sempre utilizado antes de negros e indígenas porque durante a discussão sobre os povos originários, numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental, uma criança questionou com olhar surpreso se os indígenas *realmente existiam*. Ele demorou-se na observação de uma foto em que mostrava os povos originários comemorando um aniversário com balões e bolo.

inferiorizações. Apontamos parte da história da escravização e algumas leis consideradas antirracistas. Ainda no primeiro capítulo evidenciamos questões relacionadas à Lei 10639/2003 e o papel da escola no combate ao racismo.

No segundo capítulo, abordamos o início em *locus* da pesquisa de campo e porque ela foi interrompida. O motivo proporcionou entendimento do quanto a população está retida nos relatos do senso comum e aquém das discussões de estruturas de dominação existentes como as hierarquias de raça, gênero, classe, religião, entre outras vertentes sociais. Discutiremos a personalidade autoritária, seus comportamentos, e onde está fincada a raiz profunda e oculta que nutre o racismo, além de abordar a formação docente.

O terceiro capítulo, o primor da dissertação, é a história em quadrinhos que conta um pouco sobre o príncipe Aldo e a princesa Amanda. Sabíamos que o produto educacional, exigência do Mestrado Profissional da UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), seria a HQ, todavia ainda restava a dúvida de como seria construída a obra de arte, pois o planejamento com as crianças não deu certo.

A escrita da história para a HQ do príncipe Aldo e da princesa Amanda nasceu dentro da sala de aula. A partir da contação da história do Príncipe Preto do autor Marcelo Serralva, recriando-a, assistindo ao vídeo musical, a docente questionou, se o príncipe preto existia. A estatística de crianças que afirmaram a inexistência do príncipe ainda era elevada, daí nasceu a história do príncipe Aldo e da princesa Amanda. Os estudos inseridos na dissertação concretizaram a proposta estético-cultural deste trabalho. Após a defesa da dissertação, o projeto é que todas as bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS recebam cópias da HQ. O material foi pensado com abordagens, figuras e vocabulários voltados para as crianças da Educação Infantil até a fase da alfabetização. Contudo, todas as pessoas do espaço escolar estão convidadas a participarem da leitura.

## **1. DO TRANSATLÂNTICO ÀS HISTÓRIAS DE RESILIÊNCIA E ESTRATÉGIAS EMANCIPATÓRIAS**

Buscar na Teoria Crítica da Sociedade da escola frankfurtiana e em intelectuais brasileiras e brasileiros argumentos para combater e enfrentar o racismo a partir da infância é a base para provocar a inflexão social que transforma paradigmas. Esse combate principia no conhecimento das barbáries do passado, pois quem controla o presente controla também o

passado, quem controla o presente e o pretérito controla o futuro, conforme citado no canal “Tempero Drag” com o vídeo “Comendo da lata do lixo da ideologia<sup>5</sup>”.

Esse combate tem início na representatividade e na construção do respeito dentro do laço familiar, por meio da escola, contudo, a discussão deve se expandir para além desse espaço de socialização e abranger a sociedade. Por vezes, a escola falha nesse papel fundamental que é a reeducação para as relações étnico-raciais (SANTOS; LIMA, 2014). Não obstante, para a escola é improvável o desenvolvimento do dever estatal, familiar e social, sozinha. É fundamental a junção e cumprimento dos direitos e deveres de todas as repartições.

Assim, como entender o preconceito racial, o racismo e as suas motivações, bem como pensar a formação docente e das crianças de maneira a elaborar formas de emancipação, resistência, denuncia e não aprovação das subalternidades. A partir de um conjunto de elementos socio-históricos, poderemos analisar e comparar o surgimento da barbárie, da manipulação ou do pensamento enrijecido, coisificado (ADORNO, 1995) e decidir por iniciativas que impeçam a desumanidade de se instalar definitivamente.

É notório e compreensível que ideias esdrúxulas e supremacistas estabeleçam guerras, causem mortes como ocorreu a partir do holocausto nazista, na escravização brasileira, na pandemia por disseminação do coronavírus. A pandemia vitimou mais de seiscentas e setenta mil pessoas, só no Brasil, desde seu início até o segundo semestre de 2022.

A discussão racial para a desconstrução e novas construções é preponderante e atual. Numa linguagem figurada entende-se que antes de qualquer incêndio surgem as fagulhas, há a fumaça e depois há o alastramento do fogo. No combate e no enfrentamento ao racismo é semelhante. Perceber e “apagar” as fagulhas faz-se necessário para interferir num possível incêndio destruidor. A palavra brincadeira deveria surgir apenas quando trouxesse alegria e diversão para ambas as participações. Fora isto, ela deve ser apagada do vocabulário escolar e/ou social se for para justificar a agressão de uma pessoa à outra, seja ela física, verbal ou não verbal.

O medo do desvio social está nas mentes dominadoras que produzem discursos que potencializam as desigualdades e permitem a continuação delas, pois “[...] mantém o espírito sob o domínio da mais profunda cegueira” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A cegueira, à qual Adorno se refere, é a cegueira social que permite a acomodação da sociedade diante de tantas injustiças e violências.

---

<sup>5</sup> *Comendo da lata do lixo da ideologia*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AmjGn1kw97Y>  
Acesso em: 08 abr. 2022.

Batista (2000, p. 184) pontua que, na relação entre docente, discente e sistema, “o conhecimento visa mais domesticar que emancipar”. A autora tece críticas às ações dos professores e das professoras como mediadoras, fruto das pedagogias progressistas. Ela critica a precarização do trabalho, a desestruturação das carreiras docentes, os baixos salários, a dificuldade no processo de formação inicial e continuada e afirma contundentemente que o conhecimento e o poder são negados à docência. O resultado desta negação é a não produção da emancipação e a transformação da relação humana em “coisa”, conforme Adorno (1995).

Mergulhar na História traz a compreensão dos fatos, a resistência, a denúncia, os tensionamentos de situações bárbaras e conservadoras vivenciadas, além de que a ampliação do campo teórico das referências pode impedir que horrores retomem o ciclo violento e de perpetuação. Refletir a partir da Teoria Crítica admite isso. A denúncia do racismo, do nazismo, das violências física, psicológica, simbólica (moral), patrimonial, sexual e de fatos que incomodam, são pertinentes e não são brincadeira. Se houver o silenciamento das vítimas, o ciclo se potencializa e permanece. Determinante para o rompimento cíclico é a postura social crítica de quem presenciou o cenário de violência.

O conhecimento crítico, o questionamento, a interferência social, o protesto, a proteção das autoridades permite intuir, inferir e intervir no desencadear de possíveis ações futuras. Os registros feitos por historiadores propiciam a oportunidade de conhecer, perceber e transformar costumes, culturas e ações elaboradas. Desta maneira, pode-se evitar barbáries e catástrofes. Sobre isto, Adorno destaca que “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995, p. 9). A história autônoma fundamenta com reflexões, questionamentos, novas visões, envergonha ou regrida culturas e modos de agir. A partir do conhecimento e entendimento de fatos históricos pode-se revisitar o pretérito e simultaneamente enfatizar que a repetição do mesmo acontecimento não está autorizada. Quanto à história, Benjamin explica: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224).

Essa reminiscência é parte enfática para o entendimento do cenário decadente, político e social do Brasil. Benjamin alerta para a manutenção da “tradição do conformismo”. Essa tradição finda na falta de resistência à dominação, que usa mecanismos como instrumentos de conformismo. Certamente porque pensar, resistir, emancipar-se exige esforço intelectual, aquele que Adorno chama de “experiências intelectuais”. Esse esforço e experiência intelectuais transformam, questionam, são inconformados.

Neste entendimento, o Brasil nega desde a abolição suas raízes escravocratas que reduziram pessoas ao cativeiro. Evita reconhecer seus atos discriminatórios, preconceituosos e racistas ao longo de seus quinhentos e vinte e dois anos, com ênfase nos últimos cento e trinta e quatro anos, pois crê na existência da democracia racial. Sobre isto, Lélia Gonzalez argumenta acerca da importância da conscientização da sociedade brasileira sobre a falsa democracia racial:

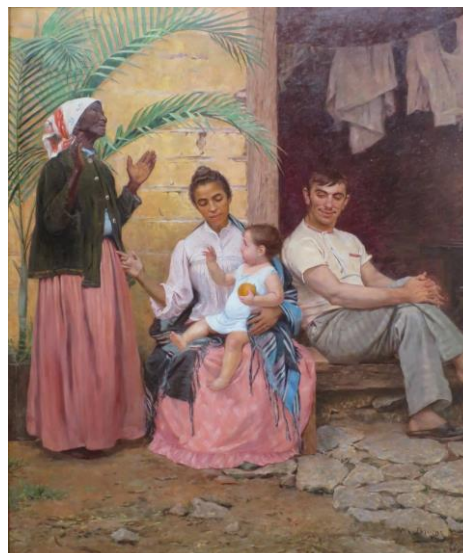
Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial nesse país, vai ser muito difícil no Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. (GONZALEZ, 2019, p. 223).

Argumento semelhante é levantado por Sueli Carneiro (2002). Para ela, a ideia da democracia racial disseminada no país impede que políticas públicas sejam efetivadas contra os “bolsões” de miséria em que vive uma parcela considerável das pessoas negras. A invisibilidade do racismo no território brasileiro fortalece o seu enraizamento e sua permanência. A ação tem base social consolidada, apoiada e aprovada pela soberania do Estado desde os primórdios. “[...] não devemos cair no erro de afirmar que o preconceito não existiu como política oficial do sistema de Poder” (CARNEIRO, 2005, p. 8). Destaca-se um Estado que não dispensou autonomia, nem atitude para efetivar a libertação de um povo com garantia de direitos e benefícios cumpridos, mas garantiu aos imigrantes a primeira lei de cotas do Brasil. O Estado investiu na imigração como parte do apagamento histórico, do embranquecimento e do fortalecimento do racismo, sobretudo, o científico. Aos imigrantes foi garantido um pedaço de terra, implementos agrícolas e outros apetrechos necessários para alcançarem um patamar de subsistência.

Sobre embranquecer a nação, em suma, a obra *A Redenção de Cam* de Modesto Brocos (1895) expõe a intencionalidade e o desejo de embranquecer a sociedade no século XIX. Na contemporaneidade, quando este branqueamento é imposto como padrão normativo, ele pode ser desejado por pessoas negras, por conta da maneira como são vistas e tratadas racialmente. Medeiros (2011) conta a história de Joana, uma menina que aos nove anos se denominava de cor amarela por ser filha de pai preto e da mãe branca. Joana estava inserida num contexto de vida de diversas desigualdades sociais, com destaque para a desigualdade de cor, de raça, mas a menina experienciava a desigualdade financeira. Ela reclamava de seu cabelo e expressou a vontade de alisá-lo. Não há condenação ou problema se alguém compartilha e executa desejo semelhante ao de Joana. Há preocupação quando essa questão é imposta ou é uma característica para ser aceita em outros grupos.

Na mesma pesquisa, Medeiros (2011) apresentou dados do censo de 1976, no qual as pessoas se classificavam como: “Acastanhada, agalegada, alva, alva-escuro, alvarente, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelos, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem-branca, bem-clara, bem-morena, branca- pálida...” (MEDEIROS, 2011, p. 181). As nomenclaturas não são formais, pois o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) classificou as pessoas como pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas.

Na releitura da obra de Modesto Brocos, conforme vê-se na Figura 1 abaixo, há um misto de religiosidade, racismo, desejo e cumprimento do embranquecimento, pois acreditava-se que em três gerações existiriam pessoas não negras e não indígenas somente. A obra datada de 1895 confirma a teoria do racismo científico e traz amplas discussões, das quais destaca-se esta. Ela apresenta as três gerações: a mulher negra em pé (mãe), a mulher negra sentada (filha) e o bebê branco (neto). Já o homem pode ser o marido da mulher mais nova. As críticas à obra se mostram quando a mulher mais velha, provavelmente escravizada por estar descalça (GOMES, 2022), levanta as mãos e olha para o céu como se estivesse agradecendo. A gratidão é por ter um neto branco. Diante deste e de outros detalhes, a tela é considerada cheia de racismo. Contudo, existe uma discussão real sobre o embranquecimento da população. Esta tese realmente tem se cumprido: a população está embranquecendo, ainda que negros e negras sejam 56% da população, conforme levantamento do IBGE. O embranquecimento ocorre porque ser preta/o não é desejável, devido ao racismo estrutural, seja pela dor, seja por outros motivos. Portanto, a escola precisa de ações que prezem por uma educação antirracista e destaque que negras, negros e afrodescendentes pertencem à história brasileira e ao Brasil. Esse povo trouxe riqueza, cultura, sabedoria e entendimento sobre assuntos fundamentais para a base e para a construção do país.



**Figura 1:** A Redenção de Cam (Modesto Brocos/1895)

Essa rejeição em ser preto ou preta ou pardo/parda está atrelada aos moldes propostos pela indústria cultural, pelo sistema capitalista, pela ideia falaciosa de superioridade ou inferioridade (semelhante à ideia de Hitler), à condição da escravização, entre outros. Assim, busca-se apagar a riqueza da cultura africana dos reis e rainhas que vieram ao Brasil e tornaram-se escravizados ou escravizadas. Esses reis africanos e rainhas africanas, segundo a ficção literária, eram chamados e chamadas de nobres escravos (LOPES, 2011). Ocorreu desta maneira com a princesa africana Aqualtune. Ela foi trazida como mulher escravizada ao Brasil. A história conta que ela foi avó de Zumbi dos Palmares (LOPES, 2011).

Outros apagamentos foram denotados. Rui Barbosa incinerou todos os escritos escravocratas, arquivos nacionais, legitimados por um decreto e uma circular nos anos de 1890 e 1891 (OLIVEIRA, 2013). Rui Barbosa incitou que latifundiários queimassem também. Já José de Alencar, em 1867, mostrou ferocidade quando buscou defender a permanência do processo que refluía seres humanos ao violento cativo. Para Alencar, o tráfico negreiro era sinônimo de “desenvolvimento econômico, moral e cultural do Brasil” (PARRON, 2011, p. 11).

Nem tudo foi apagado ou consumido pelo fogo, mas parte do que restou produz vergonha e horror quando conhecimentos históricos são analisados e expõem as pautas dos raciocínios humanos. Muitos buscam sustentá-los por manifestações e práticas racistas contra pessoas, em especial as negras. Restou a esperança, a esperança do verbo esperar, conforme Paulo Freire, de uma reescrita real da História Brasileira e de todas as histórias que expõem seres humanos ao ridículo e lhes rouba a dignidade. Ainda que exista a consciência de que muitos detalhes ficarão apagados.

Sobre a travessia do atlântico até a chegada às Américas, Gomes (2019) salienta que entre vinte e três e vinte e quatro milhões de seres humanos “foram arrancados de suas famílias e comunidades em todo o continente africano e lançados nas engrenagens do tráfico negreiro” (GOMES, 2019, p. 46). Destes, metade morreu antes de sair da África e quase onze milhões atracaram no continente americano. As mortes aconteciam através de suicídios, resistências, por falta de cuidados básicos, condições subumanas de vivência, fome, doenças... Gomes (2019) destaca que: “[...] nada foi tão volumoso, organizado, sistemático e prolongado quanto o tráfico negreiro”. A Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu a escravização de seres humanos negros como crime contra a humanidade. (BRASIL, 2010).

Bastos (2016) e Gomes (2019), em pesquisas distintas, concluem que de cada cem pessoas que embarcavam nos navios negreiros para serem escravizadas, sessenta morriam pelo “caminho”. Seus corpos eram lançados ao mar. A bordo estavam homens, mulheres e crianças.

Santos (2010) argumenta que além de serem trazidas à força, essas pessoas foram “jogadas” dentro dos navios negreiros ou tumbeiros, sem dignidade e em condições subumanas.

A desidentificação étnica<sup>6</sup> (SANTOS, 2010) era explorada pelos senhores de engenhos após a entrada dos africanos e africanas no Brasil. Neste processo, os nomes eram trocados de maneira dominadora e impositiva que remetiam à desconstrução de suas identidades, individualidades, religiosidades, patrimônios e culturas. A ação era proposital para impedir a identificação destas pessoas. Dentro dos porões dos navios negreiros algo semelhante ocorria: cada um falava um dialeto diferente. No auge de suas aflições não podiam se comunicar (SANTOS, 2010). Dentro do tumbeiro o intuito era de evitar resistências e rebeliões.

Lembramos do exemplo descrito por Gomes (2021) na Enciclopédia Negra. Hypólita Maria das Dores, era mulher livre que viveu uma infância pobre, mas estável. Contudo, após ser batizada pela Igreja Católica, a mulher foi reescravizada. A prática era comum naquela época. Milhares de homens, mulheres e crianças vivenciaram ou revivenciaram o processo ao serem batizadas no catolicismo. A desidentificação étnica e a reescravização são processos distintos, mas com o mesmo objetivo, que era o de cercear, calar e eliminar a liberdade, ocultando culturas, individualidades e particularidades.

Esse processo de sujidade (escravização) rompeu com gerações e sonhos, porém, cabe destacar que a ruptura foi infrutífera com culturas, com a intelectualidade, com conhecimentos e com memórias africanas. Para o desmonte das engrenagens deste ciclo, é fundamental a elaboração, o planejamento e a produção da educação emancipatória, antirracista, crítico-reflexiva, denunciante e voltada com toda ênfase ao estado de direito humano, suas singularidades e aprimoramento da experiência de sua aprendizagem. É primordial a redefinição da cultura imersa nas possibilidades emancipatórias. Possibilidades que remetem à prática da liberdade e não à permanência das estruturas de dominação.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt se preocupa com essas visões e acontecimentos. Ela visa através da emancipação dos sujeitos a uma resistência às personalidades autoritárias,

---

<sup>6</sup> Conforme pesquisa de Santos (2010), a técnica da desidentificação étnica convertia forçadamente as pessoas que seriam escravizadas ao catolicismo e forçava ainda a adoção contrária de outros nomes.

às mentes dominadoras, à Indústria Cultural, ao sistema capitalista e a todo o sistema ou doutrina que gera inferiorização de qualquer pessoa.

A expressão Indústria Cultural, também conhecida como cultura do entretenimento, foi utilizada pela primeira vez em 1947 por Theodor Adorno e Max Horkheimer e surgiu em substituição ao termo “cultura de massa”. A Indústria Cultural é repressiva e autoritária ao ditar a “formação da identidade da subjetividade social contemporânea” (ADORNO, 1995, p. 20). O frankfurtiano a critica e a classifica como a “continuidade histórica da antecâmara de Auschwitz”, pois forma a “racionalização da linha de produção industrial”. A partir destas citações, Adorno denuncia as mazelas proporcionadas à humanidade pela Indústria Cultural. Ela produz também o consumismo e desenvolve necessidades que as pessoas creem que são reais, todavia, são supérfluas. Costa (2013) pontua, num debate sobre a indústria cultural, que o capitalismo está liquidando o trabalhador. A Indústria Cultural visa à homogeneização dos produtos e até das pessoas.

Adorno e Horkheimer (1985) descrevem-na como “a falsa identidade universal e particular”, justamente por ser um instrumento do capitalismo alinhado à lucratividade e ao controle social. Nesse círculo vicioso e alienante não se apresentam resistências por parte dos sujeitos, pois eles estão sempre inseridos na racionalidade técnica.

Na visão disseminada pela Indústria Cultural, a maior preocupação é o ter e não o ser. Esta também é característica da expropriação do capital. Ao ser incluída nessa “engrenagem”, perde-se o poder de exercer o pensamento e o raciocínio críticos e se submete piamente à ideologia dominante, reproduzindo discursos “prontos”, sem argumentos, análise ou criticidade para uma discussão aprofundada. Há repetições sociais.

Com a Indústria Cultural, o indivíduo tem a sensação de liberdade e pensa que é o protagonista do seu destino, das suas decisões e vontades. Ela impede que este entenda que para a Indústria Cultural o sujeito é explorado, não emancipado, dependente, um objeto inserido na “tradição do conformismo”. A Indústria Cultural impede a autonomia e a independência. O sujeito fica impossibilitado de julgar e tomar suas decisões conscientemente. A Indústria Cultural se traduz, também, em futilidade, alívio de tensões e consumismo.

Até no tempo livre o indivíduo contribui para o ciclo da alienação, porque o desenvolvimento da Indústria Cultural planeja o tempo livre, a economia... Essa dominação da Indústria Cultural é abrangente e alcança todas as pessoas, todavia, quando percebemos e refletimos sua ação, podemos desconstruir e reconstruir sob novos olhares, pilares e expectativas uma resistência e distanciamento a ela. Ainda no final da década de 1950, Adorno trouxe uma resposta substanciada e atual sobre o assunto:

[...] A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...] — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 154).

O que Adorno pontua nos remete às reflexões importantes quanto às maneiras e aos desempenhos das plurais violências sofridas, assistidas e sabidas. O que é chamado de “ódio primitivo” enriquece os argumentos da nossa pesquisa de combate ao racismo.

A Indústria Cultural organiza-se numa sequência geracional. Ela ultrapassa gerações e neste sentido o lucro não pode expirar. Novos consumidores são forçados/as dentro de suas próprias moradias com medidas propositais e alienantes de gênero, raça, cor, nacionalidade, classe, religião, compleição física, entre outras facções contemporâneas. Quando existe ou surge presença que rompe com os paradigmas sociais, emerge o estranhamento, o preconceito, o racismo, o feio, o diferente e, assim, surge o desejo de mudar, o descontentamento com o corpo, com o eu. A contribuição de Silva e Santos (2018, p. 185) enfatiza que quando o estudante ou a estudante “lê, vê, participa, acolhe e reconhece”, sente-se pertencente, incluído ou incluída ao espaço. Quando os modelos são únicos há um empobrecimento cultural da singularidade sem valorização da diversidade. Desde a infância, as crianças têm referências que permanecerão em suas memórias. Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a criança se constitui de forma gradativa, através das interações sociais estabelecidas por ela. O Referencial cita que a maneira como a criança é vista pelo outro ou outra interfere em como ela própria se vê. É na infância que se constrói a personalidade do sujeito, e a escola é o local apropriado para a contribuição positiva nessa construção. Afinal, a criança aprende dentro e fora na escola. Nas instituições de ensino ela compreende limites. Ela resolve problemas. Ela respeita ou não as diferenças, divide espaços. Na escola ela compreende valores, emoções e sentimentos com mais intensidade. Assim, a partir da pluralidade, da integralidade dos sujeitos, dos fatos históricos, há a esperança e a convicção de que o embate pela igualdade de direitos deve persistir até que não haja mais nenhuma redução inferiorizante, principalmente, quando envolvem crianças no processo. As discussões, desconstruções e novas

construções carecem de conhecimento histórico-social-cultural, criticidade, tensões, debate intelectual, entre outras ações que geram vicissitudes.

A barbárie precisa ser desbarbarizada, ela tem propósitos de horror e do horror. A resistência combate a desumanização, também, a partir da arte. Isso se dá com voz, grito, canto, dança, esporte, política, repulsa, intelectualidade, reescrita, denúncia, protesto, enegrecendo e denegrindo espaços (NOGUERA, 2012)<sup>7</sup>, que antes eram obedientes e exclusivos aos padrões estéticos eurocêntricos. O anseio da resistência e do enfrentamento à inferiorização racial é a igualdade de direitos e de oportunidades, pois “[...] os homens, em vários momentos, se utilizaram da existência de diferenças físicas e de desacordos de caráter religioso como motivo para justificar suas lutas pelo poder e sua ganância econômica” (CARNEIRO, 2005, p. 9).

O desejo e a intencionalidade da permanência da escravização brasileira existiam (PARRON, 2011; GOMES, 2022). A escravização era uma forma de produção e exploração da mão de obra. Os fatos históricos, a maneira como ocorreram nos surpreendem e geram perplexidade, por expor a banalização da violência, a permissividade estatal com a estruturação das múltiplas maneiras das manifestações raciais subalternas. De forma equivalente, deu-se com os judeus no Estado nazista.

Bem longe permanece a intencionalidade de determinar qual dos fatos históricos foi mais violento e cruel. Ambos o são. Sabemos que nenhuma pessoa envolvida nestes processos merecia as inimagináveis submissões de violências grotescas e sua banalização. Ambos foram “a [...] fusão completa de guerra e política (racismo, homicídio e suicídio) ... é algo exclusivo ao Estado nazista [...]” (MBEMBE, 2018, p. 19).

Por uma extrapolação biológica do tema do inimigo político, organizando a guerra contra seus adversários e, ao mesmo tempo, expondo seus próprios cidadãos à guerra, o Estado nazi é visto como aquele que abriu caminho para uma tremenda consolidação da ‘solução final’. Ao fazê-lo, tornou-se o arquétipo de uma formação de poder que combinava as características de Estado racista, Estado assassino e Estado suicidário. (MBEMBE, 2018, p. 19).

Caminhos, estratégias, leis, omissões, planejamentos implícitos e explícitos consolidavam as práticas intencionais e bem elaboradas para minimizar, silenciar, apagar, esconder ou aniquilar a população negra. Mbembe (2018) denomina este processo como

---

<sup>7</sup> O sentido de denegrir utilizado pelo professor doutor Renato Nogueira (2012) traz uma desconstrução do significado pejorativo e ofensivo da palavra “denegrir” e a reconstrói com a intencionalidade de exaltar o seu significado. A escrita é proposital e caminha para o sentido da presença de mais pessoas negras em espaços não ocupados anteriormente.

necropolítica. Conforme Mbembe, o inimigo não se mostra à vítima materialmente. Ele utiliza meios, silêncios, palavras, desejos, para cumprir, por outras vias, suas vontades de barbáries, sua neutralidade. Podemos apontar o exemplo de biopoder nas relações entre poderes de segurança e homens negros. George Floyd nos Estados Unidos e João Alberto Silveira de Almeida, no Brasil. Eles foram combalidos e mortos por “joelhos preconceituosos” e acostumados com a impunidade. Com pesar incluímos outro homem negro: Genivaldo de Jesus Santos. Em seus últimos suspiros, os gemidos comoventes ansiavam pelo desejo vital a todo ser humano que é respirar. Esta certamente é uma barbárie que Adorno (1995) pede que não se repita. Por isso, nossa denúncia repetitiva do racismo, para que os mesmos acontecimentos não se repitam e para que o conformismo social não se instale. Sobre isto, Adorno *et al.* (2019, p. 80-89) discute a constituição da personalidade humana. Ele pontua que a personalidade permanece *por detrás* do comportamento e *dentro* do indivíduo. A barbárie ou a não barbárie estão dentro de cada personalidade humana e nutridas pelo meio. Cada ser humano pode interrompê-la a partir de sua personalidade, comportamento para a resistência e libertação do aprisionamento mental.

O clamor e o gemido foram insuficientes para impedir, nessas relações de poder desproporcionais, que suas vidas fossem salvas, ou que pelo menos os “joelhos opressores” fossem afastados de seus pescoços. Assim, fica evidente que o processo da necropolítica (MBEMBE, 2018) tem a força de decidir quem vai morrer ou quem vai deixar viver. Arrancam-se das vítimas direitos humanos essenciais e determina-se com autoritarismo, imposição e violência quem poderá respirar ou não, quem poderá viver ou morrer, quem poderá ser bem-sucedido ou malsucedido, quem tem oportunidades ou não. Uma maneira delirante de manter estabelecida a relação de poder, alteridade e subalternidade, vida e morte, conotando alienação e violência irreversíveis dentro de um contexto, no caso do Brasil bolsonarista. Desta maneira, lembramos da professora Silvia Zanolla, no evento “70 anos da personalidade autoritária” transmitida pelo *YouTube*. Lá, ela fala:

**Eu não consigo respirar!**

A histórica reconciliação metafísica, a razão desumana é a regressão instintual que atravessa o fator econômico e alcança consciência ideal rebeliana, o abstracionismo da barbárie na voz abafada de João Alberto, George Floyd, Manoel Elis e tantos outros sacrificados pelos espectros da recorrência de Auschwitz.

**Eu não consigo respirar!**

É o grito do oprimido massacrado na legitimada ação instrumental pragmática do pensamento calculador, a frieza cruel, que nenhuma tecnologia avançada até hoje conseguiu impedir.

**Eu não consigo respirar!**

Com gemido desesperado é a última tentativa de sobreviver à banalização da violência, sem exceção, que as estatísticas indicam em números: pobres, mulheres, LGBTs, crianças e negros.

**Eu não consigo respirar!**

É a asfixia da emancipação, é a prevalência do nazifascismo atualizado no Brasil e no mundo, mesmo após tantas alertas acerca do histórico de recorrente horror, contra a preservação da própria sociedade.

**Eu não consigo respirar! Quantas vezes será repetido?**

Até que nós possamos nos humanizar, até que ponto este mal-estar terá que provar que o nazismo existe e não foi vencido? Descrito na Personalidade Autoritária, o nazismo permanece forte, argumentativo e ativo. Qualquer tipo de conciliação da realidade opressora com as promessas de justiça social são ilusões, ideologias, conforme denúncia a Dialética Negativa ao questionar o “Mito” da teoria e da prática de sujeito e objetos conciliados (ZANOLLA, 2020, grifos nossos).

As profundas palavras de Zanolla (2020) expõem as barbáries atuais, expõem a “asfixia da emancipação”, expõem a iminência da repetição de Auschwitz, a incapacidade humana de interferir em ações igualmente humanas, contudo, bárbaras. Barbáries estas que “congelaram” o pensamento arguidor-reflexivo social, que creem na democracia racial, na meritocracia e negam o racismo, negam a fome e outras formas de violências, pois seus olhares enxergam a superior ou o superior e a inferior ou o inferior, num desequilíbrio desumano.

**1.1. O tráfico transatlântico e o abolicionismo indesejado**

As leis abolicionistas ou antirracistas no período escravocrata objetivavam o fim do processo de redução de seres humanos ao cativeiro, contudo, a percepção naquele momento histórico era de movimentação parlamentar, discordância, discussões, resistência por parte dos proprietários de escravos, perseguição aos opositores à escravização, descumprimento das leis e o funcionamento do mercado paralelo com permanência da prática proibida do tráfico negreiro.

Cressoni (2010) propaga que o padre Antônio Vieira era reconhecido como defensor dos/as escravizados/os, porém defendia também a escravização de seres humanos. Em seus sermões religiosos convencia de que “seria por meio da escravização dos corpos que os negros obteriam a libertação do inferno” (CRESSONI, 2010, p. 60). Cressoni continua e lembra da importância dos jesuítas para a alienação dos/as escravos/as para o Estado português e para o processo da colonização. As falas eram propositais e carregadas de dualidade para impedir resistências, revoltas, promover o conformismo, a dominação e a continuidade da escravização, conforme Cressoni (2010).

Já Bosi (1989) pontua visão antagônica e releva a postura de Vieira que demonstrava ações de discordância dos modos de agir com escravizados e escravizadas. O padre Antônio Vieira requisitou, após ser expulso de Lisboa por atritos causados por questões do cativeiro, que os jesuítas dispusessem de “missões autônomas em relação aos senhores de escravos”

(BOSI, 1989, p. 40). Vieira discordava do tratamento diferenciado entre pessoas da pele clara e da pele escura. Segundo retrata Bosi, o “grau de coerência interna” do padre o remetia a repudiar qualquer tipo de cativo. Num de seus discursos inflamados na defesa dos indígenas escravizados, Vieira disse que “todos estais em pecado mortal; todos viveis e morreis em estado de condenação, e todos ides diretos ao Inferno” (BOSI, 1989, p. 40). Ao defender pessoas negras escravizadas, Vieira afirmava através do discurso religioso que a vida do escravo se assemelhava à paixão de Cristo. “Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado: porque padeceis em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu [...] a sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três” (BOSI, 1989, pp. 45-46). Assim, Bosi enfatiza a discordância de Vieira com atos desumanos. Ele declarava a incredulidade na predestinação de pessoas condenadas aos “doces infernos nesta vida”.

Com ambas as leituras, compreende-se que o padre Antônio Vieira buscava justiça social e demonstrava atitudes antirracistas. Na época em que vivia, não poderia destacar-se como um revolucionário nas causas dos cativos, por isso, algumas vezes, seus sermões pareciam “mornos”. Entretanto, era incisivo na intercessão pela autonomia na ação e relação dos donos dos engenhos.

Tempos depois, dados históricos revelam que, desde 1826, havia a intenção de eliminar a escravização no Brasil. Portanto, o processo lento, tenso e burocrático gerou oposições, imposições, protestos, longas discussões, entre outras dissensões. Por isso a escravização perdurou por mais de sessenta anos desde que o acordo entre o Brasil e a Inglaterra foi estabelecido.

Mesmo com a vasta negociação entre 1826 e 1888, somente em 1888 ocorreu a assinatura da abolição da escravatura. O fato evidenciava o desinteresse em libertar quem mantinha a mais-valia em plena ascensão, e mesmo com a lei outorgada, a liberdade de fato não ocorreu, porque a vida dos/as escravizados/as não foi planejada para a emancipação, conforto e mudança. Havia o visível descaso nesta ação com os indivíduos condenados aos trabalhos forçados e à subjugação.

As leis foram como divisores de água, mesmo com cumprimentos parciais. Em novembro de 1831, foi promulgada a “Lei Feijó”, que vetava a escravidão no Brasil. Em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz promulgou o fim da importação de pessoas africanas para terras brasileiras. Já a Lei do Ventre Livre, sancionada em 28 de setembro de 1871, concedia a liberdade aos filhos e às filhas das mulheres escravizadas. A maior crítica a esta lei é que os exploradores permaneciam com o domínio dos bebês nascidos livres (ZERO, 2003). Havia a

lei dos Sexagenários também conhecida como Lei Saraiva-Coregipe. Ela normatizava a liberdade das pessoas escravizadas com mais de sessenta anos.

A Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, declarava a escravização extinta a partir de 13 de maio de 1888. Ela foi escrita com apenas dois artigos. Na contemporaneidade, a lei foi bastante criticada pelo fato de não apontar providências ou Políticas de Intervenção Social que consolidassem a emancipação, autonomia e uma vida econômica, psicológica, social e livre verdadeiramente. Há muito o que se refletir sobre isso.

O professor doutor Hélio Santos (2015) confronta que “foi a lei mais curta do país”. Ele provoca expondo que a vivência social dos “ex-escravizados” poderia ter direcionamento oposto ao que indicam as pesquisas e porcentagens sociais, econômicas e históricas, hoje, e entende que se a lei fosse complementada e cumprida, a História do Brasil apontaria realidades diferentes para toda a população. Santos (2015) sugere que a lei poderia apontar consistência e coesão, em especial no segundo artigo. Ele reescreve uma sugestão de como poderia ser o segundo capítulo da Lei Áurea:

O império organizará uma comissão que no prazo máximo de hum ano apresentará um plano para a efetivação da medida tomada nesse ato. Enquanto tal facto não se der o tesouro do império arcará com as despesas de manutenção dos libertos (SANTOS, 2015).<sup>8</sup>

Uma leitura reflexiva sobre a reescrita de Santos (2015) regressa aos dias utópicos, entretanto, a história das 750 mil pessoas recém-libertas indicaria a desejada libertação, além de integração social. Desde que ocorreu a assinatura da abolição, há pouco mais de 130 anos, as lutas por políticas para promover igualdade para pretos/as e pardos ainda não pode cessar. As resistências se dão de inúmeras maneiras, por exemplo, a escrita da História em Quadrinhos, produto final desta dissertação, que conta a história do príncipe Aldo e da princesa Amanda.

Um retrato da desimportância das pautas negras foi apresentado ao Brasil, a partir do *Atlas da Violência* de 2020, negritando o racismo estrutural (ALMEIDA, 2020). Conforme o estudo, em uma década (2008-2018), os homicídios de negras e negros aumentou mais de 11%, ainda que haja sistematização das lutas de combate e enfrentamentos aos racismos.

A Lei Áurea bem elaborada, conforme o pensamento de Santos (2015), não seria executada de imediato, no sentido da realização do que hoje denominamos de políticas públicas, contudo, teria um efeito a médio e a longo prazo como tantas outras no Brasil, pois, todas as

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://brasildecarneeosso.com/2015/05/14/13-de-maio-e-o-dia-seguinte/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

normatizações executadas partem da teoria. Desta maneira, a situação de parte desta população seria emersa por educação de qualidade, saúde, oportunidades, condições de bem-estar social. Santos (2015) prossegue a problematização e releva a desestruturante ação do Estado sobre a “síndrome do dia 14 de maio de 1888”. O pós-Lei Áurea foi sofrido também. Gomes (2022) conta que os meses que antecederam o fim da escravização brasileira “foram de ansiedade, medo e preocupações para os donos de cativos”, e de forma mais intensa ocorreu com as pessoas livres no período pós-libertação. Ansiedade, medo, preocupações, brigas, mortes ambientavam aquele momento, porque o processo abolicionista não adotou medidas para assegurar a libertação com direitos.

Munanga e Gomes (2016) mostram que a trajetória dos negros e negras no pós-abolição não se tornou harmoniosa e estável. A esperança direciona para o caminho extenso de resistência, denúncias e lutas. Os movimentos sociais e pessoas que desejam a sociedade mais justa indagam, protestam, proporcionam reflexões acerca do porquê se desenvolvem questões irracionais como as barbáries já ocorridas. E esta irracionalidade está conectada ao que diz o pensamento adorniano relacionado ao retrato social na contemporaneidade. Parte deste processo de racismo é elaborado e permitido pelo Estado e, dentro deste Estado, pela indústria cultural que impede que ações sejam refletidas criticamente, modos de agir sejam transformados e emancipados e que pessoas sejam coisificadas. “É só por isso que a indústria cultural pode maltratar com tanto sucesso a individualidade, porque nela sempre se reproduziu a fragilidade da sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 73).

Além disso, quando a maioria dos/as escravizados/as foram trazidos/as ao Brasil, detinham realidades construídas, no entanto, com o processo de desidentificação, as pessoas (SANTOS, 2010), as experiências, as culturas, as línguas, os reinados e os conhecimentos foram extirpados e jamais serão recuperados. Por este motivo, são significativas e emergentes as pautas do movimento negro, das lutas das pessoas pretas e pardas, dos grupos feministas, dos grupos de gêneros, e de outros grupos que lutem, elaborem, articulem e consolidem pautas específicas para seus próprios movimentos minoritários, explorados e expropriados (NANCY; JAEGGY, 2020).

Os grupos considerados socialmente minoritários defendem as lutas sociais, os direitos, como a visão que Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) trazem. Em ambas, as três, há questionamentos, com enfrentamento não violentos, com denúncias, com resistência que auxiliam outros e outras em suas questões difíceis. Os grupos considerados minoritários “dão voz” aos que não a têm, eles são extremamente importantes.

Sobre discutir a unificação dos movimentos que lutam por justiça social, Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) problematizam novas e profundas visões de discutir e unir o feminismo como feminismo global. Para elas, há o vislumbre do distanciamento de medidas parciais. Esse feminismo, conforme afirmam, “tem como objetivo atacar as raízes capitalistas da barbárie metastática. Recusando-se a sacrificar o bem-estar da maioria a fim de proteger a liberdade da minoria, ele luta pelas necessidades e pelos direitos da maioria [...]” (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, s/p). Aqui, as autoras se referem à minoria como o 1% declarado no título do manifesto, ou seja, o 1% que detém as riquezas mundiais e que usufrui de qualquer meio para manter-se dentro desta porcentagem. Certamente para isto explora os 99% da população.

O manifesto traz a desconstrução do conceito popular de feminismo. O feminismo vislumbrado está mundialmente unificado e luta por justiça social para todos, além de destacar que a opressão de gênero é produto das interseções entre sexismo, racismo, colonialismo e capitalismo. A opressão de raça da mesma maneira está atrelada ao colonialismo, ao capitalismo e ao sexismo.

Se os papéis estatais mundiais fossem de fato cumprido, sem o protagonismo capitalista, todas as lutas sociais perderiam o sentido e o assunto não estaria em pauta aqui. No entanto, o capitalismo, sistema mundial que subsidia, baseia e norteia as diferenciações inferiorizantes ou deturpantes, impede que a justiça social seja fortalecida e multiplicada. Sobre as sociedades capitalistas:

são, por definição, sociedades de classes que permitem a uma pequena minoria acumular lucros privados por meio da exploração de um grupo muito maior, que deve trabalhar por salários. O que é menos amplamente compreendido é que *sociedades capitalistas também são, por definição, a origem da opressão de gênero*. Longe de ser acidental, o sexismo está entranhado em sua própria estrutura (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 37).

Sobre o capitalismo, as mesmas autoras definem-no como:

Uma crise generalizada de toda uma forma de organização social, que está na base do *capitalismo* – em especial da forma brutalmente predatória do capitalismo que vivemos hoje: globalizado, financeirizado, neoliberal.

O capitalismo produz tais crises periodicamente – e por motivos que não são acidentais. O sistema não apenas vive da exploração do trabalho assalariado; ele também vive à custa da natureza, dos bens públicos e do trabalho não remunerado que reproduz os seres humanos e as comunidades. Baseado na busca incansável pelo lucro ilimitado, o capital se expande servindo-se de todas essas coisas sem pagar por sua substituição (exceto se é obrigado a fazer isso).

Preparado por sua própria lógica para degradar a natureza, instrumentalizar os poderes públicos e recrutar o trabalho não remunerado do cuidado, o capital desestabiliza periodicamente as próprias condições das quais ele – e o resto de nós – depende para sobreviver. A crise está entranhada em seu DNA. A atual crise do capitalismo é especialmente severa. Quatro décadas de neoliberalismo derrubaram os salários, enfraqueceram os direitos trabalhistas, devastaram o meio ambiente e usurparam as energias disponíveis para sustentar famílias e comunidades – tudo isso enquanto os tentáculos do sistema financeiro se espalhavam pelo tecido social. (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, pp. 33-34).

Sobre o melhor sistema econômico mundial, sabe-se que não é o capitalista, por se apresentar como egocêntrico, cruel, racista, sexista, expropriador e explorador (FRASER; JAEGGY, 2020). O lucro está acima de todo ser e pensar humano. No sistema capitalista, quem o sustenta está na base da pirâmide financeira e econômica e, em sua maioria, a sustentação da base tem classe social, cor e sexo.

## 1.2. História da escravização brasileira e suas bases

O Holocausto, uma barbárie que exterminou “cerca de 6 milhões de judeus pelo regime nazista” (BRANT, 2001)<sup>9</sup>, no período da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), é pouco compreendido.

Milhões de pessoas inocentes — e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades — foram assassinadas de uma maneira planejada. Isto não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. [...] O genocídio tem suas raízes naquela ressurreição do nacionalismo agressor que vicejou em muitos países a partir do fim do século XIX (ADORNO, 1995, p. 119).

As atrocidades aconteceram recentemente (uma há mais e a outra há menos de um século) e não causam espanto ou horror, pois a violência está naturalizada/banalizada na contemporaneidade. Essa inércia é cultivada por meio de preconceitos, que geram barbáries como as que envolvem, sobretudo, as populações negra e indígena. Esta ação deve ser combatida desde a infância cultivando a nova geração.

O intuito de enfrentamento e combate ao racismo está fincado diretamente no campo da resistência e do entendimento do valor pessoal de si e dos outros. Cada história compartilhada, combatida e analisada expõe o racismo sentido e o racismo silenciado, em especial, na infância

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2707200104.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

e com as crianças. Para elas, pode faltar argumentos, autoestima e resistência caso a identidade e a personalidade não esteja fortalecida, porque a identidade infantil está em formação. Nesse sentido, Adorno (1995) pontua concisamente sobre a formação do caráter e da personalidade das crianças. O autor frankfurtiano prossegue enfatizando que a educação que pretende impedir a repetição da barbárie precisa concentrar-se na primeira infância dos sujeitos.

[...] os conhecimentos da psicologia profunda, o conjunto dos traços de caráter, mesmo no caso daqueles que perpetraram os crimes em idade posterior, constitui-se já na primeira infância, a educação que pretende impedir a repetição daqueles fatos monstruosos deve concentrar-se nessa etapa da vida (ADORNO, 1995, pp. 106-107).

Adorno aborda a educação da primeira infância de modo geral. À vista disso, podemos incluir a educação da infância no processo de desconstrução da inferioridade racial, porque se acredita “que seja na infância que se constrói a personalidade do sujeito e que o contexto formativo no qual a criança está inserida é fundamental para o seu desenvolvimento e formação antirracista” (PIMENTEL; MWEWA, 2022, p. 130). A Psicologia Social (FIABANI; FIABANI, 2020) indica que com a continuidade do racismo, a criança entra no “processo de sofrimento”. Por este meio, surge a baixa autoestima, o complexo de inferioridade, o sentimento de incapacidade, a timidez, a renúncia, a insegurança, predicados desumanos para a infância. Quanto a isto, Fiabani e Fiabani (2020, p. 12) concluem:

O racismo incrustado na nossa sociedade impede a comunicação natural entre o mundo inocente da criança e o mundo das diferenças que existe lá fora. Uma criança que cresce em ambiente hostil, sobretudo racista, não consegue interagir de forma natural, sem amarras. Ela se sente sufocada. Não é somente a criança negra que sofre com o racismo, mas também toda a sociedade. Ao presenciar um ato racista, discriminatório, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade.

Ainda sobre essa discussão, a primeira infância é um período essencial no aprendizado, com trajetórias e compartilhamento na vida das crianças, além da construção da personalidade e da consciência de si. A personalidade está em desenvolvimento através do ambiente em que convivem, dos estímulos, e das palavras que escutam, portanto, a escola recebe esses pequenos/as inseridos/as e produzem cultura (DIAS, 2012; PIMENTEL; MWEWA, 2022). A escola tem uma grande influência na formação da personalidade infantil (PIMENTEL; MWEWA, 2022). Sendo assim, as reações de sofrimento da criança negra com as discriminações raciais estão fincadas no cotidiano escolar. Nem sempre elas se manifestam em confrontos diretos. Por vezes, através de expressões, de brincadeiras e das práticas docentes, como problematizam Grado, Pinho e Tomazetti (2016). O Estado quando investe na formação

docente tanto inicial quanto continuada tem o poder de desestruturar as bases racistas e práticas inferiorizantes. Afinal, as leis antirracistas garantem direitos, todavia, tanto na sociedade quanto no espaço escolar a discriminação direta e os processos de exclusão são vivenciados (GRADO; PINHO; TOMAZETTI, 2016). Isto por conta da falta de formação inicial e continuada abastadas, fortalecidas e, ainda, pela falta de vontade do Estado.

Retomando a personalidade infantil, Adorno *et al.* (2019, p. 78) discutem e compreendem que “[...] a personalidade é uma organização de forças mais ou menos duradoura no interior de uma criança”. Ante o exposto, a personalidade é responsável pela resposta do sujeito, ela “permanece por detrás do comportamento e dentro do indivíduo”. As questões econômicas e sociais contribuem para a personalidade do sujeito dentro círculo familiar:

As maiores influências sobre o desenvolvimento da personalidade surgem no decurso da formação da criança, como levada a cabo na configuração da vida familiar. O que ocorre aqui é profundamente influenciado por fatores econômicos e sociais. Não se trata apenas de como cada família, ao tentar criar as suas crianças, procede de acordo com comportamentos dos grupos sociais, étnicos e religiosos aos quais ela se associa, mas de fatores econômicos brutos afetando diretamente o comportamento dos pais em relação à criança. Isso significa que mudanças abrangentes nas condições sociais e nas instituições terão uma influência direta sobre as categorias de personalidade que se desenvolvem dentro de uma sociedade (ADORNO *et al.*, 2019, p. 80).

A emancipação e a democracia combatem o autoritarismo e o extremismo. Assim, é necessário desenvolver a emancipação social, econômica e a visão descortinada das realidades vivenciadas. A personalidade, conceituada por Adorno *et al.* (2019), constitui-se como sujeitos pensantes que façam o embate para o desmoronamento do sistema capitalista, dos padrões homogêneos e eurocêntricos, dos racismos, das violências e de todas as formas de ações que impeçam o ser humano de viver em plenitude.

Sobre a resistência produzida por pessoas submetidas ao cativeiro, Siqueira (2018)<sup>10</sup> denomina que a escravização foi abolida por estar “morta”. As causas históricas para a morte foram “por determinação do desenvolvimento do capitalismo em sua fase industrial e da necessidade de substituição paulatina da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado” (SIQUEIRA, 2018). Para Siqueira, o “negro dócil era um mito”. As pessoas escravizadas eram classificadas como rebeldes por estarem ativas na construção do processo de libertação. Dessa forma, tornaram o regime de escravidão improdutivo por conta das “constantes rebeliões, boicotes, formação de quilombos e assassinatos de senhores” (SIQUEIRA, 2018). Sobre as mortes dos escravizadores, Luiz Gama destacou que o escravo que matava seu senhor era

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://issuu.com/sinduepa/docs/revista\\_us\\_62\\_esp/s/10769095](https://issuu.com/sinduepa/docs/revista_us_62_esp/s/10769095). Acesso em: 2 nov. 2022.

sempre em legítima defesa (BENEDITO, 2011). Essa movimentação de rebelião realça os aspectos objetivos e subjetivos da luta de negros e negras contra o racismo em terras brasileiras (SIQUEIRA, 2018). A personalidade destes homens e mulheres era resistente, do verbo resistir.

Na sociedade atual, falas delirantes se apresentam com autoritarismo e negacionismo, remetendo à permissividade da violência, ao racismo, ao preconceito, à misoginia, e à intolerância contra outras classes sociais, negando a Ciência, a fome e outras barbáries. Estes pensamentos e verbalizações encontram lugares coletivos e individuais na sociedade. Desta maneira, é confortável expressar opiniões e ameaças a diversos grupos. Estas posturas estimulam e produzem o ódio social, a banalização da violência, a racionalidade técnica quanto à dor da outra pessoa. Esse comportamento truculento revela muito sobre o caráter de quem diz, de quem ouve e de quem consente com silêncio ou omissão. Aponta e autoriza, nas entrelinhas, que toda prática de subalternização é permitida, porque quando não se interfere numa situação que defrauda os direitos humanos é cúmplice da opressão.

Diante de regras descumpridas e denúncias, o governo brasileiro (2018-2022) performou em público atos e falas que implicitamente autorizam a continuidade do racismo, da misoginia, da desumanidade, das violências: física, psicológica, simbólica (moral) e sexual. Reafirmou a pobreza, falou em nome da ignorância, do descontrole, do autoritarismo e da religiosidade (algo bem distante do ser divino). E mais drástica que essas enumerações, é a certeza de que ele coleciona admiradores e admiradoras que aplaudem e idolatram a mais popular e atual versão *hitleriana*. Revelar opinião política, neste tempo, no Brasil, pode ser sinônimo de morte, pois o *bolsonarismo* é bárbaro.

Uma das tragédias permitidas por omissão do governo federal foi o número excessivo de mortes causadas pela pandemia de Covid-19 no Brasil. A maior amostra de que o capitalismo é estrutura responsável pelas mazelas sociais. Faltava cumprir medidas preventivas e protetivas para o menor índice de contaminação,

faltaram equipamentos de proteção para profissionais de saúde, oxímetros e cilindros de oxigênio em unidades de saúde, assim como testes para diagnóstico e rastreamento de casos e contatos. [...] ficaram evidentes as lacunas na oferta de leitos e ventiladores e, ainda que menos divulgada, a carência de profissionais de saúde especializados. [...] A legislação promulgada em fevereiro de 2020 autorizou o governo a mobilizar recursos existentes e ampliou o orçamento público. No entanto, leitos privados e a readequação da capacidade instalada para a produção de insumos, tais como testes e máscaras de maior qualidade e menor custo, não foram devidamente organizados (WERNECK; BAHIA; MOREIRA; SCHEFFER, 2021, p. 4).

O “mito” escarnecia com argumentos mitológicos e infantis das recomendações preconizadas por cientistas e agências internacionais, desacreditava da Ciência e das

experiências históricas de enfrentamento de outras pandemias (WERNECK; BAHIA; MOREIRA; SCHEFFER, 2021, p. 4). No momento mais caótico e crucial nas decisões, os médicos e ministros da saúde, Luiz Henrique Mandetta e Nelson Teich, foram destituídos do Ministério da Saúde por discordarem do governo federal quanto à forma de lidar com a pandemia do Coronavírus. Ludhmila Hajjar recusou o ministério por motivos semelhantes. Em seguida tomou posse Eduardo Pazuello, substituído depois pelo médico Marcelo Queiroga, em março de 2021, bem no auge da pandemia. A estatística mostra que, de março de 2020 até o segundo semestre de 2022, havia mais de 670 mil mortos pela contaminação e desenvolvimento da forma letal da doença. Com a vacinação da maioria da sociedade brasileira, o número de casos de contaminação e mortes por Covid-19 reduziu significativamente. Destes casos, conforme Werneck, Bahia, Moreira e Scheffer (2021), na revista *Mortes Evitáveis por Covid-19 no Brasil*, publicada em junho do ano de 2021, cerca de 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas, entre março de 2020 e março de 2021.

Assumindo-se uma redução relativa de 40% na transmissão com a implementação de medidas mais restritivas, pode-se admitir que em torno de 120 mil mortes poderiam ter sido evitadas no Brasil se uma política efetiva de controle baseada em ações não farmacológicas tivesse sido implementada (WERNECK; BAHIA; MOREIRA; SCHEFFER, 2021, p. 19).

As medidas não farmacológicas foram o uso de máscaras, o distanciamento social, a restrição da mobilidade e da taxa de contato entre pessoas, entre outras ações, conforme declara a referida revista, para evitar a proliferação do vírus. “Em nome da ‘saúde’ da economia, o governo federal se tornou cúmplice dos óbitos excessivos e não logrou reverter a recessão econômica” (WERNECK; BAHIA; MOREIRA; SCHEFFER, 2021, p. 9).

A nossa dor, indignação e luto é pela perda de vidas e, por estas pessoas também resistimos. É um ato de repúdio ao descontrole estatal e sua contribuição para as perdas irreparáveis.

Há quem negue os fatos de tanta morte, por conformismo ou por não acreditar nas pautas antirracistas, anticapitalistas e sociais-democráticas, por estar inserido no cenário de caos instaurado no Brasil neste período. Todo o negacionismo nos remete outra vez à obra *Estudos sobre a personalidade autoritária*, realizada por Theodor Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson e Nevitt Sanford, todos pesquisadores da Universidade da Califórnia. O livro foi publicado na década de 1950, nos Estados Unidos, e é resultado de uma seleção de quase mil páginas. A obra espelha a sociedade contemporânea. A intencionalidade de Adorno

foi sublinhar as questões sobre o antissemitismo, o etnocentrismo, o fascismo, o preconceito e o autoritarismo. As pesquisas demonstraram que estas ações são corriqueiras.

Conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, os autores perceberam a manifestação fascista e antidemocrática latentes em parcelas da sociedade norte-americana. “O contexto de preconceito antissemita no país, que contava com mais de 4 milhões de judeus (3,5% da população nacional) era notável, a intolerância coexistindo paralelamente aos princípios da democracia” (ADORNO, 2019, p. 17).

Algumas das respostas que sustentam as opiniões são incompreensíveis, pois, enquanto analisamos o porquê de tal pensamento e atitude, esbarramos nos nossos próprios questionamentos inquietantes e reflexivos: Por quê? Para quê? Há quem responda no livro, afirmando que “[...] Hitler fez um bom trabalho com os judeus [...]” (ADORNO *et al.*, 2019, p. 257). Tais afirmações exibem a ideologia autoritária, fascista, etnocêntrica, preconceituosa que está além do discurso, está na personalidade do indivíduo, está nos seus sentimentos. Diante do exposto, é urgente consolidar a educação emancipatória e antirracista, já que estas se contrapõem à educação para a barbárie e conseqüentemente às personalidades autoritárias. Entretanto, o investimento na educação básica está a cada dia mais minguado. Se Adorno *et al.* implantassem seus estudos, hoje, no Brasil, a descoberta não seria distinta, visto o intenso teor de autoritarismo, cegueira, religiosidade, desespero, medo e violência emitido por declarações da sociedade e de representantes dela.

No contexto brasileiro, encontramos grupos que afirmam constantemente que o racismo não existe, que se trata de vitimismo e *mimimi*, como aponta a HQ de Vinicius Finger (2022), descrita no *e-book 21 Textos para discutir racismo em sala de aula*, cujo título é *HQ – Racismo e branquitude: provocações para a sala de aula* (conforme a Figura 3). É como se fosse a “*máscara do silenciamento*”. (KILOMBA, 2019).

O termo *mimimi* está atrelado a uma demonstração da manifestação explícita do autoritarismo e do “cala a boca!”. Uma boa parte do Brasil, um país racista desde a abolição do período escravocrata, ainda acredita no mito da democracia racial e em “mitos” contemporâneos. Uma vertente que afirma que no Brasil não existe racismo, e a outra que apoia o racismo, por exemplo. É urgente esta desconstrução.

Acreditam na meritocracia quando afirmam com uma expressão chula que para sucumbir à fome, à miséria e à desigualdade, “basta levantar cedo e ir trabalhar”. A estrutura social e capitalista responsabiliza o sujeito. Para solucionar os problemas de violência social enfatizam o discurso bolsonarista e armamentista. Tais maneiras de pensamento ofuscam a responsabilidade do Estado em assegurar o cumprimento dos Direitos Humanos demarcados na

Constituição Brasileira de 1988, no artigo sexto: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados...” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).



**Figura 3:** Textos para discutir racismo em sala de aula (FINGER, 2022, p. 44).

Metaforicamente, essa parcela da sociedade se parece com algumas vítimas de Hitler. Para que não houvesse resistência por parte de judeus e outras vítimas, o discurso propagado era de que teriam “uma vida melhor”. Assim, mulheres, crianças, homens, idosos foram exterminados de maneira bárbara, truculenta, cruel, inaceitável, inimaginável e irrepitível. Muitos foram mortos a partir de experimentos com pessoas vivas. Para nos apropriarmos da transformação que liberta é necessário o investimento na qualidade, na permanência e na

emancipação educacional e social. É indispensável a autonomia docente. É absolutamente preciso o investimento básico na educação formal brasileira.

É essencial a discussão sem censura da realidade bárbara que submerge a nação brasileira, o desmascaramento de tabus, do capitalismo, do racismo, da fome, do desemprego e da insegurança alimentar. É uma cadeia reprodutiva social: sem saúde e alimentação não se aprende nem se ensina. Sem educação de qualidade e sem condições de permanência na educação também não se aprende. Sem docentes especialistas, críticos e inseridos nas constantes formações continuadas, com condições físicas, emocionais e econômicas não se emancipa, não se ensina a problematizar, nem criticar situações de vulnerabilidade e injustiças. O caminho da transformação começa pela educação. O investimento na cultura social, na valorização humana, na distribuição de renda, na eliminação da expropriação, na falência da exploração deve ser intenso durante o processo de inflexão.

No convívio familiar, as opiniões são expressas livremente, sem “filtros”. Trazendo este fato para a pesquisa, a criança está inserida neste espaço e aprende através das interações com o outro ou com a outra, refletindo e reproduzindo sua postura na sociedade:

[...] como algumas das opiniões que são expressas somente em círculos definitivamente restritos de interação, por exemplo para membros da própria família, diferentes de outras assertivas que são feitas em contextos diversamente controlados, como no ambiente de trabalho. Os considerados mais preconceituosos se identificam com conteúdos relacionados a algumas ideologias antidemocráticas circulantes na cultura, constituindo um conjunto ideológico, que, muitas vezes, apresenta contradições entre si (ADORNO *et al.*, 2019, p. 22).

Adorno (1995) e a Teoria Crítica complementam que a educação deve estar comprometida em coibir, proibir a barbárie e a existência de regimes autoritários. Enquanto a barbárie, o extremismo e regimes autoritários governam, o combate a todas as formas de violências é ridicularizado e desacreditado. Esse combate parece desajustado. Fundado no ponto de vista elitista, excludente, autoritário, alienado, individualista, meritocrático, essas discussões se resumem em “*mimimi*” para o senso comum. A palavra “*mimimi*” tem conotação pejorativa, é sinônimo de vitimismo e traz a ideia de lamúria, choro, reclamação. Atualmente, a palavra tem sido utilizada para finalizar as discussões sobre o combate e o enfrentamento ao racismo. Contudo, no sentido de combatê-lo, é importante uma desagregação dos termos citados. O que uma parcela da sociedade denomina como “*mimimi*” se especifica como denúncia de injustiças raciais, problematização, debates, estudo da História, desconstruções que dão lugares às novas e/ou outras construções que proporcionam modificações na cultura. A expressão “*mimimi*” é ainda um argumento raso que baseia opiniões técnicas e fragilizadas de

sujeitos racistas que não se reconhecem como racistas. Afinal, como se reconhecer racista num país que vive o mito da democracia racial?

Racismo é crime, portanto, não é “*mimimi*”. O racismo é um distintivo de “poder” que, entre tantos significados profundos, inicialmente, estão explícitos os sentimentos arcaicos de superioridade/inferioridade. A repetição da expressão delata o quão distante se está do entendimento do complexo panorama histórico do país. Evidencia que a denúncia repetitiva apresenta consistência, por parte dos grupos historicamente excluídos. Com isto, prolonga-se e adia-se a análise dos contextos políticos e históricos.

Ainda sobre “*mimimi*”, Laurentino Gomes (2022) elabora e potencializa uma crítica contundente à sociedade brasileira que usa essa expressão. Gomes classifica-a como horrorosa e considera que a palavra é explorada por quem resiste às mudanças contra o racismo e às políticas afirmativas ou compensatórias, porque perpetuam a situação da atualidade. Assim, sublinha que quando uma pessoa negra reclama de racismo, manifesta suas dores, seus desconfortos em relação à sociedade (GOMES, 2022), isto não é “*mimimi*”. É um clamor por mudança e postura social antirracista. Para o autor, a palavra é muito cruel e destaca a repulsa a uma proposta nova.

A prática do racismo não possui nenhum fundamento ou riso, contudo, satisfaz a oratória e o ego fascista/racista que os faz acreditar em brincadeiras que só os racistas riem e se divertem, causando o oposto na vítima e em seus familiares: o “processo de sofrimento” (FIABANI; FIABANI, 2020). O sofrimento envolve questões psicológicas, emocionais, culturais, históricas, morais e éticas. Desta maneira, a discussão se acirra sobre o “possível” erro brasileiro e a possível retomada humanizada do país:

[...] o Brasil perdeu várias oportunidades de se promover a um patamar superior de desenvolvimento acabando mais cedo com o tráfico, com a escravidão, educando as pessoas, dando oportunidades, sendo um país mais justo e igualitário. Essa oportunidade não foi embora, ela está aí, presente ainda hoje, até porque é interesse do Brasil. Eu insisto que o Brasil que abandona a imensa maioria da população à própria sorte é um país que nunca vai ser rico, é um país que nunca vai inovar, é um país que não vai construir soluções de tecnologia, de ciência, vai ficar refém de soluções que vem de fora, porque não constrói capital humano (GOMES, 2022, 1h17min20s)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> GOMES, Laurentino. Transcrição da entrevista concedida ao Roda Viva. YouTube, 11 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FljGbXNKhFU&feature=youtu.be>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Gomes (2022) classifica essa nova oportunidade como “segunda abolição” e infere que investir na população afrodescendente, na população indígena e em todos que estão abandonados, é do interesse estratégico do país e deveria ser também do interesse estratégico de qualquer pessoa brasileira porque vai transformar o Brasil num país melhor.

Em outra reflexão, Adorno pensa na educação após Auschwitz, um dos maiores campos de concentração nazistas, onde “milhões de pessoas inocentes [...] foram assassinadas de uma maneira planejada” (ADORNO, 1995, p. 119). Planejada, violenta e covarde. Em que contexto estava a sociedade quando acontecia a construção do campo de Auschwitz, por exemplo? Em que lugares estavam as vozes sociais quando os *seis milhões de judeus*, incluindo mulheres e crianças, entraram no campo de concentração? Onde estavam as pessoas humanas quando um escravizado era punido por motivos que, hoje, são considerados banais e que apenas um deles, recebeu cerca de 400 chibatadas em castigos aplicados. (GOMES, 2022).

A passividade, o conformismo e a omissão da maioria acompanham as sociedades imersas numa cegueira delirante, sem interesse estratégico, mas o que traz fôlego para os anseios apresentados são as pessoas resistentes de cada época. Abdias do Nascimento foi um. Adorno foi outro. Zumbi mais outro. Aquilino, outra. Rosa Parks, Marielle Franco, Nilma Lino, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, entre tantos e tantas outras.

A música “A procissão dos clones”, do artista Edgar, traz inquietude quanto ao presente e quanto à sociedade, submetida à omissão, à repetição, ao aprisionamento, entre tantas outras conclusões verídicas:

[...] Eu virei uma engrenagem  
 Que mantém a rotação  
 E faça que a festa não desabe  
 Um desastre ecológico  
 É a última opção  
 Pro ser humano perceber quão metódico  
 Virou a obsessão de expandir a sua jaula  
 Ao invés de fugir do zoológico  
 Não troque a sua cela  
 Por uma outra cela mais bonita  
 Quebre as grades e corra contra o ódio [...].

A letra é uma intimação a uma revolução intelectual emancipada contra formas de opressão vivenciadas. Situações responsáveis pelo protagonismo da racionalidade técnica, do emburrecimento e do adormecimento da cultura e de pessoas repetindo ciclos falidos. Sobre isto, em termos distintos, o sociólogo Richard Sennett (2017) critica a revolução tecnológica e frisa que a sociedade se distancia cada vez mais da inteligência e da complexidade social. Outra

vez Edgar aparece com “a procissão dos clones” e negrita que a sociedade caminha para uniformização e padronização:

E o mestre do ventríloquo  
 Transparente feito acrílico  
 Nos faz acreditar de novo  
 Sermos almas inocentes  
 Presas entre os dentes do lobo  
 Por enquanto somos um sonâmbulo  
 E a humanidade corre em círculos  
 Como um antílope e um leão  
 Fugindo em direção ao abismo.

Talvez, por isso, Adorno alerta sobre a possibilidade de nova barbárie e a classifica como uma tendência social imperativa. Trazendo a reflexão de Adorno ao campo racial e atual, essa possibilidade de uma nova barbárie pode sugerir uma guerra racial. A reflexão sobre a possível guerra racial na contemporaneidade surge porque parte da sociedade moderna é intolerante à intolerância racial. Ela denuncia, protesta, discute, desconstrói e reeduca para as relações étnico-raciais. Por causa disso, a mesma parcela da sociedade “quebrou a cela e correu contra o ódio” (EDGAR, A Procissão dos Clones).

Adorno aponta para a análise da psicologia de quem cometeu atos grotescos contra a humanidade. Em partes Adorno é coeso, mas, hoje, o racismo é praticado de diversas maneiras, então, essa premissa não se sustenta para todos e todas. Algo comum é utilizado como argumento para explicar a prática do racismo na sociedade brasileira. A pessoa racista, no intuito de reduzir a ação racial subalternizada perante o judiciário e os meios de comunicação, se reconhece como pessoa com deficiência ou com transtornos ou com problemas psicológicos. Uma amostra da covardia do racismo atualizado e de múltiplas facetas. O que também se configura ofensa às pessoas com deficiência e transtornos.

Assim, revelar aos agressores e às agressoras tais atos com intuito de gerar, construir, amadurecer uma consciência destes mecanismos coléricos e fazê-los perceber a barbárie em suas atitudes e gestos. Desta maneira, é primordial retornar ao pretérito e ressignificar o presente para a inflexão e reconstrução do futuro emancipado, conforme a ideia intelectual de Adorno (2000), em seu texto “Como elaborar o passado”. Este futuro precisa se constituir livre de inferiorizações e estigmas. Diante disso, destacamos:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o

conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 2000, p. 11).

O olhar vital ao decorrido é para entender as atrocidades que abarcam toda a História e não somente a escravização, as pandemias, o holocausto. Se o passado não é reelaborado, ele tende a se repetir. Desse modo e com a mesma entonação e preocupação que Adorno (1995, p. 117) pediu para que “Auschwitz não se repita”, enfatiza-se: que o racismo não se repita! Que a escravização não se repita! Que o Holocausto não se repita! Que o negacionismo não se repita! Que o fascismo não se repita! Que os genocídios negros ou indígenas não se repitam! Que as mortes nas pandemias não se repitam! Que a fome não se repita! E que uma nova barbárie não ocorra. Prosseguindo no clamor, Adorno (1995) fala sobre a importância da crítica permanente. “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995, p. 9). Apesar da evolução técnica, são os valores humanos que colaboram para uma verdadeira formação social livre de toda indiferença. Da humanidade emerge a formação crítica e emancipada que precisa despertar desde a infância. Isso colabora para a sociedade distante da hierarquia racial segregacionista, sem monstruosidades.

Ainda dentro da discussão sobre o pretérito, o presente e o futuro, pode-se citar o símbolo Adinkra Sankofa, descrito pela Revista *Sankofa*, divulgada pela Universidade de São Paulo (USP). O conceito da palavra origina-se num provérbio dos povos de língua Akã, da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. O prefixo *sanko* significa voltar, já o *fa* fala de buscar, trazer. O símbolo é representado por um pássaro mítico. Ele voa para frente, com a cabeça voltada para trás. Ele carrega em seu bico um ovo que representa o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Assim, o nome Sankofa se traduz na afirmação de que “nunca é tarde para voltar e recolher o que ficou para trás” (LOPES, 2011, p. 1280).

Tanto o conhecimento, a discussão, a criticidade, a emancipação, a consciência de classe e de si, a heterodoxia, como também o abandono dos padrões hegemônicos e eurocêtricos, construídos socialmente sem fundamentos, podem desatar os nós desta realidade histórica turbulenta, que permeia o passado e que é digna de enfrentamento no presente para a construção do futuro desejado. Formar o sujeito para a resistência é não aceitar a ideologia da dominação racial, de gênero e de classe. É reconhecer direitos, valores, capacidades. É denunciar e elaborar resultados nos avanços sobre o racismo, o sexismo, a homofobia e a miséria. Além de não silenciar a voz dos grupos considerados historicamente excluídos. O antirracismo e o

antissexismo, entre outros, são aprendidos e fortalecem identidades, desconstroem práticas discriminatórias.

Conforme pesquisas do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), no ano de 2018, a população preta e parda correspondia a 56% da população do país. A partir daí, surgem dados considerados desiguais, pois a pluralidade não está presente nos espaços de poder. Já num cenário divergente, esta mesma população se destaca em maioria como moradores nas periferias, ocupantes de cargos inferiores, por conta da desigualdade social e da ausência de oportunidades emancipatórias, por exemplo, educação de qualidade e permanência nas escolas e instituições, saúde e bem-estar. Assim, compreende-se que

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 12).

As próximas gerações poderão vivenciar e presenciar um futuro de equidade, respeito, condições e oportunidades, conforme se desenvolvam as discussões, os movimentos e as denúncias no agora. É importante o questionamento de hoje. É relevante importar-se hoje. É primordial e urgente a plena reorganização do entendimento intelectual e este entendimento pode começar pela escola, por ser um espaço privilegiado onde todas as pessoas aprendem e ensinam o tempo todo. Onde as diferenças são confrontadas e expostas. É onde sujeitos experienciam a maldade alheia ou a sua própria. Por meio da escola pode-se disseminar a transformação, consolidar ou abolir tabus sociais, mas esta escola precisa entender assuntos cotidianos e agir com ausência de imparcialidade. Não se trata de condenar, trata-se de denunciar para mudar. Adorno (1995, p. 103) discute sobre a desbarbarização da humanidade para que a vida permaneça:

A desbarbarização da humanidade é a condição imediata da sua sobrevivência. A esta deve servir a escola, por limitados que sejam seu âmbito de influência e suas possibilidades e, para isso, necessita libertar-se dos tabus, sob cuja pressão a barbárie se reproduz. Os *phatos* da escola – hoje sua seriedade moral – na presente circunstância reside em que, somente ela, se é consciente da situação, é capaz de trabalhar imediatamente para desbarbarização da humanidade.

Contudo, a responsabilidade inicial da instituição escolar não isenta as provocações que discutem a “desbarbarização” em outros espaços. A escola não é o espaço unânime para

elaboração de estratégias e rompimento com as manifestações racistas, construindo, assim, a ambiência para a igualdade racial. Esta ruptura remete à educação emancipatória, para a resistência e ações antirracistas que envolvem, sem exceção, todo ser humano. Sobre isso, Adorno trouxe uma reflexão pontual.

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. [...] Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por [...] (ADORNO, 1995, p. 154).

As rupturas emancipatórias deveriam ser intrínsecas nas famílias, nas instituições religiosas, entes federados, nos meios de comunicação, nas pessoas até que se possa compreender que o racismo é desumano e qualquer forma de violência e desigualdade inferiorizante é desumana.

### **1.3 O racismo na sociedade contemporânea**

Para principiar a nossa análise do racismo na sociedade brasileira, Munanga (2014) apresenta que, até o ano de 2001, a discussão sobre o racismo, a xenofobia, a discriminação racial e a intolerância correlata não tinham importâncias sociais. A sociedade cria na falácia da democracia racial.

Até o ano de 2001, marcado pela organização da 3ª Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, essa questão não tinha eco na grande imprensa, nos setores do governo e na população em geral, salvo entre os raros estudiosos e pesquisadores que se dedicam ao tema nos meios acadêmicos e intelectuais. Os responsáveis do país pareciam viver com consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em função desse ideal, o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, em vista da ausência dos preconceitos e da discriminação racial. Enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e indígenas, como demonstrados pelas pesquisas quantitativas que o IBGE e o IPEA vêm realizando nos últimos dez anos (MUNANGA, 2014, p. 37).

As bases de sustentação do racismo são múltiplas, entre elas, destacam-se: o capitalismo, a indústria cultural, a maldade, a personalidade, a dominação cultural (FRASER, 2006), a ideologia da superioridade e da inferioridade, entre outras. O padrão único e

eurocêntrico está incluído. Ele determina que quem se caracteriza fora destes padrões, é inferior, sem beleza. Padrão contraditório, porque a base social brasileira está sustentada nas culturas africanas, europeias, indígenas, asiáticas, árabes, considerando outras nacionalidades. É importante diversificar e constituir novos olhares. Apenas com o padrão eurocêntrico como predominante a base para a prática do racismo está fortalecida e bem consolidada. A dominação cultural, corporal, social é permanente.

A construção da sociedade brasileira se deu a partir das pessoas indígenas, africanas, europeias e asiáticas. Todavia, as africanas foram submetidas à escravização e trazidas contra vontade para o Brasil. As pessoas africanas ou afro-brasileiras possuem suas culturas “negadas” como conhecimento, mas o Brasil “bebeu” dos entendimentos africanos para a construção do nosso país. Barros (2016) considera que não existe a intenção de negar a especificidade negra na sociedade escravagista, mas a restrição da presença negra nestes espaços baseados na cultura, nas leis, nos costumes, nos olhares e na sociedade. Contudo, nessa mesma época, pessoas escravizadas possuíam estratégias e consciência da importância do conhecimento que era não científico, tornando-se mais tarde o conhecimento científico no Brasil colonizador e pós-colonizador, pois possuíam diversos discernimentos. Como exemplo, podemos citar:

O saber médico, sanitário, os cálculos matemáticos e o universo astronômico eram em graus diferenciados parte daquele continente. A medicina egípcia, por exemplo, tinha seu conhecimento a partir dos experimentos e estudos voltados para o interior do organismo humano, elaborado em função da prática da mumificação, do embalsamento do corpo dos faraós e de pessoas influentes desta sociedade. Deste modo se a medicina tem um pai, este, é o cientista clínico egípcio Imhotep, que acerca de 3.000 anos antes de Cristo já aplicava os conhecimentos médicos e de cirurgia. [...] O conhecimento médico [...] na região que hoje compreende Uganda, país da África Central, encontramos o saber antigo dos Banyoro que já faziam a cirurgia de cesariana antes do ano de 1879 [...] também, detinham há séculos atrás o conhecimento acerca da vacinação e da Farmacologia... (ANÁLISE HISTÓRICA, FILOSÓFICA, POLÍTICA E ECONÔMICA DO POVO NEGRO, 2018, pp. 7-8).

É fundamental considerar este conhecimento disseminado no Brasil. Silva (2014), preocupada com a visão eurocêntrica das crianças de sua comunidade (a maioria era negra), propôs um projeto de valorização destas pessoas. Durante a execução do projeto, houve roda de conversa, palestras, exibição de filmes, divulgação em cartazes e desfile que objetivavam o destaque da beleza negra. Ao final, todas as crianças adquiriram novo conhecimento sobre identidade e representatividades.

Corrêa (2017) analisou o comportamento das crianças com idade entre três e seis anos, em turmas diferentes, numa mesma escola em Campinas, São Paulo. A pesquisadora frisa a importância de o tema étnico-racial continuar em descobertas, trazendo novos elementos. Ela

considera a discriminação racial como “maus-tratos”, além de ponderar que a educação de qualidade se constrói com o debate étnico-racial. Esta discussão vai contribuir para o fortalecimento do pertencimento e da autoestima dos negros e negras, principalmente das crianças.

Grado, Pinho, Tomazetti (2016) constataram a disseminação de estereótipos raciais inferiorizantes a partir da observação dentro da sala de aula, no desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Para realizar a proposta de dramatização, a turma da Educação Infantil, usou uma máscara que representava alguns animais. A professora olhou para o menino negro e disse que ele seria o macaquinho. O menino não aceitou, cruzou os braços, ficou emburrado e chorou. Só foi para a brincadeira depois de ser convencido por uma monitora. Ainda assim, ao tentar participar, ele ouve os colegas chamando-o de macaco repetidamente. Ao perceber que a criança chorava, a professora retira a máscara e dá uma bronca nele dizendo que ele gostava de se aparecer para a “gringa” que estava na sala (a monitora). Em seguida, senta o menino que abaixa a cabeça, enquanto a professora continua a “aula”. Essa situação, infelizmente, é cotidiana. Dentro dela, ocorreram sérias violências contra a autoestima do menino negro, da formação da personalidade e da estruturação do seu eu. Ele foi ofendido, xingado, humilhado e castigado. Ofendido porque ela determinou que ele fosse o macaco e pronto. Faltou a “escutatória”. Xingado porque “[...] outras crianças riam dizendo ‘macaco, macaco, macaco’” (GRADO; PINHO; TOMAZETTI, 2016, p. 25). Foi humilhado porque a professora em nenhum momento refletiu sobre a prática ofensiva para a criança. Se ela refletiu não quis mudar de postura e atitude. A docente não interrompeu as falas das outras crianças. Por fim, e não menos importante, ele foi humilhado porque recebeu a penalidade de retornar à sua mesa e não participar da brincadeira, depois de ouvir tanto. Por que ele tinha que ser o macaco? Com a formação inicial, continuada e com um pouco de sensibilidade, a educação antirracista terá um cenário de alteridade.

Santiago (2015) registrou, em seu diário de campo, um acontecimento entre duas meninas pequenas. Uma chama a outra de suja e não quer que encoste nela, porque é preta. A criança ofendida chora. A professora intervém pedindo que uma das meninas mude de lugar e lave o rosto. O nosso objetivo não é culpabilizar a professora, mas, nessa perspectiva, a docente reforça e perpetua o ciclo doloroso do racismo, “diz que pode” nas entrelinhas. A docente classifica o assunto como sem importância. Ainda, consoante o autor, a menina preta vem vivenciando “influência diretamente na construção de uma percepção racializada dos sujeitos, podendo gerar sentimentos de recusa às características raciais [...]” (SANTIAGO, 2015, p. 138-139). Com posturas que inferiorizam e discriminam, em qualquer criança, pode ser

desenvolvido o sentimento de baixa autoestima, timidez, medo, seguidos da diluição das particularidades e peculiaridades. Para Gomes (2006), o preconceito racial que expõe o corpo, o cabelo e a estética dos indivíduos ficam guardadas em suas memórias. “Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória” (GOMES, 2003, p. 176).

Outro ponto relevante para evitar a prática do preconceito racial e do racismo são as atividades impressas avulsas, as cantigas, parlendas, músicas, entre outras. Um exemplo do que pode provocar uma situação de exposição, desconforto e evidenciar as marcas raciais que povoam a memória do sujeito, como disse Gomes (2006), é a parlenda “Meio dia macaca Sofia”, que pode ser substituída por “Meio dia, macaco assovia”. Se temos em nossa sala uma criança negra ou não negra com este nome, é improvável o trabalho com a primeira parlenda. Para além da ofensa, há o espaço cedido para xingamentos contra a criança que certamente receberá o apelido de macaca, certamente, se ela for negra. A cantiga “Atirei o pau no gato” reforça a violência contra animais. Daí a importância do planejamento das aulas, sem “copiar e colar” somente.

Da maneira que ocorre com as crianças, acontece com os adolescentes. Retomando a violência racial sofrida pelo filho da pesquisadora e relatado na introdução desta dissertação, as expressões nazistas e racistas evidenciam pontos reflexivos que carecem de análise prudente, em especial, no momento histórico-político vigente. Um número considerável de estudantes da instituição onde o caso aconteceu ouviam-no declarar-se nazista, entre outros discursos. O acusado usava expressões como: “nazismo, ariano, massacre, lista, negros, judeus, morte, assar, concentrar e entidade”, em conversas de aplicativos.

Os campos de concentração nazistas ou qualquer atitude e ação semelhantes não devem se repetir, como pede Adorno (1995), nem em brincadeiras e nem nas brincadeiras. Configura crime. A antropóloga Adriana Dias (2018) acentua que há diferença entre nazismo e neonazismo. O nazismo foi uma política, um regime que se incorporou ao Estado. Já o neonazismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial, como um movimento de ódio contra grupos minoritários, é algo que se internaliza. O grupo tem leitura própria de fatos “históricos, sociais, míticos, biológicos, religiosos ou de qualquer outra ordem, dentro de um grau específico de nazificação e sob uma ótica radicalmente racializada e com certos aspectos paranoicos” (DIAS, 2018, p. 153). Diante do exposto, compreende-se o quanto o neonazismo está inserido, também, mas não somente, no campo racial que inferioriza e mata. Na contemporaneidade, analisar narrativas é um ato de resistência.

Conforme a concepção de Dias (2018), o neonazismo compõe inimigos e elabora “que sua sobrevivência dependeria de uma masculinidade exacerbada, exaltada, violenta, nacionalista, antissemita, disposta a morrer pela causa defendida e pela perpetuação do grupo...” (DIAS, 2018, p. 153).

Dias (2021)<sup>12</sup> trouxe à baila dados preocupantes. Conforme estudo de Dias (2018), há indícios de que o então presidente da república, tenha apoio de tais células. Como prova da acusação, Adriana Dias encontrou uma carta, datada de 2004, época em que Bolsonaro ainda era deputado federal, solidarizando-se com o grupo.

Uma forma de provocar inquietação em sujeitos envolvidos nos processos que inferiorizam, ferem e diminuem pessoas é sempre questionar e denunciar, por exemplo. Por que você disse isso? Por quê? Pode repetir? Eu não compreendi. Assim, a autorreflexão, a reflexão, a desestrutura são provocadas, na maioria das vezes, e pode surgir a análise da postura, remetendo à desestruturação permanente do ciclo racial que subalterniza. E, simultaneamente a estas ações, as medidas judiciais são necessárias. O silenciamento diante das posturas autoritárias jamais deve ocorrer, pois fortalece as práticas subalternizantes. Sobre este assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reiteram:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2006, p. 231).

Ainda abordando o combate e enfrentamento ao racismo, a capital do Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), tem mais um dispositivo no campo teórico normativo. Um avanço considerado significativo e preponderante, que terá resultado concretos, ainda que não sejam vistos e vividos agora. No município, foi sancionada e publicada no Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE), do dia 24 de agosto, a lei 6909/2022<sup>13</sup>. Nela, fica instituído o Programa SOS Racismo. Composta de seis artigos, a lei entrou em vigor na data da publicação. No segundo artigo, há um conceito de racismo e quais segmentos são alcançados para a possível punição. No terceiro artigo, o programa SOS Racismo tem nove objetivos, conforme listados.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/politica/temos-algo-concreto-agora-diz-pesquisadora-sobre-relacao-entre-bolsonarismo-e-neonazismo/>. Acesso em: 10 out. 2022.

<sup>13</sup> Leia na íntegra a Lei 6909/2022 no endereço: [https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download\\_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI4MjYzIn0%3D.pdf](https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI4MjYzIn0%3D.pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.

Já o quarto artigo afirma que “as despesas com a execução desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário” (DIOGRANDE, 2022).

Art. 3º O Programa SOS Racismo terá como objetivos:

**I - combater o racismo e toda e qualquer forma de discriminação e violência no âmbito do Município de Campo Grande;**

II - desenvolver ações no sentido de conscientizar a população de todas as etnias de seus direitos de cidadão;

III - contribuir para o avanço da legislação antidiscriminatória no Município de Campo Grande;

IV - denunciar a violência e a discriminação que sofrerem quaisquer das etnias no Brasil;

**V - elaborar materiais didáticos com objetivo de distribuição nas escolas públicas e privadas, para o combate a todo e qualquer tipo de discriminação;**

VI - estabelecer convênios ou parcerias de cooperação técnica com Universidades Públicas, Estaduais e Federais, bem como também com Instituições de ensino particulares, a fim da consecução dos objetivos do Programa;

**VII - estabelecer convênios ou parcerias de cooperação técnica com o Conselho Regional de Psicologia, Ordem dos Advogados, Seccional de Mato Grosso do Sul, defensoria Pública, Secretarias do Município e demais conselhos afins, para a consecução dos objetivos do Programa;**

**VIII - manter estreito relacionamento com o Ministério Público Estadual e Federal, a fim de que sejam encaminhadas todas as discriminações constatadas para que aquela instituição promova a responsabilização dos envolvidos;**

IX - estabelecer convênios ou parcerias de cooperação técnica com outras instituições e programas congêneres.

Parágrafo único. Dentro do Programa, o Poder Executivo poderá implantar o serviço SOS Racismo, definindo suas características e particularidades em harmonia com essa lei. (Grifos nossos).

Certamente, em algum momento, a sociedade, a partir de representantes, pressionaram o Estado para que mais uma medida normativa fosse elaborada. A Constituição Federal garante que todas as pessoas têm os mesmos direitos. Porém, quando estes são infringidos, surge um embate social seguido da indagação entre os termos racismo e injúria racial. Para diferenciá-los, a Constituição Federal de 1988 apresenta o Artigo 20 da Lei 7716/1989 e no Código Penal o parágrafo 3º. do artigo 140. A forma como são aplicadas as penalidades tanto do Racismo quanto da Injúria Racial provoca comentários gerados na insatisfação quanto à distinção das ações e das penalidades. A Injúria Racial é mais branda, é prescritível e afiançável. Já o Racismo é inafiançável e imprescritível. O Racismo atinge a coletividade indeterminada de sujeitos e engloba toda a integralidade de um povo. Já a Injúria Racial ofende a honra de alguém e usa elementos que se referem à raça, à cor, à etnia, à religião ou à origem.

A sociedade brasileira demonstra intolerância. Há expressão de violências contra a mulher, contra homossexuais, contra negros/as, ciganos/as, desfavorecidos/as economicamente e outros grupos. Muitas vezes, estas expressões são decreto fatal que remetem à morte de quem

se fadigou de discutir e viver as dores da vida. Estes casos submetem indivíduos a uma tabela que vai do estigma ao suicídio ou ao assassinato.

Uma história, entre tantas outras, ocorreu na capital do estado do Mato Grosso do Sul. Um jovem dentista preferiu dar fim à sua vida do que discutir que a orientação sexual não o tornava inferior à nenhuma pessoa ou ainda com menos direitos. Durante a discussão, uma mulher levou a filha para tomar uma dose da vacina contra a Covid-19 num posto de vacinação. Quando chegou a vez da menina, a mãe não permitiu a aplicação porque o dentista era uma pessoa homossexual. O rapaz, que além do preconceito e da homofobia também enfrentava um quadro depressivo, cometeu suicídio. Em situações como essa, o pensamento torna-se intolerante no sentido de compreender a base deste “pré-conceito”. Costa (2021), ao discorrer sobre uma hipótese das causas do antissemitismo produzidas por pessoas com personalidade autoritária, afirma que a nossa sociedade é coercitiva.

As posturas nos levam a refletir sobre o porquê do comportamento ou a imaginar qual seria a base de tal conduta. Há sempre a comparação classificatória que desclassifica e diminui. Contudo, a mesma proporcionalidade de reflexão é ausente no que tange à individualidade e ao bem-estar dos sujeitos.

Discutir, enfrentar, refletir ou combater o racismo é algo complexo, polêmico e contemporâneo. E quando envolve crianças no processo, a discussão torna-se melindrosa, delicada. No entanto, é indispensável quando o intuito é alcançar a equidade, o respeito social e o direito de viver. O racismo é um sentimento ou um comportamento constituído por vertentes. O racismo é construído socialmente. Para pensar sobre, podemos dividir os grupos historicamente excluídos e subalternizados em duas classificações: a macrossocial e a microssocial. Na macrossocial, divergente à classificação de Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), todos os grupos classificados como minoritários buscam e esperam a igualdade de direitos e o apagamento das injustiças para indivíduos. Na vertente microssocial, cada categoria, como gênero, raça, classe social buscam objetivos peculiares aos grupos. Essa é uma urgência para agora. O assunto amplia e aquece as discussões entre quem sofreu, quem o pratica e quem crê que o racismo é falácia ou que a democracia racial domina o Brasil. As políticas públicas são emergentes no sentido de combater e eliminar todas as formas de racismo, de violências, de desigualdade.

Combater e enfrentar o racismo a partir da infância envolve diretamente a escola, a família, a docência, a discência e a sociedade. Envolve a desconstrução permanente de padrões únicos hierarquizados de beleza, feiura, cultura, constituição de sujeitos e a consolidação da pluralidade étnica e corporal. As diferenças não podem causar estranhamento. Para a

constituição da beleza, as referências precisam ser, preferencialmente, as brasileiras. O padrão eurocêntrico pode permanecer, mas não como exclusivo.

Esta discussão traz à baila experiências reais que mulheres adultas vivenciaram em suas infâncias e dentro das escolas brasileiras, nas décadas de 1960 para cá. Elas desejam que as ações não se repitam. Sonham em empoderar as crianças negras para uma relação de resistência, questionamento e não conformismo com a imposição exclusiva do padrão eurocêntrico de beleza: homem, magro e branco. Sonham empoderar estas crianças e torná-las intelectuais negras.

Estas mulheres surgem a partir das histórias de outras negras que denunciam os racismos vivenciados nas suas infâncias. As histórias reais exemplificadas no livro *Negras (In) Confidências: Bullying, não. Isto é racismo* nos permitem reflexões críticas em relação à escola, à sociedade, à docência, aos colegas, à visão não criativa, aos moldes sociais, às mentalidades estereotipadas. O livro expôs o retrato do que a criança negra ainda vive dentro das instituições brasileiras. As denúncias são argumentos relevantes para a observação social que produz sociedade transformada. Enquanto houver racismo haverá denúncia, inquietação, discussão, questionamentos, estudos, confrontos, tensões, protestos.

O racismo se manifesta de múltiplas formas. Às vezes, atitudes, ações, olhares que marcam mais que a verbalização. A verbalização denota uma opinião e o silêncio também. E inúmeras vezes, o lugar de timidez vivido foi indicado por alguém que praticou o racismo contra quem não teve argumentos, empoderamento, questionamentos para confrontar a rígida opinião elaborada e desconstruir paradigmas. Neste sentido, Brito e Nascimento (2013) trazem à superfície da discussão:

Quando se referem às situações de brincadeira, piada e xingamento pode-se refletir acerca do riso como aquilo que corresponde, em termos econômicos, a uma descarga psíquica, gerando prazer. Mas para aquela que é alvo da piada, a vivência é, seguramente, de extremo desprazer (BRITO; NASCIMENTO, 2013, p. 12).

Este desprazer ao qual as autoras se referem é vivido cotidianamente e gera consequências como piadas que subestimam. O desprazer é gerado no ventre da ignorância, da violência e sugere incapacidade.

A partir do poema de Barbosa (2018), descrito no início desta dissertação, há a denotação do que ainda vivenciamos: a escravização dos corpos negros. Essa escravização se estende aos corpos pobres, aos corpos femininos e a outros corpos expropriáveis. A autora critica a existência de “troncos” contemporâneos. Troncos, estes, que permanecem ditando

violência e impiedade do período escravocrata remetendo à mais desesperançosa condição humana: a morte.

Todavia, o “tronco” contemporâneo sofreu metamorfoses de sequidão humana. Ele representa a dinâmica da sociedade capitalista administrada, financeira e irracional. Percebem-se ações sociais relacionadas à violência, ao racismo, ao preconceito, à fome, às injustiças, à enganosa democracia racial, à religião, à perversidade policial. Por fim, a autora do poema prossegue com o juízo crítico e clama pela recontagem de fatos socio-históricos omitidos pelo sistema e que fundamentam e sustentam o racismo estrutural, institucional e comportamental. Ela fala do sangue de pessoas negras que foram jorrados nas grotescas atitudes consolidadas pela ideia de animalidade de negros e negras, abordando também a resistência e a coragem: “Vou construindo um trono! Não pra mim. Para a humanidade, quando acordar!” (BARBOSA, 2018). O escrito nos constringe a uma reflexão mais demorada e salienta o desejo intenso de que todo tronco se torne um trono.

Neste tempo, o sangue continua a jorrar por motivos banais. Mas do jorrar do sangue, das lágrimas e das injustiças compreende-se o “brotar” das resistências, das lutas, do permanecer. No dia seguinte, após a morte de um homem negro dentro de um supermercado, a imprensa anunciou aumento nas ações da bolsa de valores da instituição com forte baixa três dias após o assassinato. Como amostra brutal do funcionamento da estrutura capitalista e da racionalidade técnica que rege o mundo, o supermercado continuou em funcionamento durante e após o crime. Situação semelhante aconteceu com George Floyd, nos Estados Unidos, outro homem negro morto por asfixia. Os acontecimentos declaram que os troncos ainda não são troncos e estão repaginados. Os troncos continuam com a mesma brutalidade e barbárie dos períodos em que pessoas foram escravizadas no Brasil. O racismo é escancarado. O “tronco” do homem negro foi dentro de um estabelecimento, na presença de outras pessoas que não se opuseram à barbárie. Os ditos senhores de engenhos na atualidade se mostram como instituições, como governos, como Estado e ferem os direitos mínimos de qualquer ser humano.

Sobre isto, o documento da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância introduziu:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2010).

A conferência mundial foi um marco histórico. Ela aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001, com intuito de discutir e decidir com a comunidade internacional consistências de combate ao racismo, à discriminação racial e à intolerância em todo o mundo. O evento reuniu representantes de 170 países, chefes de Estado, organizações não governamentais (ONGs), a Organização das Nações Unidas (ONU), entre outros. Na terceira conferência, foi acordado que o Estado brasileiro iria implementar o plano de ação para operacionalizar as resoluções com ênfase na educação, conforme o Referencial “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, elaborado pelo Ministério da Educação (2010).

No sentido de emancipar, ensinar, discutir, compreender e resistir, foi criada a Lei 10639/2003, que tornou o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira obrigatório nos Ensinos Fundamental e Médio. Instituiu a inclusão do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra no calendário escolar. Em 2008, foi modificada pela lei 11645/2008, por acrescentar ao texto o termo que envolve o estudo da História e Cultura Indígena. Não houve a revogação da primeira lei. Assim, a Lei 11645/2008 aponta para a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas, tanto as privadas quanto as públicas. O nascimento das normativas ocorreu após a pressão dos movimentos sociais, em destaque o movimento negro, que se basearam nas estatísticas que evidenciam que o racismo está estruturado na atualidade e que a regra permanece sem cumprimento em sua totalidade, mas com avanços e conquistas. Avanços e conquistas que não envergonham nossos antepassados que foram resistentes e persistentes neste caminho quase impossível de ser trilhado à época. Da mesma maneira a geração contemporânea fará com os seus descendentes.

Ao inserir no currículo escolar as leis 10639/2003 e 11645/2008, busca-se “denegrir” a educação (NOGUERA, 2012), portanto, “[...] o termo/verbo denegrir é sinônimo de enegrecer, de ressignificar, de criação e renovação” (HARMONY DA SILVA; SOARES, 2021, p. 158). Contudo, não se busca

negar o pensamento e/ou ensino eurocêntrico, dominante e excludente, mas é a possibilidade de revisitar os caminhos percorridos até o presente momento e, acima de tudo, é a oportunidade de ‘*transver*’ o olhar do mundo, das coisas, dos sentidos, dos sabores e dos saberes educacionais e pedagógicos (HARMONY DA SILVA; SOARES, 2021, p. 152).

Ao usar a expressão “*transver*”, os autores citam BARROS (2000). A escola é o espaço privilegiado para a discussão das relações étnico-raciais, porque todas as pessoas estão, estiveram ou estarão inseridas nela. Por si só, contribui com a inflexão ou perpetuação de fatos históricos e os pares trocam cultura. Por isso, a escola é onde se pode pensar e desconstruir

paradigmas. Uma das bases para a consolidação e enraizamento do racismo é sem dúvida a sociedade e o sistema capitalista. Ele prova o que Fraser e Jaeggi (2020) traduzem como sofrimento social. Já Marcuse (1973, p. 23) enfatiza que:

De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas; a regulamentação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional dos recursos?

Adorno (1986) denunciava o capitalismo desde a década de 1940, quando afirmou que a dominação sobre seres humanos acontece através do processo econômico. As denúncias e inquietudes de Adorno são atuais. Ele alertou sobre as forças contrárias à emancipação humana e destacou o processo de trabalho como uma das forças contrárias que podem diminuir a capacidade de planejar. Além disso, a reificação do ser humano pode prejudicar a capacidade de desenvolver a linguagem (ADORNO, 1986). Mas qual a relação entre a fala de Adorno, o racismo e o capitalismo? Ela é estreita e complexa. O capitalismo e o racismo estão arraigados no mesmo solo. O capitalismo alimenta o racismo quando os sujeitos perdem a capacidade de pensar e de planejar, usufruindo da racionalidade técnica. É como se os indivíduos estivessem resolvendo problemas sociais e pessoais sem refletir. Assim, reproduzem, mas não analisam atos, falas, ofensas, pois a função é acrescentar lucros, trabalhar, adquirir e ter. Nesta onda frenética de ganho e lucro a partir do sistema capitalista, a sociedade regrediu e com ela houve a regressão conjunta do pensamento, desfalcando a intelectualidade. Desta maneira, “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1995, p. 466).

Há a preguiça social e a ausência do trabalho intelectual citado por hooks quando se repete o discurso, sejam eles de autoridades, dos meios de comunicação, sejam de inferiorizadores em relação às pessoas sem passar pelo crivo da criticidade, do questionamento, da análise e da desconfiança. Estes “papagaios humanos” repetem sem pensar no que falam ou fazem. Algo que se compara ao que aconteceu nas eleições para o segundo turno no Brasil, em 2022. Uma possível justificativa para dar início a um golpe de Estado. Concebem tudo pronto e para o capitalismo são “apêndices de maquinarias”. Então, o capitalismo dita as regras, as normas e os padrões, e a sociedade, sob a racionalidade técnica, acata. É difícil não cumprir os

ditames do capital, mas quando se compreende há como resistir a ele e emancipar-se um pouco mais.

Sobre o capitalismo, Fraser e Jaeggi (2020) buscam equilibrar as questões culturais como raça, gênero, sexualidade e identidade com as dimensões econômicas. Trazem à discussão que o capitalismo alimenta o racismo e, ao mesmo tempo, divide populações por nação e raça, conforme debatem no livro *Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica*. Para elas, o constituinte da economia capitalista é o Estado, portanto, o Estado mantém, também, o Racismo Estrutural (ALMEIDA, 2020). Fraser prossegue o debate e destaca que o capitalismo, na visão marxista, é um sistema social de dominação de classe centrado na exploração do trabalho livre pelo capital na produção de mercadorias.

Desta maneira, expõe o legado da exploração e da expropriação. Fraser e Jaeggi (2020) distinguem ambas como econômica e política. Para Nancy Fraser, o aspecto econômico está conectado com os mecanismos de acúmulo do capital com a intencionalidade de aumentar o valor. Já no aspecto político, tanto exploração quanto expropriação estão relacionadas com as maneiras de dominação (FRASER; JAEGGI, 2020). Neste aspecto político, ocorre a divisão das pessoas em classes: indivíduos e cidadãos, sujeitos de direitos e outros dominados, bens móveis não livres, e membros e dependentes de famílias e grupos subordinados (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 59). Dessarte, elas afirmam:

A distinção entre expropriação e exploração é, ao mesmo tempo, econômica e política. Num nível que chamarei de “econômico” esses termos dão nome a mecanismos de acumulação do capital, formas de valorizar o valor que, embora analiticamente distintas, estão interligadas. No caso da exploração, o capital paga pelo custo socialmente necessário de reprodução do trabalhador na forma de salários, enquanto se apropria do excedente criado por seu trabalho. Na expropriação, ao contrário, ele simplesmente toma para si o trabalho, de pessoas e a terra sem pagar por seus custos de reprodução. Esse é o cerne da distinção de uma perspectiva econômica. De uma perspectiva política, entretanto, trata-se de relações de poder hierárquico e diferenciais de status [...] (FRASER E JAEGGI, 2020, pp. 58-59).

O jesuíta Jorge Benci, autor da obra *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* de 1977, aborda conceitos semelhantes quando aponta o “processo de expropriação e centralização de todos os meios de produção” (BENCI, 1977, p. 16). Benci (1977) critica o capital ao transformar rapidamente os produtores (escravizados/as) em produtores de mais-valia. Diante do exposto, ele destaca: “Nesta fase de desenvolvimento das relações capitalistas de produção a escravidão não é somente condição ideal, mas necessária do processo de acumulação de centralização. [...] o escravismo colonial, [...] é a alavanca mais potente do novo modo de produção” (BENCI, 1977, p. 16).

Benci (1977) sublinha que a escravização foi responsável pelo processo de centralização e acumulação. Assim, confirma que o sistema colonial ou o escravismo colonial foram a alavanca mais potente do modo de produção capitalista. Sobre o Estado, Benci (1977) afirma que ele criou a colonização por meio do domínio que detém. Na mesma direção, Fraser (2020) aponta que o Estado dividiu as sociedades em classes, como já mencionado acima. O padre descreve não haver outra “explicação para o processo ‘frio e calculado’ de *aproveitamento de riqueza e valorização da terra*, senão aquele que coloque como objetivo primordial a mercantilização da riqueza produzida” (BENCI, 1977, p. 17). Naquela época, para frear o avanço capitalista, Jorge Benci insinuou que “somente resistências sociais e políticas de grande envergadura, frequentemente convertidas em rebeliões nacionais, poderiam retardar o avanço capitalista” (BENCI, 1977, p. 17). Aqui, retomamos a música de Edgar, “A procissão dos Clones” quando alerta para que a sociedade “*não troque a sua cela, por uma outra cela mais bonita*”.

Para entendermos a relação de capitalismo com racismo precisamos retomar uma parte da História do Brasil. A partir da discussão de Benci (1977, p. 31), percebemos que a escravização teve como base a acumulação sustentada pela violência, que segundo o texto, era impressionante os traços visíveis da exploração das pessoas escravizadas. E, também, conforme Fraser (2020), as pessoas eram expropriadas.

Outra “justificativa” que se usava para a escravização tem argumento fincado na religião. Segundo o texto bíblico descrito no livro de Gênesis, capítulo 9 e versículo 24, Cam viu a nudez de seu pai Noé e foi amaldiçoado pelo patriarca. Alguns afirmam que as pessoas negras são descendentes de Cam e por isso eram escravizadas e serviam aos outros (BENCI, 1977, p. 65). Leitura colonialista para sustentar a dominação de outros seres humanos. Munanga (2006) *apud* Pimentel e Mwewa (2022) explicam a primeira origem do racismo que surgiu a partir da história bíblica de Noé e seus filhos:

[...] a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o nono capítulo da Gênese, o patriarca Noé, depois de conduzir por muito tempo sua arca nas águas do dilúvio, encontrou finalmente um oásis. Estendeu sua tenda para descansar, com seus três filhos. Depois de tomar algumas taças de vinho, ele se deitara numa posição indecente. Cam, ao encontrar seu pai naquela postura fez, junto aos seus irmãos Jafé e Sem, comentários desrespeitosos sobre o pai. Foi assim que Noé, ao ser informado pelos dois filhos descontentes dá risada não lisonjeira de Cam, amaldiçoou este último, dizendo: seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos. Os calvinistas se baseiam sobre esse mito para justificar e legitimar o racismo anti-negro. A Segunda origem do racismo tem uma história conhecida e inventariada, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina na classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os

caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual o Deus e o livre arbítrio constituí o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a Biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana (MUNANGA, 2006, s/p).

Contudo, neste período, negros e negras eram tidos como animais “[...] no modo com que devem tratar os escravos, para que façam distinção entre eles e os jumentos; [...]” (BENCI, 1977, p. 52), mas Benci sabia da humanidade destes. “Como os servos são criaturas racionais, que constam de corpo e alma, não deve só o senhor dar-lhes o sustento corporal [...]” (BENCI, 1977, p. 84). Negros e negras também eram tidos como mercadorias a fim de sustentar a escravidão. A partir daí podemos entender a relação superioridade e inferioridade que também sustenta a segregação racial, o racismo.

Nesse sentido, a escola é um dos espaços de formação social. É um espaço que pode levar ao conhecimento que traz transformação e que repudia ações sociais.

A escola pública é a formação exigida para todos, que tem a tarefa de ensinar os estudantes a ler e escrever e, esperançosamente, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico. Todos aqueles que sabem ler e escrever dispõem das ferramentas necessárias para acessar aprendizados superiores, mesmo que esses aprendizados não ocorram em um ambiente universitário (hooks, 2019, s/p).

Neste lugar, todos e todas são protagonistas na inflexão de gerações e visões. Todavia, a escola sozinha não muda a sociedade. Ela é essencial no processo. A mudança de paradigmas vem da união da escola com a família, a igreja, a empresa, o Estado, a sociedade. É a educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu primeiro artigo, “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” (LDB, 1996). Há, ainda, a responsabilidade de toda a equipe escolar nesta transformação, há a responsabilidade das instituições escolares, há a responsabilidade social, pois, o espaço oferece “um encontro criador e transformador entre crianças e professores, ou entre crianças e crianças (CORRÊA, 2017, p. 123). Neste contexto, “[...] a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola” (ADORNO, 1995, p. 115). Mas, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade, a barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. E a geração que está vivenciando o ano de 2022 vê a barbárie ameaçando se concretizar.

Adorno revela em seguida que houve o fracasso das “configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto” (ADORNO, 1995, p. 115). Já Côrrea aponta que “produzir neste espaço experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, incentivar a produção de novos possíveis e de um mundo que virá” (CORRÊA, 2017, p. 123) é fundamental.

É a partir da escola, também, (o primeiro lugar é na família), que se aprende a respeitar, discutir, desconstruir, compreender e construir novamente assuntos complexos para a sociedade. É na escola que se descobre sobre o que é ser feminista, por exemplo. Como já abordado anteriormente, conforme pensamento das autoras Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019).

Na escola, traz-se à baila as discussões que remetem às reflexões. Na escola se fala sobre violência de gênero, desigualdades sociais, barbáries, direitos, deveres desde a primeira infância, dentro da linguagem da criança. O intelectual contemporâneo e autor da obra *O que é racismo estrutural?*, Silvio Almeida, argumenta e diferencia racismo, preconceito e discriminação, problematização polêmica até entre as crianças do Ensino Fundamental I. As ações têm relação entre si, entretanto, socialmente, são confundidas ou integradas a contextos divergentes. Para ele, os termos racismo, preconceito e discriminação raciais são facilmente confundidos ou percebidos como palavras sinônimas. Almeida (2020) explica ambos os termos: “[...] o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racial, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Ele cita exemplos deste preconceito racial que, por vezes, afirmam que as pessoas negras, orientais ou judias são violentas ou inconfiáveis, avarentas ou que se destacam nas Ciências Exatas, respectivamente. Já na discriminação racial é atribuído um “*tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados*”. Por fim, vai abordar as discriminações direta, indireta, positiva e negativa. Na discriminação direta, existe a repulsa contra indivíduos racializados ou às minorias. A discriminação direta ocorre, segundo Almeida (2020), quando lojas recusam atendimento a clientes de determinada raça, por exemplo. A discriminação indireta é “marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas”. Isso pode acontecer porque a norma ou a prática não leva em consideração ou não pode prever de forma concreta. As consequências da norma ocorrem a partir da negação da situação da especificidade de grupos minoritários (ALMEIDA, 2020).

A discriminação positiva se dá quando há o tratamento diferenciado às pessoas discriminadas historicamente com a intenção de corrigir a discriminação negativa, a

desigualdade, conforme Almeida (2020, p. 34). Por fim, a discriminação negativa é aquela que causa desvantagens na vida do sujeito. Para entender mais sobre o preconceito, pode-se realizar a leitura da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989<sup>14</sup>.

Todos os conceitos preponderantes inseridos na discussão de Almeida (2020) necessitam estar em rodas de conversas, dramatizações, leituras, mostras culturais, dentro da escola, a partir da *práxis* docente, das políticas públicas fortalecidas e cumpridas. É na escola que se formula com autonomia pensamentos críticos sobre as sociedades. A escola tem protagonistas na construção da emancipação e da transformação que são os professores, as professoras, as crianças, os adolescentes, e toda a equipe escolar. Não há escola sem docentes. Não há docentes sem discentes. Não há sociedade sem pessoas civilizadas e pensantes, capazes de transformar realidades. Há farturas de leis que combatem as desigualdades, os preconceitos e o racismo e que, agora, necessitam ser cumpridas efetivamente.

#### **1.4 As resistências no Brasil têm nomes e histórias**

Uma das muitas maneiras de efetivar as desconstruções pejorativas é apresentando intelectuais negros e negras. Estas pessoas são responsáveis por lutas, mudanças, direitos constituídos e liberdades, em destaque, do povo negro. Sempre atrelados e atreladas ao movimentos sociais e movimentos negros, de alguma maneira, as vozes deles e delas trouxeram e ainda trazem representatividade e descolonização do olhar único.

Começamos com Nilo Peçanha (1867- 1924), que foi o primeiro e único presidente negro brasileiro. Ele alcançou a presidência da república por dezessete meses, após a morte de Afonso Pena, em 1909. Antes, havia concretizado experiência por dois mandatos como deputado estadual pelo Rio de Janeiro. Nilo Peçanha é considerado pai do ensino técnico no Brasil. Ele é lembrado ainda por criar o serviço de proteção aos indígenas. Este serviço antecedeu a Funai (Gomes, Lauriano e Schwarcz, 2021). Nilo Peçanha assinou a primeira Legislação Nacional de Trânsito do país. Teve uma infância humilde e pobre, mas sua formação ocorreu em instituições frequentadas pela elite (Gomes, Lauriano e Schwarcz, 2021). Tornou-se advogado e jornalista. Defendia as causas da abolição e da república. A família de sua esposa não o aceitava por ser um homem “mulato”<sup>15</sup>, termo pejorativo na contemporaneidade.

---

<sup>14</sup> Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7716.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm). Acesso em: 4 out. 2022.

<sup>15</sup> Sobre o termo, sabe-se que no passado filhos e filhas de pessoas negras com pessoas brancas *eram* chamadas de “mulatos ou mulatas”. Assim, associavam à mula ou ao jumento, às espécies diferentes e prejudiciais às outras.

Outro destaque é Machado de Assis ou José Maria Machado de Assis. O escritor era filho de mãe portuguesa, pai afrodescendente livre e podia ter a etnicidade que desejasse. Um dos escritores brasileiros mais conhecidos e mais lidos no mundo (POSTANOVSKI, 2011). É um mestre, um escritor genial (RABELLO, 2008). Machado de Assis foi “embranquecido” socialmente. Uma decisão fincada na raiz da perversa escravização, do racismo e da subalternidade. Afinal, como poderia existir um gênio preto num país racista que buscava, na época, sustentar teorias higienistas ou eugenistas?

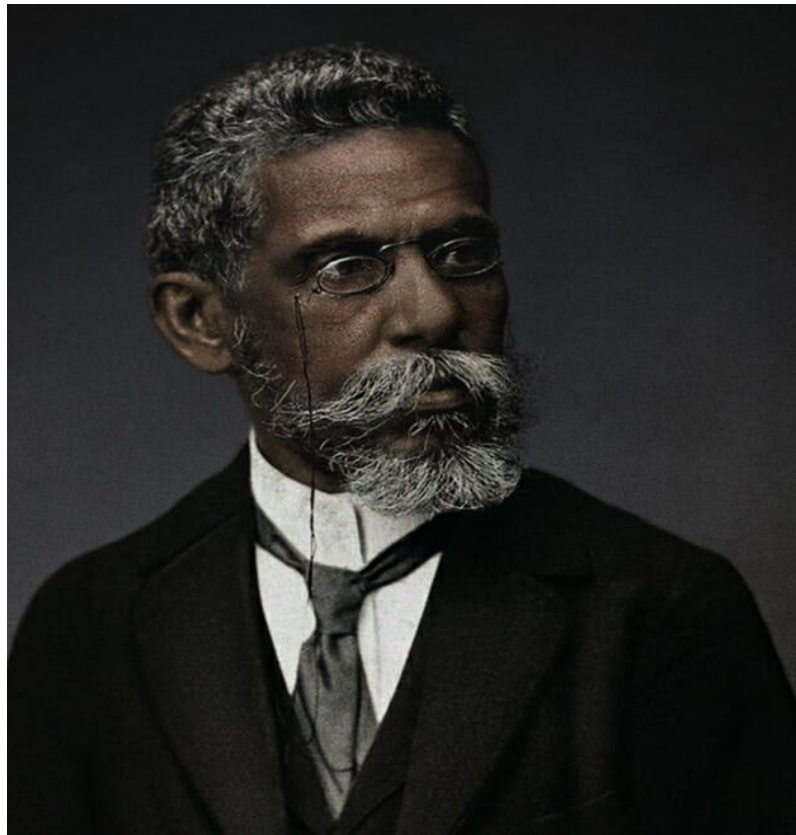


Foto 1: Projeto Machado de Assis Real.

A criticidade contemporânea alega que Assis não escapou do racismo estrutural. O movimento Machado de Assis Real disponibilizou a foto acima com intenção de que todas as representações antigas do escritor sejam substituídas por outras atualizadas e autênticas.

Destacamos ainda uma exceção, o poema da peruana Victoria Santa Cruz, “Me gritaram negra”<sup>16</sup>. Ela nasceu no século XX e demonstrou forte resistência às causas subalternas, a partir

---

Já os/as filhos/as de brancos/as com indígenas *eram* mamelucos. Indígenas com negros/as *eram* cafuzos (SANTOS, 2010, grifos nossos).

<sup>16</sup> A interpretação do poema foi da atriz Chrika de Oliveira. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xb9S\\_JQWzoU&t=29s](https://www.youtube.com/watch?v=xb9S_JQWzoU&t=29s) Acesso em: 20 set. 2022.

de uma experiência sofrida na infância. A menina foi expulsa do grupo de amigas porque tinha a pele escura. Ainda que não esteja relacionada diretamente à escravidão brasileira, a peruana defendeu o direito de igualdade e empoderamento negro. A declamação da poesia salienta a descoberta, aceitação, a ironia, a resistência, a liberdade de ser quem se é.

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos,  
 Que sete anos!  
 Não chegava nem a cinco!  
 De repente umas vozes na rua  
 me gritaram Negra!  
 [...] E odiei meus cabelos e meus lábios grossos  
 e mirei apenas minha carne tostada  
 E retrocedi [...]  
 [...] Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair  
 Negra! Negra! Negra! Negra!  
 [...] E daí?  
 E daí?  
 Negra!  
 Sim  
 Negra!  
 Sou  
 Negra!  
 Negra sou [...]

O poema traduz o sentimento e a experiência das crianças que sofrem o racismo logo na infância. O tom que inferioriza permitiu que a autora recebesse e aceitasse a condição de ser diminuída, contudo, ocorreu dentro dela a estruturação do eu. Esse meio possibilita a construção da personalidade de dentro para fora e trouxe consigo o processo da leveza de se apoderar de quem ela era. Ela descartou e resistiu à exclusão tão simplesmente por conta das suas características físicas e pela cor da pele. Victoria Santa Cruz, talvez, estivesse inserida num espaço de fortalecimento, de reconhecimento que produziu maneiras de resistências, de enfrentamento e de combate ao racismo e aos padrões eurocêntricos. Todavia, Victória Santa Cruz, após vivenciar um conflito interno, resistiu com o poema escrito por volta de 1950 e que ainda é declamado em espaços sociais que não apoiam o crime de racismo. Uma forma de feminismo negro.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu em Salvador, na Bahia, no ano de 1830, e faleceu em São Paulo no ano de 1882. Ele tem uma história de superação e lutas. Luiz Gama era filho da africana livre Luíza Mahín com um fidalgo incógnito. Conforme relata Mota (2019), Luiz Gonzaga ficou famoso como advogado abolicionista. Ele foi escravizado pelo pai a partir dos dez anos e viveu o cativeiro ilegal por oito anos na capital paulista. Além de autodidata, foi também soldado, poeta, jornalista, maçom, funcionário público na Delegacia de Polícia (1856-1868) e abolicionista negro. Mota (2019) conta que Luiz Gama trabalhou na infância como

escravo doméstico. Sua alfabetização ocorreu aos 17 anos através do apoio de um bacharel que frequentava então a residência de seu senhor. Em seu percurso acadêmico ficou impedido de cursar Direito porque era pobre e negro e o curso era voltado à elite.



**Figura 2:** Luiz Gama<sup>17</sup>

Mota (2019) formaliza que Luiz Gama adquiriu os conhecimentos jurídicos de forma autodidata e com auxílio de outros bacharéis em Direito. Luiz Gama mostrou-se símbolo da resistência ao deparar-se com homens brancos, da elite que defendiam a escravização: “foi nesse espaço, circulando entre as esferas de poder executivo e judiciário e interagindo com a elite dos bacharéis, que Luiz Gama viveu 42 anos de sua vida” (MOTA, 2019, p. 3). Assim, os advogados “buscavam usar as brechas da Lei de novembro de 1831 para defender a ilegalidade da escravização de africanos trazidos ao Brasil [...]. Já Gama passou a incomodar proprietários de escravos e autoridades” (MOTA, 2019, p. 4). Desta maneira:

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://aboliodaescra.wordpress.com/2016/11/25/luiz-gama/> Acesso em: 20 dez. 2022.

Analisando especificamente a atuação jurídica de Luiz Gama [...] ele se utilizava também da imprensa para publicizar sua interpretação da lei para um público mais amplo, formado não apenas de bacharéis em Direito, mas também de leigos. Assim, conforme a autora, Gama informava os leitores, tentava conquistar sua opinião e também especificava como uma lei poderia ser acionada por outros escravos e seus advogados (MOTA, 2019, p. 4).

Mota (2019) analisa a documentação de alguns processos jurídicos em que Luiz Gama aparece como suplicante, impetrante ou apelante. Esses processos foram consultados no Arquivo do Tribunal de Justiça de São Paulo e abarcam um período de 13 anos, entre 1869 a 1882. Os clientes de Gama, negros e escravizados, têm suas histórias e relatos, e é o próprio Luiz Gama que apresenta o histórico do cliente e a arbitrariedade pelo qual este passa. Numa das defesas, Gama caracteriza seus clientes pela nacionalidade e foram criminosamente postos em ilegal cativeiro (MOTA, 2019). Os quatro homens negros, julgados, foram soltos pelo magistrado. Viana (2021) aborda que Luiz Gustavo Ramaglia Motta através de sua dissertação afirma que Gama levou à alforria mais de duzentas pessoas submetidas à escravização. Naquela época, Luiz Gama já lutava pela educação antirracista. No ano de 2015, recebeu o título póstumo de advogado da Ordem dos advogados do Brasil (OAB). Já em 2018, foi constituído patrono da abolição da escravização no Brasil.

Maria Beatriz Nascimento (1941-1995) ou Beatriz Nascimento foi mulher negra, nordestina, intelectual, ativista, professora, poeta e historiadora nascida em Aracaju (SE). Ela defendia a construção de uma história escrita por mãos negras. Sua obra tem sido resgatada nos últimos anos e sua importância política e acadêmica em temas como quilombos, história da população negra e debates sobre a mulher negra tem se provado crescente. Participou do processo de fundação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Faculdade Cândido Mendes e de várias organizações do movimento negro. Foi professora do Instituto Superior de Estudos Brasileiros e Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), roteirista e narradora do documentário de longa-metragem *Ôrí*, de 1989 (LOPES, 2011).

Abdias Nascimento (1914-2011), consoantes as antagônicas pesquisas de Gomes, Lauriano e Schwarcz (2021), Macêdo (2021) e Lopes (2011), foi político, ator, autor teatral, poeta, artista plástico, escritor brasileiro, professor universitário, intelectual que sempre denunciou o racismo propondo debates acerca da questão. No ano de 1944, fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), e lá formou a primeira geração de atores dramáticos negros no Brasil e propiciou a criação de uma literatura dramática afro-brasileira. Em 1945 e 1946, organizou a Convenção Nacional do Negro em São Paulo e no Rio de Janeiro.

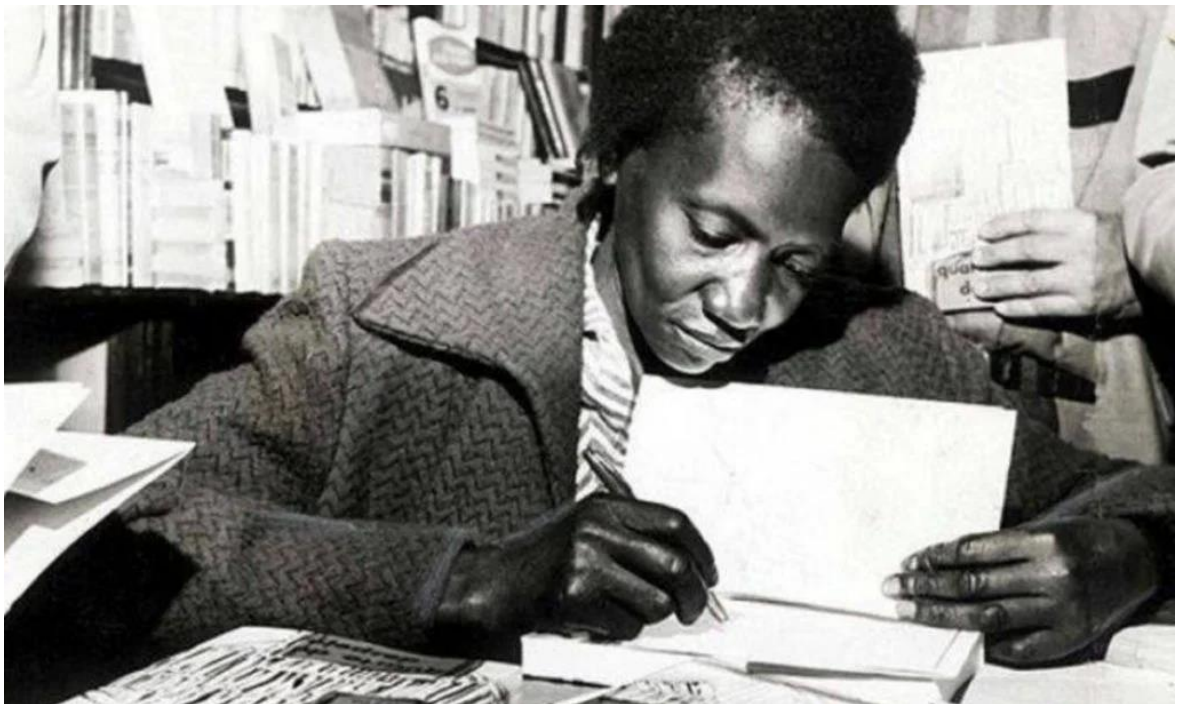
Em 1946, durante os trabalhos da Assembleia Constituinte brasileira foi ele quem destacou a importância do combate ao racismo no Brasil. Em 1950, organizou o Congresso do Negro Brasileiro. Nascimento fundou e dirigiu o jornal *Quilombo* (1949-1950) e o Museu de Arte Negra (1968). Em 1955, levou a um concurso de artes plásticas o tema “a personificação de um Cristo negro”. No período da Ditadura Militar, Abdias Nascimento deixou o país e deu início a sua trajetória internacional junto às lideranças das Américas e da África. Lecionou no Centro de Estudos Porto-Riquenhos na Universidade do estado de Nova York, na Escola das Artes Dramáticas da Universidade Yale, na Universidade Ifé, na Nigéria. Ao retornar ao Brasil, foi eleito deputado federal e em dois pleitos distintos, senador. Durante sua atuação parlamentar, defendeu projetos de lei por ações afirmativas e pelo fim da discriminação racial. Abdias Nascimento recebeu o título de doutor honoris causa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e pela Universidade Federal da Bahia em 1993 e 2000, respectivamente. Abdias Nascimento é considerado um dos maiores defensores da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes desde que conseguiu resultados positivos a partir de suas iniciativas na defesa e na inclusão dos direitos das pessoas negras.

Zumbi dos Palmares (1655-1695) está na lista. Segundo Munanga e Gomes (2006), Zumbi dos Palmares é considerado hoje o maior símbolo de “resistência e coragem” nos movimentos negros brasileiros. Ele recebeu educação formal (LOPES, 2011). A data de 20 de novembro é marcada pela lembrança da morte de Zumbi e ainda pelo conteúdo histórico e político que ele representa. Em alguns estados brasileiros é feriado. Para essa conquista, a militância negra deflagrou uma campanha, em 1971, no Rio Grande do Sul, para o reconhecimento do dia 20 de novembro. O ato histórico foi estabelecido em assembleia nacional pelo Movimento Negro Unificado (MNU), em 1975 (LOPES, 2011).

Entre as personalidades negras, não há como se esquecer da vereadora Marielle Francisco da Silva (1979-2018), a Marielle Franco. Ela era socióloga e atuava em organizações da sociedade civil, coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ). Antes disso, para sustentar a família, trabalhou como empregada doméstica, professora, dançarina e vendedora. Nas profissões, ela economizou e investiu nos estudos. Marielle Franco graduou-se em Ciências Sociais em 2002, por uma bolsa integral oferecida pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Ela iniciou sua militância em direitos humanos após perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes (Gomes, Lauriano e Schwarcz, 2021). Marielle defendia as questões do feminismo, da luta contra o racismo, bem como a defesa dos direitos humanos nas favelas (FRANCO, 2017). Antes de ser assassinada, Marielle Franco denunciava, a partir dos

direitos humanos, abusos cometidos pela Polícia Militar. Franco foi assassinada com o motorista em 2018. Em 2022, ainda não estava definida a autoria do crime. Assim, destaca-se: “Marielle Franco se tornou um símbolo (inter) nacional contra a opressão racial, de gênero, de origem, e contra a violência da polícia em geral. Um símbolo para todos aqueles que acreditam num país mais inclusivo e plural” (GOMES; LAURIANO; SCHWARCZ, 2021, p. 421). Para o assassinato de Franco e Anderson Pedro Gomes usou-se um silenciador para os disparos de treze tiros pelo corpo e cinco na cabeça de Marielle. Portanto, Anderson Pedro, presente! Marielle Franco, presente!

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) era mineira, corajosa, favelada e, depois, ex-favelada. Dizia-se descendente de pessoa escravizada. Estudou até o segundo ano do ensino fundamental, pois precisava trabalhar desde a infância. Ela foi empregada doméstica, auxiliar de enfermagem, artista de circo, catadora de recicláveis e escritora. Na residência de um médico teve o primeiro contato com uma biblioteca. Teve dois filhos e uma filha: João José, José Carlos e Vera Eunice. Em 15 de julho de 1955 deu início à escrita do livro *Quarto de despejo*. Com ele, a escritora negra surpreendeu o meio literário (Gomes, Lauriano e Schwarcz, 2021).



**Foto 2:** Carolina Maria de Jesus (Acervo UH/Folhapress).

O livro foi “traduzido para 29 idiomas, vendeu mais de 100 mil exemplares” (LOPES, 2011, p. 752). O exemplar recebeu novas edições. Carolina Maria de Jesus teve novo destaque postumamente no país e “vai reassegurando, assim, seu lugar como grande intérprete do Brasil”

(Gomes, Lauriano e Schwarcz, 2021). Jesus reclamava do preconceito dos vizinhos, depois que ela se mudou para um bairro de classe média e da imprensa, que afirmava que a escrita do seu primeiro livro pertencia ao jornalista que teve acesso à leitura inicial do diário de Carolina Maria de Jesus. Ela faleceu em um sítio de sua propriedade em 1977 (Lopes, 2021). Na contemporaneidade, recebeu destaque por conta de suas palavras profundas e do momento de insegurança alimentar vivenciado por pelo menos 14 milhões de pessoas brasileiras.

A intelectual Maria da Conceição Evaristo de Brito, a Conceição Evaristo, é escritora, ficcionista, ensaísta, e doutora em Literatura. Ela nasceu em 1946 em uma favela, uma das áreas mais valorizadas de Belo Horizonte, conforme Duarte (2006). Logo, os barracos do lugar foram substituídos por prédios e avenida. A mãe de Conceição Evaristo, após o árduo trabalho de lavar e passar roupas de outras pessoas, contava histórias aos nove filhos e filhas, além de escrevê-las em cadernos a lápis. Estes escritos, Conceição Evaristo ainda os guarda consigo. Aos 25 anos de idade, cumpriu a formação básica, no antigo curso Normal. Para exercer a profissão, ela precisava de apadrinhamento. Contudo, não o obteve de nenhuma família para quem trabalhou antes como empregada doméstica, pois algumas famílias tradicionais de Belo Horizonte temiam perder a mão de obra. Diante das dificuldades, em depoimento à Duarte (2006), Conceição Evaristo contou

Houve mesmo uma patroa de minha tia, numa casa em que eu ainda menina e já mocinha ia fazer limpeza, lavar fraldas de bebês, ajudar nas festas, entregar roupas limpas e buscar as sujas, que fez a seguinte observação: “Maria, não sei porque você se esforça tanto para a Preta estudar! (DUARTE, 2006, p. 305).

Mas o sonho de ser professora se tornou real a partir do concurso público realizado no Rio de Janeiro pela universidade federal. Ela escolhe Letras por conta da paixão pela literatura. A partir da década de 1980, Evaristo se percebe em meio à luta pela igualdade racial nas capitais brasileiras e brada, também, com sua poesia, na qual fala de si e das suas. Em “Vozes-mulheres”, Conceição Evaristo resiste:

A voz de minha bisavó ecoou  
criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias

debaixo das trouxas  
 roupagens sujas dos brancos  
 pelo caminho empoeirado  
 rumo à favela.  
 A minha voz ainda  
 ecoa versos perplexos  
 com rimas de sangue  
 e  
 fome.  
 A voz de minha filha  
 recolhe todas as nossas vozes  
 recolhe em si  
 as vozes mudas caladas  
 engasgadas nas gargantas.  
 A voz de minha filha  
 recolhe em si  
 a fala e o ato.  
 O ontem – o hoje – o agora.  
 Na voz de minha filha  
 se fará ouvir a ressonância  
 O eco da vida-liberdade.  
 (EVARISTO, 1990, p. 32-33).

No poema, em poucas e profundas palavras, destaca o percurso de passagem de pelo menos cinco gerações, que passou pela escravização, chegou à liberdade e que, agora, busca o efetivo cumprimento da liberdade. Duarte (2006) completa que há o retrato individual e coletivo ao mesmo tempo. O “Vozes-mulheres” representa a “construção de uma imagem do povo negro infensa aos estereótipos e empenhada em não deixar esquecer o passado de sofrimentos, mas, igualmente, de resistência à opressão” (DUARTE, 2006, p. 306).



**Foto 3:** Conceição Evaristo/[sempreumpapo.com.br](http://sempreumpapo.com.br)

Conceição Evaristo é uma potência no combate ao racismo no Brasil. Ela é considerada uma das mais conceituadas escritoras afro-brasileiras. Conforme o Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, sua primeira publicação ocorreu na década de 1990. Ela tem sete livros publicados, entre eles o vencedor do Jabuti, *Olhos D'água* (2015), cinco deles traduzidos ao inglês, ao francês, ao espanhol e ao árabe. Entre tantos trabalhos intelectuais relevantes, ela foi homenageada pelo Prêmio Jabuti (2019) como personalidade literária. Lopes (2011) relembra da produção de textos críticos sobre a literatura negra no Brasil.

Enedina Alves Marques (1913-1981) exerceu o magistério até tornar-se a primeira mulher engenheira em Curitiba, sua cidade natal, no Paraná. Ocupou diversos cargos de chefia, pertence à galeria de paranaenses ilustres, além de ser consagrada como imortal no Memorial à Mulher, erguido em Curitiba, conforme destaca Lopes (2011).

Mercedes Baptista (1921-2014) foi a primeira bailarina negra do Brasil. Aos 24 anos iniciou a trajetória no balé na Escola de Danças do Theatro Municipal. Ela sofria discriminação e era excluída de apresentações por estar “fora do padrão”. Logo, migrou para o Teatro Experimental do Negro como colaboradora, coreógrafa e bailarina. A bailarina recebeu uma oportunidade de estudar no exterior com uma bolsa oferecida pela mais importante bailarina norte-americana, Katherine Dunham. Assim, ela foi estudar no Estados Unidos. No retorno ao Brasil, fundou o Ballet Folclórico Mercedes Baptista. Ela inovou ao misturar o balé moderno com formas de dança folclórica.

Francisca Edwiges Neves Gonzaga, a Chiquinha Gonzaga (1847-1935), ao contrário do que apresenta parte da imprensa, também foi uma mulher negra. Ela era compositora e pianista, além de expoente colaboradora na causa abolicionista e antirracista. Lopes (2011) salienta que a pioneira na música popular brasileira criou músicas para 77 peças teatrais e teve pelo menos duas mil composições de gêneros diferentes. Uma delas é a marchinha “Ô abre alas” de 1899.

Por último, e não menos importante, destacamos Aparecida Sueli Carneiro, a Sueli Carneiro. Ela nasceu em São Paulo em 1950. Ingressou na universidade durante a ditadura militar, entre 1971 e 1980, segundo Bartholomeu (2019). Assim, ela se aproxima dos movimentos negro e feminista. A intelectual brasileira tem uma produção de fôlego voltada para relações raciais e de gênero. Bartholomeu (2019) pontua que são mais de 150 artigos publicados, 17 em livros, que buscam fazer convergir ativismo e reflexão teórica. Carneiro tem um amplo currículo de luta, resistência, denúncias e fortalecimento das pautas de combate à segregação racial. Em 1988, Sueli Carneiro fundou o Geledés – Instituto da Mulher Negra, primeira organização negra e feminista de São Paulo. O Instituto visa a questões específicas das mulheres negras, buscando fortalecer sua autonomia e participação social crítica, além de

desigualdades de gênero e raça, que quer combater. Em seguida, criou projeto e programa de saúde física e mental destinado às mulheres negras. A intelectual negra defende a luta contra a opressão de gênero e raça. As produções de Sueli Carneiro dialogam com outras intelectuais e feministas negras brasileiras, como Beatriz Nascimento (1942-1995), Luiza Bairros (1953-2016) e Lélia Gonzalez (1935-1994). Todo o estudo sobre Sueli Carneiro, apresentado aqui, foi de acordo com a pesquisa de Bartholomeu (2019).

Poderíamos destacar também Angela Davis, bell hooks<sup>18</sup>, Rosa Parks, Michelle Obama, Bem Carson, Chadwick Boseman (Pantera Negra), Djamila Ribeiro, entre outras. A *Enciclopédia Negra* (2021), organizada por Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz, trouxe vários destaques de pretos e pardos. Foram pessoas como Manoel Cardoso Vieira (1848-1880), Elyseu Elias César (1871-1923), Cícero Moura, Graciliano Fontino, Hypólita Maria das Dores. Vicente lançou, em 1841, *O Manual do arquiteto brasileiro*, uma contribuição de fôlego aos pedreiros e construtores. Cícero nasceu em 1863, era professor, advogado e jornalista. Conforme a *Enciclopédia Negra* (2021, p. 125), ele foi um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Graciliano também foi professor.

---

<sup>18</sup> O nome da autora (bell hooks) se escreve com letras minúsculas porque, segundo ela, o que importa em suas produções, é a substância e não quem ela é. (Portal Géledes)

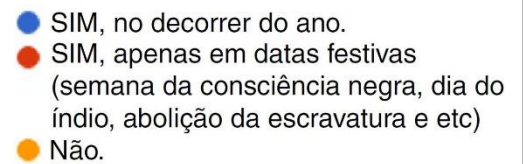
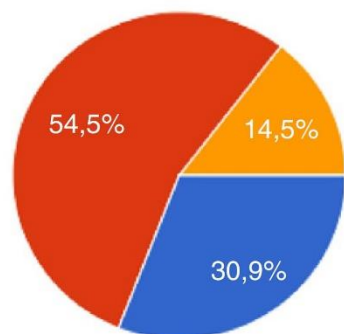
## 2. COMBATE CRÍTICO AO RACISMO NA INFÂNCIA: FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, compõe as regras que determinam as ações sociais e civis em todo o país. Ela assegura igualdade de direitos e garante “Que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade...” (BRASIL, 1988). No mesmo documento, há a afirmação de que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão...” (BRASIL, 1988). Ainda assim, os direitos deveriam ser assegurados efetivamente pelo Estado para garantir os direitos coletivos e individuais. Todavia, a realidade evidencia, principalmente, a ausência estatal.

As leis 10639/2003 e 11645/2008 normatizam o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. Após mais de um decênio de criação, elas permanecem sem cumprimento em sua totalidade, ainda que tenham trazido avanços e conquistas significativas. A maioria das escolas não discute a história e a cultura africanas no decorrer do ano letivo, apenas em novembro, conforme pesquisas de Pereira *et al.* (2019), Gomes (2006) e Alencar (2019).

Você aborda questões sobre a temática indígena e afro-brasileira nas suas aulas?

55 respostas



**Tabela 1** – Aplicação das leis 10639/2003 e 11645/2008 nas escolas (PEREIRA *et al.*, 2019).

Há uma dificuldade em desenvolver o trabalho porque o tabu social ainda aflora no campo das relações humanas. Os tabus estão ligados às muitas vertentes: à religião, ao racismo, à crença na democracia racial, à formação docente inicial e continuada insuficientes, a autorizações de governos elitistas, excludentes e seletivos em relação às lutas sociais e, conseqüentemente, à dor e à necessidade da outra pessoa.

A valorização do tema auxilia para que a docência seja fortalecida e preparada para combater os discursos racistas existentes nas ações cotidianas. A valorização da educação antirracista deve estar imbricada nas possíveis vítimas e nas próprias vítimas. Isto colabora para a desconstrução de pensamentos sociais que segregam racialmente. Outro agente transformador neste processo é o Estado. O Estado carece de meios para que as formações continuadas ocorram de forma efetiva para toda a equipe escolar, além de ele, o Estado, precisar se ressignificar. A imparcialidade das instituições públicas, privadas e estatais colabora para a manutenção do racismo e da injúria racial. Percebe-se que a desconstrução da inferioridade racial é um agir de todos, num propósito de desconstrução e mudanças. Pouco adianta a emancipação da docência e da discência, se a Federação, o Estado, as instituições permitem e enraízam as ações racistas e qualquer forma de inferioridade. A permissão da ação racista surge quando qualquer uma das repartições citadas não se posiciona, não conhece a História, acredita na democracia racial, é indecisa, reconhece o ato como brincadeira. O racismo não deve se repetir nem de brincadeira e nem nas brincadeiras. Neste engodo, vítima e opressor/a prosseguem no mesmo espaço sem que decisões sejam elaboradas. A indecisão desencadeia dor, ódio e sofrimento.

Muito se questiona sobre o papel e a ação docente, ao passo que o Estado fortalece a precarização do trabalho docente quando não oferece elementos suficientes para a formação continuada que contemple a amplitude e a realidade de ações dentro do ambiente escolar. O Estado fortalece a permanência da diferenciação racial que inferioriza quando não se posiciona diante da denúncia recebida por inúmeros motivos e um deles a ação capitalista. Estados e instituições transmitiriam segurança, confiança e lisura se, quando o ato ocorresse, buscasse a veracidade sem meios termos. Sem agradar ambos os lados: abusador/a e vítima. A postura não se trata de condenação ou linchamento virtual da pessoa acusada, trata-se da reprovação de tais atos.

Inúmeros são os casos de denúncia do racismo. Estas podem ser formuladas ao Ministério Público, à ouvidoria dos Direitos Humanos e às secretarias de Educação. A maioria dos casos são conduzidos como se a vítima de racismo fosse a culpada e precisasse mudar de

ambiente ou elencar atos que confirmem o crime. O racismo é real e a democracia racial, irreal. Ela é um mito (MUNANGA, 2014; SANTOS, 2010).

Esse passo exige estudos aprofundados, pois ainda há o predomínio da ideia ingênua de que os/as negros/as africanos/as “vieram trabalhar no Brasil”. O processo de escravização não demonstrou inocência ou fraternidade. Com a disseminação do mito da democracia racial buscou-se apagar a violência escravocrata. Essa falácia se dá quando a população brasileira não acredita na existência do racismo. Esta opinião social é um dos nutrientes que alimenta e fortalece o impedimento do combate reflexivo e definitivo à desigualdade racial.

Essas características atendem ao propósito da Indústria Cultural, visto que além de explorar o humano, desclassificá-lo, objetificá-lo, extratificá-lo e coisificá-lo, é racista. Assim, “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2020, p. 65). A Indústria Cultural lança fora toda a singularidade humana, pois, impõe padrões sociais sem piedade dos “desobedientes” ou resistentes aos seus padrões.

A transformação cultural pode ocorrer através da intervenção das crianças e da sociedade. A partir destas desconstruções teremos pessoas cada vez mais combatentes e denunciantes do racismo, do preconceito e de todas as formas de inferioridades, sem que ele se estruture nas práticas e nos imaginários sociais.

Certamente, uma pessoa que conta uma piada racista ou tenta subalternizar alguém será confrontada com uma resposta de resistência misturada com beleza e ingenuidade (que as crianças possuem). E essas falas precisam partir não apenas das negras ou indígenas, mas de todas elas, pois têm a consciência de se colocar no lugar do outro ou da outra. Assim, constroem, compartilham e perpetuam cultura da igualdade de direitos, compreendem as diferenças, evitando e até eliminando fatos violentos.

A partir das pesquisas de Dias (2012) e Santiago (2015), há comprovações de que dentro das instituições escolares existem tratamentos diferenciados de parte da docência para com as crianças por conta da cor de sua pele, de seus cabelos, de seu corpo. Este fenômeno continua exigindo possibilidades de combate crítico. Esse combate não se dá como numa guerra, pois a manifestação do racismo e do preconceito racial se mostra velado. Martins (2022) diverge desta ideia. Para ele, o racismo não é mais disfarçado nem sutil, ele é naturalizado, uma vez que existe a produção da consciência racista que remete a uma alienação da condição racial.

O racismo é considerado crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, conforme a Constituição Federal de 1988. “O racismo não é apenas uma ideologia. Ele é, também, um conjunto de práticas sociais. O racismo é uma prática social de discriminação

racial” (VIANA, 2007, p. 24). As denúncias por parte do movimento negro, da sociedade e do indivíduo são constantes e simultâneas. Entretanto, há os casos silenciados pela opressão, pelo sentimento de culpabilidade da própria vítima e pelo medo. Os grupos minoritários desaprovam e não toleram nenhuma inferiorização.

Nas delegacias de polícias podem ocorrer os registros de boletins de ocorrências. Se o crime for contra crianças e adolescentes, as delegacias especializadas que investigam a ocorrência. Conforme a análise e a comprovação, os fatos são encaminhados ao Ministério Público Estadual (MPE). No caso de Campo Grande (MS), há dentro do MPE o Núcleo de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (NUPIER) que auxilia na normatividade das investigações dos casos de racismo. Em momento de xingamento racista, em qualquer estabelecimento, pode-se acionar a Polícia Militar. As denúncias contra discriminação racial podem ser registradas em todos os órgãos específicos possíveis. O telefone dos Direitos Humanos de cada cidade é o número 100. Aqui, na capital de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, os registros de denúncias podem ocorrer na Subsecretaria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial e Cidadania, órgão estadual. Já vinculada ao município e à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) está o setor da DED (Divisão de Educação e Diversidade).

A resistência ocorre a partir de ações múltiplas. A resistência oral persiste em debater, questionar, falar, discutir o racismo a partir dos fatos histórico-sociais e contemporâneos. A resistência judicial serve para denunciar aos órgãos competentes o crime de racismo, a injúria racial e o preconceito racial. Nos casos em que o racismo é registrado como injúria racial, as ações judiciais diferem e são mais brandas. A resistência silenciosa nos mostra que o racismo (não) velado surge subliminarmente, através do olhar, da atitude, do pensamento, da intimidação, da perseguição, da desconfiança e da execração. A resistência corporal é demonstrada quando o corpo negro fala e ocupa lugares onde antes não era visto ou percebido. A ação de combater o racismo e reeducar para as relações étnico-raciais ocorrem simultaneamente. Não há como dissociá-las por conta da recuperação e reparação histórica. É essa resistência, no sentido de se opor as desigualdades subalternizantes, que foi planejada quando adentramos a escola, porém, sem êxito na aplicação da pesquisa de campo, como desejávamos.

## **2.1. Experiência com as turmas**

Estar dentro da escola para construir um estudo sobre combate e enfrentamento ao racismo a partir da infância, no segundo semestre de 2021, foi um intenso desafio para além das expectativas. Primeiro, porque se tratava de um ano pandêmico que ocasionou mudanças no sistema educacional de todo o país. O retorno às aulas presenciais trouxe marcas de distâncias, abusos, pânico, depressão, dor, doenças, morte, fome, superação, alegrias, defasagens, evasão escolar, proximidades familiares. Segundo, porque as turmas estiveram distantes das instituições por quase um ano e meio, de março de 2020 até julho de 2021, (especificidade da Rede Municipal de Educação, REME), de Campo Grande (MS), e o retorno trouxe restrições.

Em terceiro lugar, as crianças/alunos e alunas voltaram, em maioria, imaturas, inexperientes diante das expectativas, competências e habilidades pedagógicas e corporais esperadas para suas idades, fossem elas sociais, emocionais, cognitivas, organizacionais, de aprendizado. Incluídas estão as crianças que vivenciam transtornos, dificuldades e deficiências, questões agravadas pela distância do ambiente escolar e da docência. Tal retrato social reforça a relevância da docência e do ambiente escolar que proporciona o convívio social, a interação, o trabalho em grupo, a empatia, a interação e a elaboração de opiniões antagônicas. Dentro da mesma sala de aula a turma estava seriada, pois apresentava discrepâncias nos níveis de conhecimento e desenvoltura nas habilidades e competências. No processo de alfabetização, por exemplo, encontramos os níveis da escrita da garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERRERO, 1986). Uma realidade complexa, já que a criança aprende primeiro a ler e depois a escrever.

Em quarto lugar, menciona-se o cenário político, cultural e social fascista, cínico, autoritário e negacionista. O quadro apresentado acima consolida a relevante função da escola. Essa função engloba parceria, conhecimento cotidiano, amor, cuidado, alimentação, olhares, atenção, ensino-aprendizado entre equipe escolar e discentes, crianças, famílias.

Foi neste cenário descrito resumidamente que a pesquisa de campo foi iniciada e interrompida, pois as importantes autorizações foram ínfimas. As medidas de segurança foram acatadas sistematicamente. Em todas as escolas da REME (Rede Municipal de Ensino), as turmas foram divididas conforme o número de discentes, com redução das horas/aulas para quarenta e cinco minutos cada uma, o que conseqüentemente exigiu maior tempo no que seria a aplicabilidade da pesquisa. Por isso, o mesmo planejamento foi usado por duas semanas. As turmas de crianças do terceiro ano foram classificadas como Turma Um e Turma Dois. As discussões ocorriam em duas das três aulas de Arte semanais.

A aplicabilidade do projeto de pesquisa na escola envolvia um planejamento desenvolvido para a expansão e conhecimento da cultura africana. Através das histórias infantis, contaríamos, na linguagem das crianças, utilizando livros específicos, a travessia transatlântica, a história de personalidades negras, brincadeiras e cantigas. Já as comidas com influência africana estariam prontas e outras preparadas em sala, pela turma. Discutiríamos a culinária com a experimentação de comidas e chás com descendências africanas: pipocas, pamonhas, bolo de fubá, cuscuz, entre outras. Em outro momento, exploraríamos as brincadeiras e cantigas. A ludicidade estava presente no planejamento porque facilita na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal, social e cultural, conforme Lima e Almeida (2019). Além disso, a ludicidade, “colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (LIMA; ALMEIDA, 2019, p. 283).

Dentro da discussão estava a história das bonecas Abayomis. Elas foram criadas para transmitir acalento, paz e calma. Isto porque as crianças africanas que estavam nos tumbeiros, durante o trajeto entre África e Brasil, não podiam receber o abraço, toque ou cuidado de suas mães. Para impedir o choro das crianças, por conta dos castigos bárbaros que estas podiam sofrer, as mães faziam bonecas com pedaços de suas roupas.

Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim [...] Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas (AFREAKA, 2021)<sup>19</sup>.

Assim, construiríamos com a turma a boneca Abayomi (semelhante ao exemplo da Foto 4), com ênfase no significado desta produção, desconstruindo mitos raciais, em especial, os religiosos ofensivos. Logo, partiríamos para a discussão sobre o racismo no Brasil envolvendo infantes com apresentação de vídeos e assim daríamos início à proposta dos desenhos das crianças. Ao final, ocorreria uma exposição dos trabalhos na escola em conjunto com outros professores e outras professoras. Porém, a autorização das famílias para a pesquisa foi insuficiente.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 2 nov. 2022.



**Foto 4:** Bonecas Abayomis (Afreaka).

A lei 10639/2003 sugere que as relações étnico-raciais sejam discutidas em todas as disciplinas e interdisciplinarmente, todavia, por se tratar de uma pesquisa e porque nosso objetivo era desenvolvê-la com outro grupo de crianças que não fossem as crianças que a pesquisadora tem vínculo, fomos à escola no contra turno. A decisão foi tomada após a apresentação do projeto de pesquisa à universidade com intuito de que houvesse maior confiabilidade no resultado, contudo, foram apenas três semanas até a interrupção da pesquisa.

Os formulários de autorização foram entregues pela pesquisadora com as devidas aprovações do Comitê de Ética, da Plataforma Brasil, para a turma escolhida: o terceiro ano do ensino fundamental.

Neste grupo que foi denominado como Turma Um, havia nove crianças confirmadas para retornarem presencialmente, entretanto, presentes, estavam apenas seis delas. Assim sendo, foram encaminhadas as autorizações para as famílias com todos os detalhes da pesquisa, identificação e telefone da pesquisadora. Em sala, ocorreu a explicação de como trabalharíamos e sobre o uso da obra de arte (desenhos) que seria produzida nas aulas do grupo a partir da visão das crianças, para a elaboração da História em Quadrinhos, produto final da dissertação. A explicação sobre o uso dos seus desenhos trouxe expectativas e entusiasmo para a turma. Neste mesmo dia, conforme ocorria a entrega dos formulários para as crianças levarem às famílias, elas também assinaram uma autorização de que suas ilustrações poderiam ser usadas na composição do livreto da História em Quadrinhos. Todas as crianças comentavam sobre a expectativa de ver o trabalho desenvolvido e finalizado. Elas aderiram em totalidade ao projeto. Combinamos que se houvesse a negativa das famílias, estas, seriam devolvidas às crianças ou descartadas num momento de conferência dos nomes e assinaturas delas.

No primeiro encontro com a Turma Um, levamos mais de vinte bonecas pretas. Os brinquedos foram organizados sentados ou deitados, num espaço dentro da sala de aula.



**Foto 5:** Pesquisadora apresentando o trabalho para as crianças (Ângela Colognesi).



**Foto 6:** Momento da brincadeira (Ângela Colognesi).

O intuito era, além de permitir a brincadeira e evidenciar as diferenças de pele e estruturas físicas, perceber a reação da turma. Em síntese, ao adentrar a sala, as crianças demonstraram surpresa, elaboraram comentários quase sussurrados, outras agiram como se as bonecas não estivessem ali.

Houve a contação da história infantil “Cada um do seu jeito, cada jeito é de um” de Lucimar Rosa Dias e assistimos ao vídeo e música “Brincar com seu Cabelo” de Duda Pimenta. A partir disso, iniciamos uma discussão sobre as igualdades das pessoas em direito e do direito de se diferir, sem subalternização de nenhuma forma, principalmente pela cor da pele ou compleição física. Com as discussões em andamento, parte da turma voltou o olhar para observar seu corpo, a estrutura do seu cabelo ou a do colega, espontaneamente. Quanto aos cabelos, classificaram como crespo, liso ou encaracolado, termos enfatizados na hora da história.

Simultaneamente às discussões e ao momento do brincar, ao observar as bonecas, um menino permaneceu com a cabeça baixa apoiada nos próprios braços por quase todo tempo. Ele foi chamado pelo nome, levantava a cabeça, olhava e não respondia ao questionamento da professora Ângela, regente da turma. Não demonstrou nenhum interesse e se negou a escolher um dos brinquedos. Não quis a boneca e nem o boneco. O argumento sugerido por ele é de que “ele era homem e que homem não brincava com bonecas nem bonecos”.

A professora da turma em que a pesquisadora estava questionou a postura do menino. Perguntou se ele um dia tivesse sobrinho ou outro menino em seu círculo familiar não o seguraria no colo. Contudo, a decisão permaneceu inalterada. Depois de um tempo, a criança chorou e afirmou que o motivo do choro era porque a mãe o havia colocado de “castigo” e que por isso não poderia ir à casa do amigo naquele final de semana.

Na semana seguinte, com a Turma Dois, a estratégia das bonecas pretas e o planejamento se repetiu. Desta vez, as bonecas permaneceram dentro das malas durante as aulas. O intuito era que depois de ouvir a história, a música e discutir sobre a inferiorização, as malas fossem abertas para percebermos a reação infantil após se deparar com as bonecas. O momento foi planejado da mesma maneira que na semana anterior: aplicabilidade do projeto de pesquisa e parte da cultura africana no Brasil. Neste grupo, cinco crianças confirmaram o retorno presencial e todas estavam presentes. Quatro meninos e uma menina.

Durante o momento da história, a pesquisadora trouxe a mala ao centro da sala e afirmou que a história tinha uma relação bem estreita com o que havia dentro da mala. Assim, as crianças sugeriram: perucas, brinquedos, porém, nenhuma criança pensou na possibilidade de serem bonecas. A aceitação foi interessante, pois, ainda que este grupo fosse composto com a maioria

de meninos, cada um escolheu sua boneca, pegou, tocou, brincou, ninou e ao final compartilhou o porquê da escolha.

Tanto a Turma Um quanto a Turma Dois escolheram pelo menos duas bonecas. Antes da troca, foram indagados sobre o motivo de terem escolhido o brinquedo que estava em seus braços. Todas as respostas estavam diretamente relacionadas ao afeto e à família. A escolha foi definida pela semelhança com algum familiar ou pessoa querida. Outro detalhe que merece destaque é que quando a pesquisadora questionou o que mais agradou a criança no brinquedo, as respostas foram divergentes e nenhuma foi relacionada à beleza da boneca, ainda que inicialmente as respostas envolvessem o afeto e os familiares. As vestimentas, os calçados, os cabelos foram mencionados. Uma das crianças confundiu o babado da blusa de uma das bonecas com um avental. E afirmou: *“Eu gostei do avental de cozinheira da boneca”*.

Em seguida, um dos meninos da turma preferiu não realizar a troca. Ele disse ter uma boneca invisível em seu colo. Ela também era preta.

Um ponto inquietante é que numa das turmas, das seis crianças presentes, uma delas nunca tinha visto, tocado ou brincado com uma boneca preta, conforme relato da criança. Dado relevante no tocante às bonecas negras foi divulgado pelo site da Agência Brasil no segundo semestre do ano de 2020. Uma organização desenvolveu levantamento em comércio virtual de quatorze dos vinte e dois fabricantes de brinquedos coligados à Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq). Conforme a pesquisa, as bonecas negras representam 6% dos modelos fabricados e 9% das comercializadas pelas principais marcas no Brasil. Além disso, são mais caras que as bonecas não negras. Segundo a mesma pesquisa, houve uma redução na produção dos brinquedos. Em 2018, as bonecas representavam 7% da produção, chegando a 6% em 2020. Contudo, o presidente da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ), Synésio Batista da Costa, pontua que houve crescimento na produção das bonecas, nos últimos cinco anos, de 0,1% até 12% nas participações. Segundo a Abrinq, nem todos os modelos estão disponíveis nos sites e que a aposta na fabricação e comercialização é bem maior. *“Não é a fábrica que define qual boneca [vai produzir]. Os nossos vendedores vão a 15 mil pontos de venda do país e quem define é o lojista, com base no mercado que ele tem”* (TOKARNIA, 2020). A psicóloga infantil, Ana Marcílio, ouvida pela reportagem da Agência Brasil, concluiu que se sairmos às lojas e compararmos as vitrines nós veremos os fatos. A profissional enfatizou a importância das crianças se verem representadas, pois é na infância que as crianças constroem o imaginário. *“Ter apenas referenciais brancos, magros e loiros faz com que se entenda que esse é o referencial de beleza”* (TOKARNIA, 2020). A diversidade de cortes de cabelos, tons de pele, forma do corpo, vestuário, entre outros, mostra

à criança a representatividade, destaca as múltiplas culturas, cores de pele e auxilia na elaboração de estratégias de combate e enfrentamento ao racismo.

Ainda sobre os brinquedos na infância, observa-se que os objetos são moduladores na construção da subjetividade. Os brinquedos transmitem valores e normas, são mediadores históricos e culturais. Através deles a criança se apropria do discurso cultural sobre a sociedade e atua com base em códigos sociais (CASTELAR *et al.*, 2015). As mesmas autoras acreditam que “a infância é tomada como uma maneira de fabricar crianças, como se estas fossem homogêneas. Porém, elas fogem a esse campo normalizador e insistem em criar outras relações com o mundo, elas resistem aos modelos” (CASTELAR *et al.*, 2015, p. 597). Por isso, a representatividade é essencial. São as diferenças que constituem cada pessoa como única. É momento de repensar e reavaliar concepções a partir das diferenças. Conscientizar e enaltecer as diferenças é fundamental para reconhecer a si e aos outros, também, através dos brinquedos.

Outro detalhe fundamental é que do total presencial desta turma de terceiro ano não havia crianças negras. Considerando que a escola está inserida na região Sul da capital do Mato Grosso do Sul, na periferia da cidade, a situação é atípica.

A Fundação das Nações Unidas pela infância, a UNICEF, realizou em 2021 uma pesquisa intitulada “Cenário da Exclusão Social Escolar no Brasil<sup>20</sup>”. Nesta pesquisa, a evasão escolar no contexto da pandemia confirmou que mais de 5 milhões de meninos e meninas de 6 a 17 anos não estavam na escola e estavam sem atividades remotas até novembro de 2020. Certamente, este dado foi agravado por conta da duração da pandemia. Constatou-se ainda que a maioria dos que estavam fora da escola eram pretos e pretas, pardos e pardas ou indígenas, e que ambos somam mais de 70% entre os ausentes da escola. Neste mesmo público a exclusão dos meninos é maior que a das meninas. Outro ponto reflexivo concluído na pesquisa é que as discriminações e as violências são impulsionadoras para a evasão escolar das crianças e adolescentes. As vítimas concluem que “o melhor é sair e seguir”. Entre adolescentes de 15 a 17 anos, os motivos que acarretam o abandono escolar são o desinteresse de estudar, o trabalho ou a procura pelo trabalho e a gravidez precoce.

No retorno da Turma Um, duas semanas após o encontro inicial, cinco famílias não permitiram a participação de suas crianças na pesquisa. Diante da experiência frustrante, a coordenação da escola sugeriu que a proposta fosse aplicada em outra turma, mas a

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 25 mar. 2022.

aplicabilidade não foi possível por conta do tempo insuficiente e porque fugiria do propósito de combater o racismo a partir da infância, pois a turma era de adolescentes.

Esse foi o maior desafio da pesquisa, já que foi uma surpresa desagradável e inimaginável para a pesquisadora. Eu havia me preparado para receber das crianças respostas ofensivas e/ou racistas. Estava pronta para lidar com casos em que as crianças não quisessem responder às questões, entre outras possibilidades.

Conforme as autorizações foram entregues sem assinatura das famílias, me questionei o porquê, além de ser afetada por sentimentos desconfortáveis. Muitas dúvidas surgiram: não compreenderam? Faltou informação? Houve excesso de informação? Foi por falta de importância? Foi racismo? Foi reflexo da personalidade autoritária? Minha vontade era de chorar. Uma das crianças não trouxe a autorização. Ela disse que sua mãe rasgou e jogou dentro do cesto de lixo. Quando questionei o porquê desta atitude, a criança reconstruiu a fala e concluiu afirmando haver esquecido a autorização em casa. O que esta atitude reflete? Qual exemplo que esta mãe marcou na memória da filha? Quais outros comentários e palavras ocultas foram expressas e impressas no momento delirante da raiva? Assim, Adorno *et al.* (2019, p. 22) apontam que “[...] algumas das opiniões que são expressas somente em círculos definitivamente restritos de interação, por exemplo para membros da própria família [...], e, lamentavelmente, estas opiniões se espelham mais tarde em forma de inferiorização ou não...” Sobre a família, Corrêa (2017, p. 42) caracterizou que atitudes racistas “são construídas através de informações vindas principalmente de membros da família ou da cultura local”. Há ainda a fundamental contribuição: o racismo, entendido como construção histórica, forma-se e conforma-se às particularidades sociais dos contextos socio-históricos em que é produzido, veiculado e recebido (SILVA, 2015).

Sabe-se que o racismo não se manifesta somente pela via do discurso verbal. Com frequência, o que comunica aquilo que a palavra não poderia dizer são os gestos, olhares, brincadeiras, ações que pronunciam um vasto repertório capaz de (re) produzir marcas subjetivas nas crianças em seu convívio escolar (BRITO; NASCIMENTO, 2013, p. 12).

Discutir racismo não é um tema pacífico, é polêmico, desconfortável, portanto, torna-se melindroso, complexo e extremamente fundamental ao mesmo tempo. Saí da sala para respirar. Abandonei meus materiais de estudo por um tempo. Refleti, refleti. Pensei em desistir da pesquisa. Era como se acontecesse comigo a mesma situação que ocorreu com a pesquisadora Corrêa (2017) quando uma criança jogou uma boneca preta em seu rosto. Corrêa (2017) estava

numa sala de educação infantil e abordava as relações étnico-raciais. Algumas crianças não sabem pronunciar falas racistas, mas elas expressam o racismo espelhando uma prática “comum” do ambiente de vivência dela. Kilomba (2019) viveu experiência semelhante. Num dos capítulos do livro *Memórias da Plantação Episódios de Racismo Cotidiano*, ela negrita a discussão sobre silenciar vozes negras. Num desses momentos dolorosos, ela foi confrontada, nas entrelinhas, a silenciar-se. O episódio envolveu comentários de colegas. Assim, ela conclui “[...] lembro de ter parado de escrever por mais de um mês. Eu me tornei temporariamente sem voz” (KILOMBA, 2019, p. 57).

No intervalo entre as semanas para a entrega das últimas autorizações para participar da pesquisa, a coordenação da escola, em específico daquela turma, recebeu um telefonema questionando “que história é esta de gênero dentro da sala de aula?”. Apenas uma ligação é um dado considerável, corresponde a mais de 16% das famílias, já que as autorizações foram entregues para as seis crianças daquela turma.

Diante dos fatos, considera-se urgente e relevante a desconstrução das ideias histórico-sociais falaciosas. É um mito debilitado, mas que produz medo na sociedade. Todavia, como ocorrerá a desconstrução, a discussão, se “as cartas se rasgam e as iras explodem nas personalidades autoritárias?” E se os assuntos como machismo, relações de gênero, racismo, abusos sexuais infantis, pobreza, violências, direitos humanos são tidos como ideologias desviantes? Se são importantes apenas quando a pessoa é transformada em vítima? Mas se ela for a opressora? Esses assuntos estão encobertos pelo tabu social, por opiniões repetidas e não refletidas. Ou assuntos que não merecem discussão e desconstrução. Por onde principiar o debate para descortinar realidades e mentiras contadas, recontadas e assim fincadas no imaginário social como reais? Diante do embate, aqui, insere-se Luciane Nascimento em sua poesia falada denominada “Lucidez”, “[...] eu sinto uma saudade estranha de saber um pouco menos [...]”.

Pichonelli (2019) emergiu uma discussão sobre o *Homeschooling* no Brasil no percurso da problematização crítica destes mitos e falácias, finalizou com destaque para o discurso que se mostra dominador e lunático:

Nas palavras do presidente, parte da “ameaça” está na sala de aula, onde professores usam livros e kits inexistentes como ferramentas de doutrinação, em uma confusão (apropriada para angariar apoio e acionar o medo como afeto político central) entre educação sexual e incentivo à sexualidade precoce. Já em sua primeira *live* no Facebook depois de eleito, Bolsonaro orientou os pais a rasgarem páginas de materiais que contivessem imagens de órgãos sexuais. Parece preocupante, e é (PICHONELLI, 2019, s/p).

São perceptíveis a ignorância e o medo, por parte da sociedade, de ideologias inexistentes. Tabus sobre a escola e a educação são criados porque a educação pode libertar, mudar. Reflete-se sobre a intrínseca educação sem tabus. O *Homeschooling* será ampliado de que maneira à população mais vulnerável em detrimento da família de classe média alta?

Os mitos raciais surgem também nos livros didáticos. Silva (2015, p. 16) discute que “o racismo [...] acomoda-se às novas dinâmicas sociais”. A sociedade contemporânea carece urgentemente da reeducação social e humanitária. A reeducação para desbarbarizar, conforme Adorno (1995). A reeducação pela qual a pessoa toma consciência de si, das outras pessoas e da sociedade contemporânea. A reeducação da sociedade começa na reflexão e na educação (LIMA; ALMEIDA, 2020).

Retomando o *locus* da pesquisa, toda a docência da escola onde a pesquisa seria desenvolvida foi convidada para contribuir. A maioria aderiu e ofereceu sugestões de trabalhos que seriam desenvolvidos como estratégicos no combate ao racismo.

Houve a sugestão de que a culminância das apresentações fosse organizada em um passeio com parte da comunidade escolar a uma das comunidades quilombolas da região de Campo Grande (MS) para conhecer a cultura do local e descolonizar o pensamento sobre estes territórios.

**Tabela 2** – Algumas comunidades quilombolas em Mato Grosso do Sul

<b>Nome do território</b>	<b>Cidade</b>	<b>Características gerais do território</b>
Comunidade Quilombola Chácara Buriti	Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul (MS)	Trata-se de uma comunidade localizada no perímetro rural, que desenvolve atividades ligadas à agricultura familiar. Reconhecida legalmente, como remanescente de quilombo, desde 2005. Possui aproximadamente 32 famílias.
Comunidade Quilombola Furnas do Dionísio	Jaraguari, cidade pouco mais de 50km distante de Campo Grande	Localiza-se no perímetro rural e empreende atividades ligadas à agricultura familiar e ao turismo de aventura; conta com 100 famílias. Reconhecida legalmente, como remanescente de quilombo, desde 2005.
Comunidade Quilombola de São Benedito/Tia Eva	Campo Grande	Localiza-se no perímetro urbano de Campo Grande, próximo à região central da cidade, em um local em que residem aproximadamente 130 famílias. Comunidade quilombola legalmente reconhecida, desde 2008.
Comunidade Quilombola de Furnas dos Baianos	Aquidauana	Localiza-se no perímetro rural e desenvolve atividades de agricultura familiar e turismo no espaço rural; possui aproximadamente 20 famílias. Reconhecida legalmente, como território quilombola, desde 2007.
Comunidade Quilombola Campos Correa	Corumbá, um relevante destino turístico, considerado a “capital” do Pantanal de MS	Localiza-se no perímetro urbano e empreende atividades ligadas à pesca; possui aproximadamente 20 famílias. Reconhecida legalmente, como quilombo, desde 2013.

Comunidade Quilombola Família Osório	Corumbá	Localiza-se no perímetro urbano e empreende atividades ligadas à pesca; possui 25 famílias. Reconhecida legalmente, como quilombo, desde 2010.
Comunidade Quilombola Maria Theodora	Corumbá	Trata-se de uma comunidade de terreiro, ligada à Umbanda, e localiza-se no perímetro urbano de Corumbá; possui aproximadamente 22 famílias. Reconhecida legalmente, como quilombo, desde 2011.

Fonte: ARRUDA; MARIANI; NOLASCO; ARRUDA, 2020.

A partir da pesquisa de Arruda *et al.* (2020), constata-se que, em Campo Grande, há três comunidades quilombolas: Tia Eva, Chácaras Buriti e São João Batista. Na cidade, há ainda a Aldeia Indígena Urbana Marçal de Souza. Já no Mato Grosso do Sul são 22 comunidades, incluindo as três da Capital do estado, conforme mostra o quadro acima.

## 2.2. A relevância da formação docente

No Brasil, a educação básica é constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. É regulamentada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e obrigatória dos 4 aos 17 anos. A educação e o cuidado são de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. A formação docente se dá de maneira inicial e continuada. As matrizes curriculares de faculdades e universidades carecem de contemplar, em todos os cursos, com substancialidade nas licenciaturas, a formação para a educação das relações étnico-raciais, as formações que destacam as desigualdades e a história de exclusão social que marcam o povo brasileiro. As pessoas discursam e problematizam sem compreender a dimensão da tortura, das violências, da barbárie e dos direitos garantidos em leis. É fundamental o conhecimento destas para o desenvolvimento. Desta maneira, as leis são ancoradas em teorias e transformam-se em políticas públicas. Os problemas sociais não são solucionados imediatamente, mas há um tensionamento para que isto ocorra.

Um professor ou professora estuda constantemente. A partir da formação continuada, a docência cresce em profundidade, amplitude intelectual e na troca de experiências entre os pares, fortalecendo a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. A sociedade está em movimento e se transforma em diversos momentos. A uniformidade e a homogeneidade (GOMES, 2006) não estão comprometidas com o processo formativo que abarca a emancipação, a criticidade, a reflexão, a pluralidade, o respeito, os pensamentos autônomos, além de poder transformar e reeducar a sociedade. A formação docente descrita afirma que

“tudo pode ser construído ou destruído, portanto, inventar e construir diferenças são potencialidades humanas, assim como naturalizá-las e estigmatizá-las” (GOMES, 2006, p. 28).

O Currículo Escolar e o Projeto Político Pedagógico, que contemplam as leis 10639/2003, 11645/2008, e 7716/1989, contribuem com a oposição ao estranhamento da diversidade cultural brasileira. “Um currículo que se abre à diversidade deverá contemplar a história e a especificidade do povo negro juntamente com a de outros segmentos étnico-raciais” (GOMES, 2006, p. 26). O currículo que abarca questões históricas e políticas, sem discursos rasos ou de imparcialidade, apresenta vertentes sociais para que as crianças pequenas compreendam sobre o cuidado com o Meio Ambiente, por exemplo. Aprendam os porquês da insegurança alimentar, o desvio de recursos financeiros da saúde e da educação, a política brasileira e outros assuntos fundamentais. A partir destes pontos, elas tecem críticas, relatam experiências vivenciadas, e são formadas num espaço que as potencializa com perspectivas que geram transformações políticas, históricas, emocionais, econômicas, entre outras. Da mesma maneira acontece quando o assunto é a discriminação, o preconceito, o racismo e toda espécie de subalternização de pessoas. A política de denunciar e combater está relacionada diretamente à construção social emancipada, porque sem práticas antirracistas, pode-se esperar a evasão escolar e a supressão das potencialidades humanas. Cruz (2018, p. 18) pontua situações que impedem a permanência de jovens negros e negras no espaço da escola:

Verifiquei também que, embora haja avanço na dimensão do acesso e permanência dos alunos e alunas no espaço escolar, ainda há desafios a serem superados pela escola. Para ilustrar podemos citar: práticas racistas entre os alunos, a desvalorização das denúncias de discriminação e preconceito, a negação do racismo no espaço escolar, a cultura afro-brasileira e africana sendo trabalhada de forma folclorizada e como algo do passado, a invisibilidade do povo negro no livro didático e, principalmente, o silêncio pedagógico a esse respeito ao longo do ano letivo.

Por vezes, nos *lócus*, a docência desvaloriza as denúncias efetivadas pelas vítimas de racismo. Entre docentes, há a cultura de não “ouvir” a criança no “tempo espontâneo dela”, porque precisamos responder às burocracias, às competências, às habilidades exigidas, às avaliações externas, às famílias, ao tempo, à tanta coisa em simultâneo. Estas situações elencadas são relevantes, no entanto, uma aula “bem dada” pode ser a partir da problematização e da reflexão proporcionadas à turma. Nem toda aula escrita foi “bem dada”. Uma aula problematizada pode trazer resultados impactantes e satisfatórios para além da escrita. Rubens

Alves, em “Escutatória<sup>21</sup>”, poetizou: “Para mim, Deus é isto: a beleza que se ouve no silêncio. Daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também”.

Aliás, problematizar os sentimentos e as emoções discentes e docentes nas escolas tem suas habilidades e competências a serem alcançadas. Demonstrar os sentimentos e as emoções como raiva, medo, alegria, tristeza, dor, vergonha, calma, amor, ansiedade, entre outros, são assuntos das relações humanas, é pensar a integralidade da criança, pois, sem este entendimento, “[...] inúmeros fatores originados por amigos, familiares e até mesmo frustrações podem ocasionar em atitudes resultantes em comunicações agressivas e violentas” (LIMA; ALMEIDA, 2019, p. 281). Dentro do campo da “escutatória”, problematizar os sentimentos e as emoções demanda tempo, audição, remete a um ambiente harmonioso, onde as crianças conseguem conhecer a si e as outras, controlando as emoções e os sentimentos, facilitando o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nos planejamentos, podemos usar dinâmicas, jogos, brincadeiras, toques carinhosos, marcadores dos sentimentos, entre outras estratégias. Como registro das aulas, arquiva-se fotografias. A partir do conhecimento do sentimento, dentro da questão de subalternidade racial, questiona-se qual é o sentimento da criança que foi ofendida. A pergunta traz autorreflexão.

A pesquisadora é docente dos anos iniciais. Uma família pediu para conversar com a professora em dias distintos. O motivo da conversa era saber o porquê de o caderno da criança não possuir atividades escritas o suficiente para uma tarde de aula. A resposta, nas duas vezes, foi a mesma: a de que a aula não é feita somente com letras, e que as brincadeiras e o ouvir fazem parte da estruturação e do fortalecimento do eu, da autonomia, da socialização, do cumprir regras, da imaginação, da criatividade, do saber discutir, da análise crítica, da organização, da demonstração dos sentimentos e das emoções, da importância de si e das outras pessoas, dos assuntos sociais e pedagógicos envolvidos por habilidades e competências (LIMA; ALMEIDA, 2019).

Ouvir a discência nos ensina a pensar que pessoas queremos formar. Ouvir a discência é elaborar a criticidade para viver em sociedade. É permitir que amadureçam. Cobra-se a formação dos sujeitos na sua integralidade, mas, cobra-se mais ainda a questão burocrática. “[...] a rotina escolar pode promover momentos frustrantes que bloqueiam os sonhos dos alunos e repercutem no fracasso escolar [...] e fortalece os índices de evasão escolar, repetência, abandono, dentre outros” (LIMA; ALMEIDA, 2019, p. 288).

---

<sup>21</sup> Disponível em: [https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1\\_205\\_e\\_220/205e220\\_Ler\\_ver\\_para\\_complementar/RubemAlves\\_\\_Escutatória.pdf](https://www.inf.ufpr.br/urban/2019-1_205_e_220/205e220_Ler_ver_para_complementar/RubemAlves__Escutatória.pdf). Acesso em: 22 out. 2022.

Sobre isto, Lima e Almeida (2019) trazem o pensamento de Cortella (2014) de que o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser facilitado na escola e que este é um grande desafio. Cortella (2014) tece críticas ao verbalizar que as crianças são do século XXI, a docência do século XX e as metodologias aplicadas são pertencentes ao século XIX.

Outra crítica equivalente a esta é a apontada por Nogueira (2012) quando diz que a escola, por vezes, divorcia o corpo da mente e trata a sala de aula como território vedado ao corpo. Nogueira (2012) prossegue com a análise e aponta que a escola universaliza quando deseja que o aprendizado seja igual e, ao mesmo tempo, para todas as pessoas. Tal pensamento não reflete que o aprendizado se dá de maneiras e em tempos diferentes. Sobre isto, hooks (2019) afirma que com a adoção do conceito de educação democrática, o ensino e o aprendizado ocorreriam constantemente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que na educação promove-se a formação e o desenvolvimento de conhecimentos, “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Mas como resolver demandas complexas se não são ouvidas e ouvidos? Escutar e ser ouvido ou ouvida organiza nosso intelecto. Às crianças, dentro de algumas escolas, não há permissão para falas, críticas, argumentações, problematizações, indagações. Suas questões são interrompidas tanto nos assuntos políticos quanto históricos, raciais e pedagógicos.

É importante atentar-se a todas elas. Contudo, como formar cidadãos combativos, críticos, criativos, interacionistas se não são ouvidos nem na escola e nem em casa? Como elaborar esses pensamentos e ideias? Essas invisibilidades são resultados da falta de capacitação continuada dos agentes da escola e da docência. Embora, este argumento não se consolide por muito tempo, pois há a construção da prática antirracista em muitas escolas do país, organizadas pelas secretarias de educação a partir das formações continuadas.

Sobre o assunto, Marques *et al.* (2018) revelam a pesquisa virtual realizada com professores e professoras de 169 escolas estaduais distribuídas em todas as cidades de Mato Grosso do Sul. O estado conta com 79 cidades, todavia, a pesquisa pode ter ocorrido em pelo menos duas escolas de cada município. Num dos pontos, a docência foi indagada sobre o conhecimento da lei 10.639/2003. Destes, 57% conheciam o teor da lei, 34% conheciam parcialmente, 9% desconheciam e, destes, 4% consideram a lei desnecessária.

Marques *et al.* (2018) avaliaram a porcentagem como positiva e acreditam no cumprimento da Lei 10639/2003 no currículo escolar e no planejamento da maioria dos professores e professoras das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Entretanto, afirmam

que a parcialidade de 4% contribui “para a reprodução de teorias racistas pautadas em discursos arcaicos” (MARQUES *et al.*, 2018). Parte deles e delas não recapitula a História do Brasil ou nem a conhece, compreende pouco a escravização e as consequências até a contemporaneidade ou veem pela perspectiva do mito da democracia racial. Através das *práxis* docentes, o reforço, o enraizamento, a eliminação e a denúncia do racismo e do preconceito podem ser desencadeados. Da mesma forma, a resistência e o empoderamento. Afinal, como já se sabe “tudo pode ser construído ou destruído” (GOMES, 2006, p. 28).

Assim, entende-se que é tempo de recontar a História do Brasil e incluir a história das pessoas negras por um panorama de liberdade e verdades que enalteçam o humano e suas belezas e riquezas. Quanto ao crime de racismo, as crianças pequenas percebem quando ele acontece mesmo que os docentes não percebam. Em síntese, o assunto destaca-se nas pesquisas de Santiago (2015) e Dias (2012). Ambos afirmam que as crianças sentem as diferenciações, em especial, partindo da docência. Talvez, por serem pequenas, não expressam opiniões de resistências, mas seus “corpinhos falam”. Elas mostram a percepção através do choro, do questionamento, da denúncia aos seus familiares ou à docência, ou através da recusa de ir à escola. Outras, silenciam.

Com a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes passaram de sujeitos passivos para sujeitos de direitos e protagonistas da própria história. Crimes como exploração sexual e outras violências, como o racismo contra as crianças e adolescentes, estão recebendo punição (SOUZA; OSHIRO; TREVIZAM, 2022, p. 152).

Dias (2012) relata que a professora penteava todas as crianças após o banho, mas esquecia do menino de cabelo crespo e curto. A criança pediu para ser penteada. Essa foi uma forma singela de resistência.

Os gestos, os movimentos, as brincadeiras, as falas das crianças revelam, além de sistemas de aquisição de elementos simbólicos, também outras produções culturais construídas dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento nos conduz a pensar que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em condições dadas pela sociedade a que pertencem (SANTIGO, 2015, pp. 134-135).

Para evitar que estas cenas se repitam, é primordial a formação inicial e continuada, a discussão do tema racismo por todas as etapas da educação. Nesse processo, sugere-se despir-se de todo preconceito. A História se constitui de conhecimentos científicos africanos que

consolidam, fortalecem e estão presentes no cotidiano por meio da gastronomia, das brincadeiras, da dança, das palavras, da medicina, entre outros.

Conforme Cruz (2018) *apud* Sant'Ana (2005), “(...) o racismo é uma prática que nasceu na Europa, no século XV. E desde então, tem gerado dor, tristeza, sofrimento e morte para milhões de seres humanos por causa da cor de sua pele ou devido a sua origem” (SANT'ANA, 2005, p. 40). A verbalização, a audição e a percepção das incansáveis denúncias do povo preto contra o racismo é denúncia, é resistência, é indagação e desejo de práticas antirracistas na sociedade.

É papel docente dar atenção e combater todas as formas de estigmatizar, inferiorizar, diminuir alguém. Acrescentar aos seus planejamentos o cumprimento das normatividades interdisciplinarmente. O dia 20 de novembro pode ser a culminância de projetos desenvolvidos na escola. Outros agentes escolares também precisam entender e combater o racismo e todas as suas consequências. De fato, é mais complexo o processo se, por exemplo, a docência desconstrói o estigma e outro agente escolar o reconstrói. A formação precisa alcançar todos os envolvidos na escola, num mesmo entendimento, direção e linguagem. A formação continuada necessita alcançar a escola em sua totalidade: as paredes, as obras de Arte, as pronúncias, os cartazes, os livros didáticos, as crianças, as pessoas, as instituições, os olhares.

Adorno defende a autonomia do pensamento crítico e da força intelectual. Para um “olhar aprimorado” no combate a todas as formas de subalternização e de barbárie, a formação continuada necessita estar atrelada à vida docente, além de sua prática e subsídios pedagógicos, “cabendo ao Estado viabilizar a formatação de ambientes capazes de propiciar o trabalho docente de maneira a integrar sua prática à vida social coletiva” (MARQUES; ALMEIDA; SILVA; MARQUES, 2018, p. 34).

Sobre o investimento na formação continuada há argumentos bem elaborados, visão de mundo, experiência e ferramentas para propor reflexões, desconstruções, novas construções, redução da desigualdade social e formação da sociedade mais humana. Com formações consistentes e combatentes será difícil a repetição da “proposta pedagógica” da professora que num áudio disponibilizado à turma, cita o dia da consciência negra e pede para a turma colar palha de aço, como se fosse o cabelo, de um homem disponibilizada por ela na atividade proposta. Ela chama a palha de aço de enfeite.

Nesta postura esteve ausente a reflexão da *práxis*, o planejamento, a formação continuada e mostrou-se o racismo estruturado na sociedade, além de um desleixo com sua profissão. Este discurso autoriza os chistes e racismos praticados dentro das instituições escolares. Diante do exposto, qualquer ato de discriminação racial estará ancorado à fala da

professora. Como referência, surge o discurso: “a professora disse”. Para desconstruir essa visão leva tempo. A formação continuada desperta a sensibilidade e a análise do próprio pensamento e do pensamento alheio.

A elaboração de novas Políticas Públicas que contemplem as formações docentes, em serviço, com momentos de estudos e compartilhamento de conhecimento entre os pares, espaços adequados e sem prejuízo financeiro, são urgentes. Infelizmente, muito se vê na docência professores e professoras que bancam suas próprias formações aos finais de semana. Muitos/as deles e delas estudam um período para subsidiar o seu próprio sustento e de sua família e trabalham dois outros períodos, acarretando um desgaste emocional, social, cultural e como resultado ocorre a evasão das formações continuadas.

Portanto, estudar e prosseguir na formação continuada é ato de resistência e de poder. Ela torna-se mais prazerosa quando uma pessoa se importa com a formação da outra, e ambas se auxiliam. Quanto à formação continuada, esse processo é complexo e árduo. É almejar a uma educação emancipadora e a uma sociedade igualitária, onde todas as pessoas tenham os mesmos direitos e oportunidades assegurados.

Momentos de confronto através das palavras, dos questionamentos, com empoderamento podem contribuir para a mudança e para a desconstrução de paradigmas porque tensionam estruturas escolares, sociais e governamentais. A desconstrução e a reconstrução surgem quando nas aulas de qualquer disciplina ou no momento oportuno são discutidos assuntos abordados nas leis 10639/2003 e 11645/2008, por exemplo. O tensionamento emerge na sociedade permeada pela experiência escravocrata, por isso, a urgência da elaboração de novas epistemologias e da mudança de cultura brasileira, ante o olhar ao povo negro. O tensionamento constrói mudanças no pensamento social. Quando questionamos o porquê de uma piada, de um comentário repetido sem refletir, podemos produzir reflexões e reflexões produzem mudanças, transformações, respeito e impactos sociais.

Um exemplo deste impacto social é a Lei 11.340/2006<sup>22</sup>, a lei Maria da Penha. Ela é um marco na história e reflete maneiras de se contrapor às mentes dominantes, autoritárias e opressoras. Em síntese, a farmacêutica Maria da Penha sofreu duas tentativas de homicídio praticadas pelo ex-companheiro. Na primeira, houve a simulação de um assalto e enquanto Maria da Penha dormia foi atingida com um tiro de espingarda. Como consequência sofreu paraplegia, além de traumas psicológicos. Na última, a tentativa foi eletrocutá-la durante o banho. Por vinte anos, a farmacêutica exigiu que a violência fosse punida. No entanto, o homem

---

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 23 out. 2022.

permaneceu preso apenas por dois anos. A denúncia das tentativas de homicídio foi informada à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da organização dos Estados Americanos (OEA). A OEA é responsável por analisar abusos contra os Direitos Humanos. Após a análise da violência doméstica e tentativas de homicídios, recomendou ao Estado brasileiro que a investigação do caso fosse séria, imparcial e exaustiva para apurar a responsabilidade penal do acusado (LUZ, 2009). A OEA recomendou ainda que “[...] a reparação efetiva e pronta da vítima e a adoção de medidas, no âmbito nacional, para eliminar essa tolerância do Estado ante a violência doméstica contra as mulheres” (LUZ, 2009, p. 66). Ainda conforme aponta Luz (2009), o Estado do Ceará recebeu pena pecuniária de 20 mil dólares pela demora e punição do agressor. Assim, foi elaborada a Lei Maria da Penha, através da normatividade, as mulheres podem receber medidas protetivas que não existiam na sociedade. Ainda que estas medidas protetivas se mostrem fragilizadas e exponham mulheres ao perigo, à violência e não assegurem vidas efetivamente, elas existem e contribuem como agravantes legais contra os acusados. A cada dia há o aprimoramento com intuito de proteção das mulheres.

Reforçamos que a criança é sujeito de sua cultura e construtora de conhecimentos sobre si e sobre o mundo (XAVIER FILHA, 2012). As identidades são instáveis e passíveis de transformação (LOURO, 1999); e a escola e, em particular, a sala de aula, é lugar privilegiado para se promover a cultura da pluralidade das identidades e dos comportamentos relacionados às diferenças. Ela é uma referência para o reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade (PEREIRA; BAHIA, 2011). O protagonismo docente marca a vida das crianças.

Ainda sobre a formação docente, Adorno critica a semiformação, uma produção e reprodução do Estado. Porém, com seus meandros, psicologicamente, fazem a pessoa pensar ser responsabilidade exclusivamente dela a capacitação. A semiformação está inserida no cotidiano e faz parte de um projeto mais amplo e proposital de dominação. “As ‘massas’ são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural” (LEO MAAR, 2003, p. 461). A semiformação é considerada oposta à formação da cultura. Ela também é perigosa no sentido de integrar “falsos formados” na cultura. Ela nega o direito cultural e o conhecimento aprofundado. Um exemplo infeliz e provocativo de semiformação se dá a partir do texto abaixo. Nessa realidade, ela alcançou a professora e seus alunos, com autorização estatal.

Eu lecionei para todos eles.<sup>23</sup>

Lecionei no ginásio durante dez anos. No decorrer desse tempo, dei tarefas a, entre outros, um assassino, um evangelista, um pugilista e um imbecil.

O assassino era um menino tranquilo que se sentava no banco da frente e me olhava com seus olhos azuis-claros; o evangelista era o menino mais popular da escola, liderava as brincadeiras dos jovens; o pugilista ficava perto da janela e, de vez em quando, soltava uma risada rouca que espantava até os gerânios; o ladrão era um jovem alegre com uma canção nos lábios; e o imbecil um animalzinho de olhos mansos, que procurava as sombras.

O assassino espera a morte na penitenciária do Estado; o evangelista, há um ano, jaz sepultado no cemitério da aldeia; o ladrão, se ficar na ponta dos pés, pode ver minha casa da janela da cadeia municipal; e o pequeno imbecil, de olhos mansos de outrora, bate a cabeça contra a parede acolchoada do asilo estadual.

Todos esses alunos outrora se sentaram em minha sala, e me olharam gravemente por cima de mesas marrons. Eu devo ter sido muito útil, para esses alunos: ensinei-lhes o plano rítmico do soneto elisabetano, e como diagramar uma sentença complexa (Letras da minha memória *apud* PULLIAS, 1972).

No relato acima, é nítida a coisificação, a objetificação humana, a racionalidade técnica e a semiformação que abrem espaços para a falta de criatividade, a falta de crítica reflexiva, a falta de formação intelectual e a não emancipação. Isto acontece propositalmente para que haja o fortalecimento, a manutenção e o ciclo do sistema capitalista e da Indústria Cultural, cujo foco é a produção, o lucro e a preponderância da razão técnica da humanidade como mantenedora do sistema de dominação. Ela determina quem tem acesso e quem não tem à saúde, à educação de qualidade e à emancipação. Neste sentido, reforça a incapacidade de discutir, problematizar ou se inquietar com as desumanidades do passado, do presente e as barbáries que podem se consolidar e se repetir.

A semiformação alcança elementos sociais, econômicos, culturais, educacionais, religiosos. Em seu pleno espectro, alcança os elementos religiosos porque alcança a educação no sentido de “libertar” da semicultura. Alcança o domínio econômico porque a sociedade se molda aos ditames do capital e sempre passa pelo crivo do poder aquisitivo, da força de trabalho, do lucro. Alcança os elementos da cultura porque está desconstruindo para reconstruir a cultura.

Neste sentido, critica-se a educação que produz a má formação docente, a pobreza das ações pedagógicas e dos conteúdos ministrados. A semiformação também alcança os meandros religiosos no sentido de valorizar certos preceitos hegemônicos em detrimento de outros, “inferiorizando” religiões diferentes. No campo das relações étnico-raciais, as religiões de

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://letrasdasminhasmemoriassilenciadas.blogspot.com/2018/11/eu-ensinei-todos-eles.html>. Acesso em: 4 out. 2022.

matrizes africanas estão diretamente relacionadas a esse preconceito, no imaginário social predominante, ligam-se ao desconhecido, ao que é estranho, ao não familiar, isso cultiva o não se importar com os conhecimentos e fé alheios.

Diante do exposto, a Teoria Crítica ajuda a pensar na construção de uma sociedade capaz de perceber a “naturalização” de situações cruéis que precisam ser impedidas de acontecer. Para a consolidação desta construção, acreditamos no protagonismo docente e no afastamento da possibilidade de remeter a essa categoria a responsabilidade única por mudanças, pois o Estado falha em seus papéis. Essa construção é social, é de todas as pessoas, com destaque para a docência por conta do papel de provocar reflexões e novos aprendizados. Acreditar que através do conhecimento, das críticas, das discussões e dos debates, autonomias e emancipações serão fortalecidas e capazes de transformar mundos e percepções.

A Teoria Crítica parte da experiência vivida para combater as práticas opressoras e subalternas. Denúncias, confrontos verbalizados, resistências são caminhos que conduzem à resolução de questões invisibilizadas e que movimentam em direção a transformações sociais.

Para finalizar este capítulo, podemos refletir sobre a fala do *rapper* Emicida. Ele tem visibilidade de fôlego no cenário brasileiro, é engajado na expressiva luta contra o racismo no Brasil. Durante entrevista, ele afirmou que “eu existo porque tinha uma professora teimosa que correu atrás de mim dentro do bueiro”<sup>24</sup>. Emicida explica que não gostava de estudar, entretanto, gostava de ler Histórias em Quadrinhos (HQ). A professora percebeu e, a partir disso, planejava todas as aulas com HQs. Ele reconhece que a docente planejava aulas exclusivas, o que mudou a história de vida de Emicida, concretizando outras possibilidades no mundo. Emicida finaliza: “Dona Rita de Cássia me deu o mundo, sem perceber [...]”. Essa realidade é parte da potência da docência!

Dentro da sala de aula, os heróis e as heroínas não usam capas todos os dias! Só quando querem encantar as crianças com histórias infantis ou um teatro, por exemplo. A docência pode “tirar crianças do bueiro”, mostrar direções que expandem consciências, mudam histórias, conduzem ao caminho da emancipação. A sensibilidade, o amor, o conhecimento científico e a burocracia estão na profissão. Por vezes, a dor da alma é por saber de violências, da desigualdade, da insegurança alimentar e ver de pertinho o sofrimento das crianças e dos adolescentes. Todavia, quando isto acontecer, descansa um pouco e caminha mais. A recompensa virá através do abraço, do sorriso, da emancipação, da gratidão, de quem, talvez, só confia no professor ou na professora. E se mesmo assim ela não vier, continua, pois o futuro

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8nVrYjx07yo>. Acesso em: 4 out. 2022.

presidente da república ou a futura presidenta da república pode estar na sua sala, bem à sua frente. Ou quem sabe, um outro Emicida. Uma pessoa de bem.

Neste ano (2022), a vida acadêmica e a prática docente foram bem mais trabalhosas. No tempo de isolamento, durante a pandemia, a docência permaneceu afastada fisicamente do relevante olhar e da presença dos protagonistas da escola: as crianças/discentes. Foi um período de ansiedade. A docência permaneceu buscando cotidianamente maneiras de alcance de cada discente, sempre preocupada com a discrepância entre as classes sociais e a defasagem no processo ensino-aprendizagem. A docência perdeu o sono. Contudo, o Estado “deitou e dormiu a noite toda”. E, neste momento crucial e fragilizado da educação básica, em especial, o Estado suprime gastos para a elaboração de novas políticas públicas voltadas à Educação com foco na defasagem, para aprendizagens, para a saúde mental e psicológica da docência e da discência. Agora, é fundamental a ampliação das políticas públicas de Estado que alcancem e contemplem com qualidade e permanência quem precisa de atendimento educacional especializado, que são aqueles e aquelas que desenvolvem transtornos, dificuldades na aprendizagem e deficiências. É urgente o investimento na formação e na ampliação do quadro docente, na construção de novas escolas, na qualidade do ambiente escolar, e na alimentação das crianças. Sobre isto, a “sobrecarga de funções que os docentes assumem diante da realidade; a desvalorização salarial; e principalmente a falta de interesse dos discentes [...]” (LIMA; ALMEIDA, 2019, p. 279).

Nessa perspectiva, como exigir da docência o ensino primoroso e com qualidade se as salas estão superlotadas, com crianças com expansivas defasagens, algumas com visíveis transtornos, dificuldades e deficiências que os órgãos estatais afirmam e confirmam falta de condições de oferecer o atendimento apropriado para elas? Enquanto isto, permanecem dentro da sala, sem o aprendizado apropriado, e, por vezes, sem o acompanhamento de outro ou outra docente. É preciso ressaltar que não se trata de retirá-las da escola comum, trata-se de apoiar a criança e a professora em suas especificidades.

Assim, a docência está expropriada, adoecendo, sobrecarregada, vivenciando injustiças, burocracias, com ausência de materiais necessários, condições e ambientes inapropriados. Como dar conta da educação emancipadora e transformadora com o retrato educacional público contemporâneo? A sociedade não conhece o retrato real da sala de aula. Contudo, a docência permanece em resistência, na luta pela educação de qualidade. Dentro da maioria das escolas públicas, nas condições de hoje, o maior símbolo de resistência é persistir construindo o melhor trabalho de si. A escola e a docência são primordiais para disseminar os conceitos e o desenvolvimento da democracia e da emancipação para esta geração e para a próxima. Desta maneira, objetivamos que os intensos processos de desumanização e de barbárie, conforme

Gomes (2006) e Adorno (1995), sejam abortados da mentalidade e da sociedade. Essa visão começa na escola, dentro da sala de aula, a partir de docentes capacitados/as de humanidade, sentimentos, conhecimentos científicos e históricos-sociais. Dessa forma, ainda chegará o dia em que o respeito estará presente em toda as relações: homens e mulheres, negros e não negros, entre religiões, do Estado para com o povo, em todo lugar. Assim, a sociedade buscará a libertação e a superação das desigualdades sociais, do sentimento de superioridade e inferioridade em detrimento de outras pessoas e de toda e qualquer forma de subalternidade.

### 3. A PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL: A HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Eu gosto da minha cor, de ser negra.  
 Porque eu acho que eu sou especial e rara, [...] ser negra é especial pra mim, e meus pais, eles ‘acham eu’ especial [...] gosto de ajudar as pessoas a aceitar sua cor.  
 (Pérola, nome fictício, 8 anos, ao falar sobre si).

Neste capítulo iríamos expor, se houvesse, a obra de arte das crianças envolvidas na pesquisa. Havia uma expectativa em nós, pois as crianças sempre nos surpreendem com suas ideias, criatividade, críticas, doçura, alertas e imaginações. As autorizações das famílias e o número de participantes foram insuficientes. Os motivos, já discutidos, foram a pandemia por Covid-19 e o racismo estrutural que ainda rege, impera e sustenta a sociedade. Contudo, a Arte ficou primorosa! A artista Neska Brasil trouxe vida aos personagens da história “O príncipe Aldo e a princesa Amanda”, anexada ao final do capítulo.

Destaca-se que debates, estudos e discussões como estas contribuem para a mudança de comportamento, dos modos de agir, dos sentimentos, das emoções da sociedade. O planejamento da pesquisa trazia as influências da culinária, as brincadeiras africanas, as reflexões, a desconstrução de mitos quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil. O assunto é tão carregado de problematizações que, no contexto social atual, são impossíveis de esgotamento. As relações étnico-raciais enaltecem o Continente Africano e suas influências e têm o poder de trazer fluidez ao tema. Entretanto, sem se despir da intolerância, do pré-conceito ou do preconceito, do senso comum, da religiosidade e da superficialidade, não se discute a essência da diversidade étnico-racial, que traz como pano de fundo a igualdade de oportunidades e direitos, a desconstrução da superioridade e da inferioridade que é arcaica, mas que acompanha inúmeros pensamentos da população negra, e não só da população negra. Desta maneira, histórias, arte, dança, degustação de alimentos, seguidos do reconto da história que foi mal contada, comporiam a rotina escolar.

Nascimento (2007) indaga as falaciosas noções para sustentar a inferioridade negra. Carvalho (2016) *apud* Nascimento (2007) destaca que algumas das primeiras civilizações estão na África (egípcia e a núbia). Diante do exposto, indaga reflexivamente se as pessoas negras têm capacidade para criar e contribuir para a civilização humana. A resposta é óbvia: têm! Carvalho (2016, s/p) contextualizando o racismo nas histórias em quadrinhos negrita:

Essa omissão leva a olhares de discriminação e falta de conhecimento da capacidade cultural e intelectual de muitos desses povos, em especial os africanos, que são muitas vezes tratados como inferiores, porém, sabe-se que isso não é verdade.

Ainda sobre a inferiorização negra, Carvalho (2016) denuncia que o quadrinho da revista da *Turma da Mônica*, a coleção *Você sabia?* pode levar leitores e leitoras a construir uma “visão preconceituosa de situações envolvendo grupos étnico-raciais”, pois discute o assunto de forma rasa e evidencia a visão eurocêntrica, tornando a ação de combater o racismo infrutífera.



Figura 4: Gibi *Você sabia?* (CARVALHO/GOOGLE, 2016).

A partir do olhar histórico e reconstruído na valorização étnico-racial percebe-se a escrita e a ilustração ingênuas quanto à escravização e à abolição. Houve comemorações, contudo, com salutares resistências. Nem todas as famílias estavam unidas e felizes. O gibi dá a ideia de uma harmonia inexistente entre senhores/as e escravizados/as (mito da democracia racial). Além disso, os comercializadores não comemoraram a efetivação da lei abolicionista. Pelo contrário, defendiam a continuidade da escravização, conforme discussão anterior de Parron (2011). Analisando o gibi, em especial a capa e a página expostas acima, as imagens opõem-se à realidade escravista, uma tragédia humanitária, reconhecida como crime contra a humanidade. Certamente, para as crianças a linguagem deve ser tênue, não ingênua.

Diante do exposto, o ato de prosseguir no combate e no enfrentamento ao racismo significa o rompimento de situações nocivas, violentas, cruéis, e a luta pelo não retorno de exemplos de barbáries como foram a escravização, o holocausto, a tortura, as chacinas, e a

morte de uma pessoa por ser negra ou não negra. Por vezes, o racismo violento é justificado por autoridades quando o corpo negro é exposto, humilhado, acabado, silenciado...

Os dias passam, o terror ainda me queima. Ando pelas avenidas e me sinto alvo. As notícias se atualizam. O laudo confirma que 83 tiros atingiram o veículo. No total, foram *mais de duzentos — duzentos — tiros disparados*.

O ministro da Justiça: episódio lamentável. O presidente da República: incidente. O delegado que assumiu o caso: os militares fuzilaram um “cidadão de bem” por engano. Lamentável? Incidente? Engano?

Meu amado país cresceu regado por sangue negro.

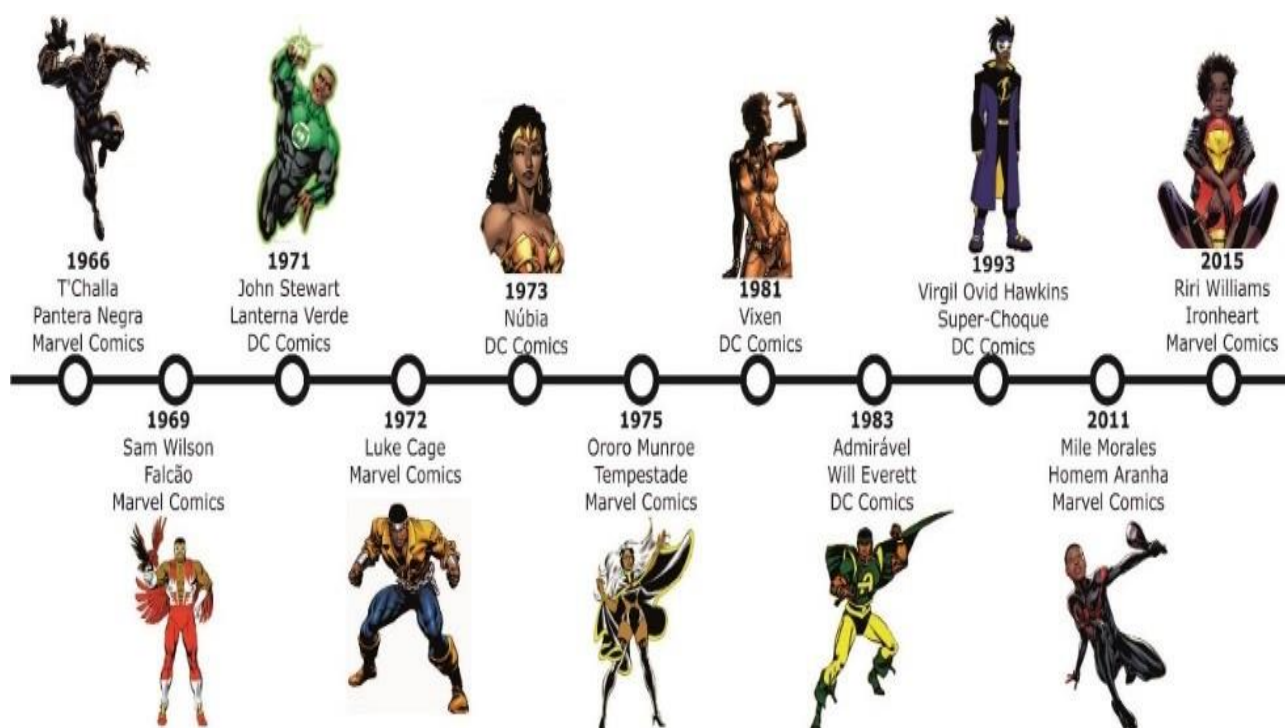
Somos exterminados há anos. Oitenta e três tiros não é engano, é assassinato, é um crime contra a humanidade.

Nós, negros brasileiros, não queremos vingança. Queremos o que nos é garantido pela Constituição. Queremos justiça, igualdade e respeito. (RIPARDO, 2019, p. 29, grifos nossos).

Com problematizações em pequenos e em grandes grupos, apontam-se denúncias, reclamações, fortalecimentos e a esperança de que qualquer barbárie tenha o ciclo rompido. A partir da percepção antirracista no mundo da linguagem visual há espaço para super-heróis negros e negras, o que contribui para o fortalecimento da autoestima das crianças que se veem neles. A pesquisa de Alves (2001) conta que este gênero literário (HQ) exerce fascínio sobre as crianças, em especial, com algumas características, ou seja, a aparência física dos personagens. Aí se mostra a importância da criação de personagens de todas as etnias para fortalecer a robustez da autoestima das crianças não brancas. Os personagens principais da nossa HQ são: O príncipe Aldo e a princesa Amanda. Pode-se incluir, nas HQs, as crianças com deficiências, com transtornos, com dificuldades, crianças diferentes. Imagine, como exemplo, uma criança com o Transtorno Opositor (TOD) se ver e se ler na HQ? Demonstrar a ela que outras crianças vivenciam o transtorno e como estas se comunicam e reagem. Há um impacto satisfatório e de tranquilidade na maioria delas.

O primeiro super-herói das Histórias em Quadrinhos foi o Superman, criado em 1938, pela revista *Action Comics* (BALDACIN, 2022). Já a partir da educação antirracista, as histórias em quadrinhos dos super-heróis negros ou super-heroínas negras contribuem como relevante estratégia para a representatividade, para combate efetivo ao racismo (SILVA, 2019), e cerceamento da liberdade, autoexpressão, além de evidenciar a aparência física deles. Em sua análise documental em busca de conhecer personagens heróis negros e negras, Silva (2019, s/p) pesquisou as empresas *Marvel Comics* e *DC Comics*. Como resultado, localizou cento e cinquenta e dois personagens de ambas as empresas. Destes, “[...] (o total de cinquenta e um)

super-heróis são negros ou negras, com diversos poderes e perfis, construídos nas diferentes Eras das Histórias em Quadrinhos”. As eras evidenciadas pela autora são a Era de Platina dos Quadrinhos (1897-1937), a Era de Ouro dos Quadrinhos (1938-55), a Era de Prata dos Quadrinhos (1956-69), a Era de Bronze dos Quadrinhos (1970-1979) e a Era Moderna dos Quadrinhos de 1980 até a atualidade. Em 1966, a *Marvel Comics* criou o Pantera Negra, o primeiro super-herói negro das HQs (SILVA, 2019).



**Figura 5:** Linha do tempo com alguns super-heróis negros e super-heroínas negras das empresas *Marvel Comics* e *DC Comics* (SILVA, 2019).

O personagem do filme *Pantera Negra* (2018) é uma adaptação do primeiro super-herói negro das HQs. Ele foi criado a partir de debates étnico-raciais liderados por Martin Luther King Jr. e Malcolm X. (BALDACIN, 2022). A história espelha “um país fictício da África, intocado pelo Imperialismo europeu (Wakanda), sendo esse a maior potência do mundo” (BALDACIN, 2022, p. 73). O filme apresenta similaridade com a HQ e negrita “um desconhecido membro da família real, que retorna para pedir o trono e revelar Wakanda para o mundo, buscando mostrar a soberania negra” (BALDACIN, 2022, p. 73). Neste filme, o elenco e a produção são formados por negros e negras. Desta maneira, *Pantera Negra* tem marco histórico: foi premiado com três estatuetas do Oscar, o que é tido como recorde entre os filmes de super-heróis (BALDACIN, 2022). Destaca-se

Ainda sobre “*Pantera Negra*” (2018), cumpre registrar que contém falas em Swahili, Xhosa e Nama, línguas características do continente africano. Nunca na história do cinema ocidental tivemos essa força de produção para uma obra negra, que, inclusive, arrecadou mais de um bilhão e trezentos milhões em bilheteria, se tornando o filme de um super-herói solo mais lucrativo de todos os tempos (BALDACIN, 2022, pp. 74-75).

O longa *Pantera Negra* (2022) se alonga na representatividade. Agora, *Wakanda Para Sempre* (2022) é a continuação do *Pantera Negra*. Desta vez, o mundo de Wakanda se expande. Após a morte do ator de T'Challa (Chadwick Boseman), o foco recai em personagens como a Rainha Ramonda (Angela Bassett), Shuri (Letitia Wright), M'Baku (Winston Duke), Okoye (Danai Gurira) e Dora Milage. Elas lutam no sentido de proteger Wakanda de outros países após a morte de T'Challa.

As Histórias em Quadrinhos (HQ) além de empoderar as crianças a partir dos protagonistas das histórias, desenvolvem o gosto pela leitura e pela aprendizagem significativa, crítica, contextualizada e interpretativa, semelhante ao que ocorreu com o *rapper* Emicida. Alves (2001) considera que as histórias em quadrinhos fortalecem o ensino, o desenvolvimento da prática da leitura, da escrita, da produção de textos e a formação da pessoa que lê, compreende e critica. A contemporaneidade carece de leitoras e leitores que transformam seus ambientes, como sugeriu o *rapper* Emicida. Essa produção é extremamente necessária nos dias pós-pandemia e de ameaças à democracia brasileira.

Ao retomarmos parte do surgimento da HQ, compreende-se que desde a pré-história já se encontrava vestígios de desenhos (ALVES, 2001). As pinturas rupestres eram consideradas precursoras das histórias em quadrinhos há mais de vinte mil anos. Alves (2001) salienta que a primeira HQ brasileira não tinha balões nem onomatopeias, o que são características deste tipo de entretenimento hoje. Ela se chamava “As aventuras de Nhô Quim”, foi escrita pelo cartunista italiano Ângelo Agostini e publicada no início de 1869. Ela narrava aventuras em meio ao clima das ideias abolicionistas e republicanas. Nos Estados Unidos, no ano de 1895, emergiu o Yellow Kid, o Menino Amarelo de Richard D. Outault. O personagem era carregado de “elementos técnicos e semânticos que a definiram como tal” (LOPES, 2012, p. 1). À época, o país era tido como miscigenado etnicamente. Contudo, as pessoas judias e europeias ocupavam espaços privilegiados se comparados aos das pessoas negras a despeito da formação social (LOPES, 2012).

As HQs são consideradas ferramentas pedagógicas e foram escolhidas por dois motivos para compor primorosamente esta dissertação. O primeiro, é por conta do nosso público-alvo que são crianças de todas as idades, mas principalmente na fase da alfabetização, entre seis e

oito anos, por isto, as letras da HQ “o príncipe Aldo e a princesa Amanda” estão em caixa alta, pois facilita a compreensão das crianças. Além dessa possibilidade, as HQs oferecem elementos que podem criar o sentimento de pertencimento racial, a representação e o respeito à diversidade. É o que acontece com o personagem Jeremias da *Turma da Mônica*.



**Figura 6:** Jeremias, *Turma da Mônica* (Mundo Negro/Reprodução).

Conforme o site *Mundo Negro*, *Jeremias Pele* foi a HQ vencedora do prêmio Jabuti no ano de 2019. Ela abordou o racismo, a identidade racial na infância e a resistência de Jeremias. Na história, o menino de classe média deseja como profissão ser astronauta, no entanto, a professora, numa visão estigmatizada durante uma brincadeira sobre profissões, confere-lhe um trabalho que ela associa com a cor de sua pele. O menino pede para trocar, mas a docente não permite.



**Figura 7:** *Jeremias Pele*, de Rafael Calça e Jefferson Costa (2018).

O último motivo, é porque a conclusão do Mestrado Profissional deve ser com a elaboração de um produto educacional, construído a partir do percurso acadêmico, neste caso a História em Quadrinhos (HQ). Com a conclusão do curso, o trabalho será distribuído virtualmente em cópias (PDF) e, posteriormente, impresso e entregue em bibliotecas das escolas municipais de Campo Grande/MS para leitura e apreciação das crianças, com a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento da leitura, da visão emancipatória de mundo e da educação antirracista.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao usar as Histórias em Quadrinhos (HQs) do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, as habilidades

desenvolvidas (EF15LP14) permitem “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BNCC, 2020, p. 97). Em Campo Grande (MS), desde o período pandêmico até hoje, a Rede Municipal de Ensino (REME) adotou um documento específico que norteia as práticas de ensino e está atrelado à BNCC com a denominação de Referencial Curricular Circunstancial. Nele, há a expectativa de garantir as aprendizagens essenciais, estabelecer orientações curriculares e qualidade dos processos educativos. O Referencial Curricular, um condensamento da BNCC, pede o desenvolvimento de Histórias em Quadrinhos com as turmas e com as mesmas nomenclaturas: “(CG.EF15LP14) – construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (REFERENCIAL CURRICULAR CIRCUNSTANCIAL, 2021, p. 55). Portanto, pode-se usar as ricas possibilidades de ensino e aprendizagem das linguagens envolvendo as HQs nos planejamentos docentes. Há inúmeras oportunidades de autorias e de ilustração destes trabalhos desenvolvidos com as turmas.

A História em Quadrinhos pode se adequar a qualquer disciplina. A HQ do príncipe Aldo e da princesa Amanda está ajustada aos documentos normativos que fortalecem a prática da educação antirracista, como as leis 10.639/2003, 11645/2008, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir destas perspectivas, reafirma-se a identidade e o reconhecimento da historicidade negada ou distorcida das pessoas negras. Conforme as Diretrizes Curriculares, reconhecer-se exige questionamentos baseados em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente, são violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (BRASIL, 2004, p. 12).

A História em Quadrinhos (HQ) fortalece o processo complexo da alfabetização por ser composta por imagens, onomatopeias e textos, proporciona a leitura lúdica, a escrita e a interpretação da criança, ainda que esta não decodifique os signos com fluência. A HQ desenvolve a imaginação, a criatividade e o raciocínio. Cada quadro retrata uma cena e entre eles há um lapso de tempo. A sequência entre o lapso e o próximo quadrinho é dada pelo leitor ou pela leitora, receptor ou receptora, pela criança. “A distância desse lapso pode ser curta

admitindo um raciocínio simples e casual, ou pode ser longa, o que exige do receptor uma participação mais ativa [...]” (LOPES, 2012, pp. 4-5). A HQ é uma vertente que combate a alienação das pessoas adultas produzindo emancipação aos diferentes grupos sociais, pois pode discutir, numa linguagem mais acessível, qualquer assunto.

Após o retorno às aulas presenciais, é comum ouvir reclamações de que crianças e adolescentes até o quinto ano ainda não estão com o processo da alfabetização concluído. Os dados são alarmantes quanto ao processo de aquisição de leitura e escrita em todo o mundo. Com a pandemia de SARS-COV-2 (COVID-19), o processo de aprendizagem da leitura e da escrita retrocedeu. Conforme dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), cerca de oitenta e cinco países interromperam as aulas presenciais atingindo diretamente quase 777 milhões de crianças e jovens em todo o mundo (ONU NEWS, 2020). Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) concluiu que mais de 41% das crianças entre seis e sete anos não está alfabetizada no Brasil, e que esse índice aumentou em mais de 66% do ano de 2019 para o ano de 2021 (parte do período pandêmico). Essas crianças não leem e nem escrevem. A Fundação Getúlio Vargas (FGV) levantou dados que enfatizam que a alfabetização retrocedeu 15 anos. A faixa etária mais atingida são as crianças entre cinco e nove anos de idade. A HQ pode ser uma aliada no alcance satisfatório do resultado planejado para as crianças.

Mendes (1990/1) *apud* Alves (2001) aponta que as HQs transmitem ideologias que se reproduzem através de estereótipos de classe, sexo e raça. Mendes (1990/1) fez uma análise da Revista Turma da Mônica. O destaque aqui é quando Mônica é insubmissa ao papel tradicional designado pela sociedade para as mulheres. Ao centro do debate, a autora traz uma questão inquietante e de estranhamento para parte da sociedade:

[...] por levar uma vida pouco doméstica e submissa, Mônica rejeita o papel tradicional designado para as mulheres. Ela é uma menina superativa, anda pelos espaços públicos, se relaciona com amigos, participa de aventuras em pé de igualdade com os meninos, isso sem falar de sua extraordinária força física (MENDES, 1990/1 *apud* ALVES, 2001, s/p).

A discussão prossegue em torno de Mônica ser ou não feminista. Segundo Mendes (1990/1) *apud* Alves (2001, s/p), ela não é, pois “Mônica cai no extremo oposto e reproduz o papel de quem domina e oprime porque tem força física”. Mendes enfatiza também que “o feminismo não propõe uma troca de papéis, mas que as pessoas não sejam discriminadas pelo sexo” (ALVES, 2001, s/p), ou que a luta por justiça social é mundialmente unificada (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, s/p).

Na perspectiva da raça, ao trazer à baila as personagens “imaginárias” Lamparina (1924), Fumaça (1950) e Nega Maluca (1995), Neto (2015) aponta que essas personalidades possuem características semelhantes que demonstram e reafirmam o racismo vigente, a “feiura” e os traços grotescos que proporcionam repulsão e ridicularização do corpo negro. Essa “feiura” que sabota os padrões culturais nada tem a ver com a beleza ou não beleza negra, pois não há “feiura” negra ou a “feiura” não negra, há diversidade cultural, há características diversas, há pessoas diferentes! Muitas delas são carentes de Políticas Públicas que as amparem em oportunidades de educação emancipatória, em saúde, em alimentação, em moradia, em bem-estar social. Aí, sim veremos a beleza, pois as ignorâncias foram rendidas e a emancipação as sobrepujou.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se reconhecer permite questionamentos baseados em preconceitos que “desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade [...] próprios de uma sociedade hierárquica e desigual”. (BRASIL, 2004, p. 12). Portanto, quando a criança se reconhece, ela questiona e, conseqüentemente repudia, ações que inferiorizam.



**Figura 8:** Lamparina, de J. Carlos, 1924; Maria Fumaça, de Luiz Sá, 1950; Nega Maluca, de Newton Foot, 1995 (NETO, 2015).

Em contraposição ao racismo velado exposto nas três personagens acima, Vinícius Finger (2022) (logo abaixo) provoca o pensamento crítico-emancipatório capaz de produzir reflexão que produza modos de agir na perspectiva de reexaminar e reaprender.

As caricaturas de Lamparina, Maria Fumaça e Nega Maluca (termo ofensivo) são díspares da realidade, expõem ao ridículo e ainda assim causam riso e contribuem para o estado estacionário da inferioridade racial. O racismo é tão enraizado que brota nas raízes familiares, nas amizades, na confiança, sem refletir ou propositalmente, uma forma de dominação. Almeida (2020) diz “que *o racismo [...] se manifesta por meios de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam*” (ALMEIDA, 2020, p. 32, grifos do autor). O racismo se mostra bem elaborado e arraigado. Apresenta-se com sobrenome de brincadeira, de riso, de prazer ou de racismo. Qualquer forma de resistência pode ser chamada de “*mimimi*”.

As imagens e caricaturas são encontradas expostas também em livros didáticos, conforme traz a discussão “Educação para resistência: Combate crítico ao racismo na infância com o livro didático”, de Ferrari e Oliveira (2021).

Com a disparidade, as diferenças do corpo negro são transformadas em marcas de inferioridade. O corpo representa quem somos exteriormente (GOMES, 2003) e por nos ver como tal, a desigualdade do corpo negro perdura até hoje. Prosseguindo no assunto, Gomes (2003) enaltece o corpo negro e o destaca como guerreiro, belo, atuante e distante do corpo do “escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental” (GOMES, 2003, p. 81), semelhante ao gibi da *Turma da Mônica* discutido anteriormente. Essa é uma expressão que reduz racialmente e fomenta o racismo. Sobre o assunto, Martins (2022) discute que pessoas negras foram condicionadas a “uma generalizada condição de precariedade; a um estado absoluto de matabilidade; uma progressiva zona de vulnerabilidade; e imprimiu sobre os corpos negros o estigma de existências descartáveis e passíveis de extermínio” (MARTINS, 2022, p. 346).

Por estas razões, a HQ quando enquadrada no contexto educacional pode construir novas formas de aprendizados. Santos (2019) discute em seus trabalhos a importância da discussão das relações étnico-raciais na Educação Infantil com intuito e planejamento de mostrar

Que os africanos têm uma história a ser conhecida que não começou com a escravidão europeia e vai além do que mostram as mídias, em que a África geralmente é resumida ao estereótipo de miséria, vida selvagem e dominação colonial; nossos pequenos alunos precisam ir além desses conhecimentos de senso comum (SANTOS, 2019, s/p).



Figura 9: Textos para discutir racismo (FINGER, 2022, p. 42).

Finger (2022) reflete sobre modos de agir a partir de desconstruções sociais numa linguagem complexa para as crianças, todavia, contundente para os estudantes com maior idade, inclusa a conversa sobre o “lápiz cor de pele”.



Figura 10: Textos para discutir racismo (FINGER, 2022, p. 46).

Numa intervenção numa aula de História, nos primeiros anos do ensino fundamental, compartilhei a leitura e a declamação do poema de Marcelo Serralva, “O pequeno príncipe preto” (abaixo).

#### O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO

O PEQUENO PRÍNCIPE CHEGOU  
 MONTADO EM SEU CAVALO PRETO  
 PRETA TAMBÉM ERA SUA COR  
 COR DE MENINO PERFEITO.  
 MAS É CLARO QUE ALGUÉM ESTRANHOU,  
 POIS NAS HISTÓRIAS QUE OUVIMOS  
 OS PRÍNCIPES TÊM OUTRA COR  
 NÃO A COR DESTE MENINO.  
 AO QUE O PRÍNCIPE RESPONDEU:  
 — DO LUGAR DE ONDE VENHO  
 OS PRÍNCIPES SÃO TODOS PRETOS  
 OS REIS, AS RAINHAS, TODO O REINO.  
 E AQUI, PELO QUE VEJO,  
 TEM TANTA GENTE PRETINHA!  
 VOU PROCURAR UMA PRINCESA E FAZER DELA RAINHA...  
 PARA QUE UM DIA AS HISTÓRIAS POSSAM TER  
 COR DIFERENTE UMA COR QUE TAMBÉM É BELA,  
 UMA COR QUE TRADUZA A GENTE!

Sentamos em roda para a leitura do poema, discussão e possíveis hipóteses e conclusões das crianças. Abordamos a relevância do respeito à diversidade de pessoas. Após este momento, que englobou discussão, atividades, opinião das crianças, a proposta para o final da atividade trazia um desenho espontâneo da percepção individual da turma de como poderia ser esse príncipe negro. Infelizmente, não pudemos trazê-los aqui, por questões burocráticas e éticas. Descrevendo-os resumidamente, em uma das visões, o príncipe negro “amarelou”; em outra, ele escureceu; em outra, mostrou-se como o Príncipe Preto.

Após a entrega da proposta concluída à professora, houve o questionamento se o príncipe preto existia. Elas, em maioria, responderam que não. As crianças não acreditaram na existência do príncipe negro. Indagadas do porquê, elas permaneceram em silêncio. Outras buscavam justificar que o príncipe era “moreno” numa tentativa de branqueamento do preto ou de pensar que seria menos ofensivo ou mais respeitoso ou ainda porque a professora que questionou é negra. Por se tratar de crianças, pensa-se que a justificativa é inconsciente e foi aprendida na sociedade, portanto, pode ser desconstruída e reconstruída. Santos (2019) salienta que a desconstrução de preconceitos e estereótipos construídos e expostos culturalmente são um grande desafio para a docência desconstruir.

É fundamental denegrir (NOGUERA, 2012) este currículo e estes olhares do futuro, porque o “ensino é um dos meios de perpetuação de identidades, valores, tradições e culturas de uma sociedade” (SANTOS, 2019) e o que aprende-se na escola direciona a nossa visão do mundo, o que evidencia que a diversidade é tão necessária na escola e na vida saudável (SANTOS, 2019).

A experiência com as crianças de segundo ano, após contar a história do príncipe preto e problematizá-la, possibilitou que elas emitissem opiniões e até ironias e, ao final, foram questionadas se existia o príncipe preto e elas responderem ao mesmo tempo que não. A partir desta situação, a história da HQ foi escrita, conforme anexo abaixo.

Proposta estético-cultural (HQ)

DULCINÉIA FERRARI  
KEYLA ANDREA SANTIAGO OLIVEIRA

# O PRÍNCIPE ALDO E A PRINCESA AMANDA



ILUSTRADO POR NESKA BRASIL

A História em Quadrinhos (HQ) "O príncipe Aldo e a princesa Amanda" é o produto educacional final da dissertação "Possibilidades de combate crítico ao racismo na infância: uma proposta estético-cultural". A dissertação foi elaborada a partir do curso de Mestrado Profissional Stricto Sensu, oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), de Campo Grande. A escrita da história para a HQ do príncipe Aldo e da princesa Amanda nasceu dentro da sala de aula. Os estudos inseridos na dissertação, concretizaram a proposta estético-cultural deste trabalho. O material foi pensado com abordagens, figuras e vocabulários voltados para as crianças da Educação Infantil até a fase da alfabetização. Contudo, todas as pessoas do espaço escolar estão convidadas a participarem da leitura.

# O PRÍNCIPE ALDO E A PRINCESA AMANDA

A PROFESSORA DULCI SE REUNIU COM SUAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA E INICIOU O CONTO DE UMA HISTÓRIA MUITO LEGAL:

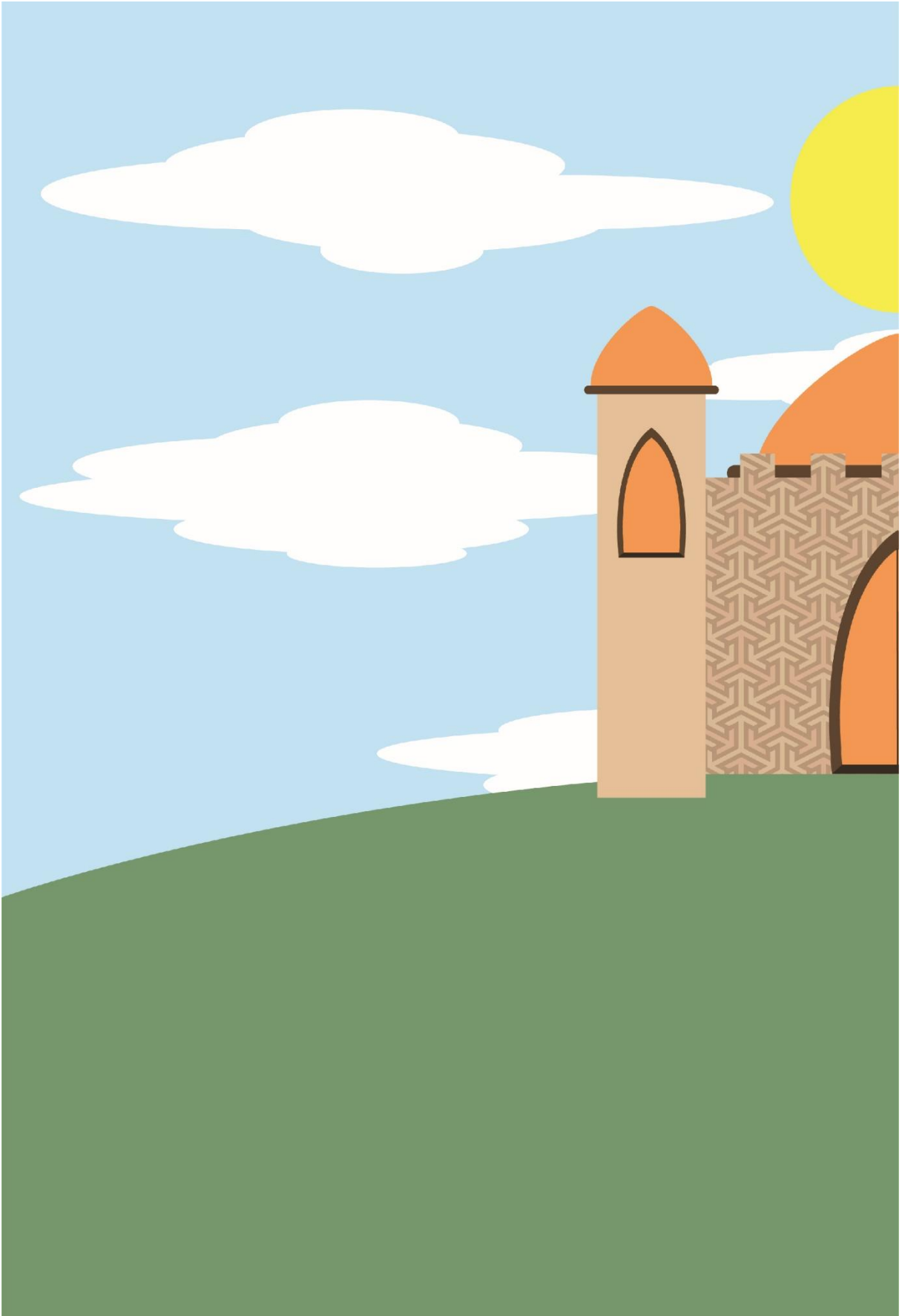












A História em Quadrinhos (HQ) é contada por uma professora que dá vida aos personagens. Aldo e Amanda são crianças felizes, que se reconhecem como negras, são empoderadas, conscientes de quem são e que se articulam no combate e enfrentamento ao racismo com naturalidade e singeleza. A partir da educação antirracista disseminam a consciência do reconhecimento e da autoestima entre as outras crianças, a ponto de levá-las a reconhecer suas próprias realidades, ou a sentirem-se como tal. A liberdade de se expressar os leva para viver e comemorar a infância sem imposições únicas. O príncipe Aldo e a princesa Amanda reconhecem ser descendentes de reis africanos e rainhas africanas. As crianças sobressaem que não são descendentes de escravas ou escravos. Sobre isto, a cartilha *Expressões racistas: como evitá-las* (2022) realça que

os termos escrava e escravo passam a ideia de que a pessoa já nasceu sem liberdade, como algo inato à sua condição, ignorando o fato de que as africanas e os africanos foram trazidos (as) ao Brasil e forçados (as) a trabalhar nessa condição. [...] Nesse sentido, a palavra mais adequada para designar essa condição seria “escravizado (a)” (BRASIL, 2022, p. 43).

Pontua-se ainda que o menino e a menina desconstruem as imposições das diferenciações de gênero e de raça quando destacam quais atividades cotidianas apreciam e se mostram nelas. Desta forma, a história é concluída com brincadeira (de verdade) e música. Algumas estampas africanas são percebidas na HQ.

Além da HQ, há inúmeras possibilidades de combate crítico ao racismo e para a reeducação racial que se sustentam a partir de comportamentos e decisões. As problematizações pautam e mostram, em especial, para as crianças, que ser diferente não é feio, nem inferiorizante. Ainda dentro deste campo de visão, empoderá-las com palavras de afirmação, exemplos, conhecimentos de suas histórias ancestrais são bases para desenvolver a autoestima. Caso contrário, as palavras e os gestos, nas crianças e nos adultos, podem gerar inferioridade, desvalorização e negação das tradições, identidades e costumes (FERNANDES, 2018). Para a mesma autora, é inevitável a problematização sobre o impacto psicológico do racismo na infância “como fatores sociais determinantes das condições de desenvolvimento do indivíduo, especialmente de saúde mental, a fim de que a reflexão sobre esse problema social favoreça a superação do racismo” (FERNANDES, 2018, s/p).

Nas escolas, denotar no currículo escolar e no currículo oculto a diversidade brasileira, investir na formação inicial e continuada da docência, ouvir as crianças em suas reclamações e denúncias, denegrir os espaços (NOGUERA, 2012), avançar um pouco mais na aplicação das leis 10639/2003, 11645/2008 e 7716/1989, usar materiais didáticos com protagonistas fora dos

padrões únicos, entre tantas outras. A sociedade não é estática, ela pode se transformar. Desta maneira é relevante a cultura para a efetivação das transformações sociais. Gomes (2006) alcança que é por meio da cultura que se “[...] estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo” (GOMES, 2006, p. 75).

Trazer e pensar outras representações nos espaços não ocupados anteriormente pela tradição de um grupo (etnia) ou pelas características fenotípicas (raça), é um caminho seguro para a eliminação de estereótipos criados na imaginação das pessoas, e, conseqüentemente, do racismo e inferiorizações.

A sociedade negra contemporânea é a resposta das propostas de resistência de ancestrais africanos ou africanas. As ações de resistência de hoje serão marcos históricos para nossos descendentes. E que estas proposições antirracistas perpetuem as inúmeras formas de resistências e conquistas efetivadas. Diante disto, o “povo brasileiro tem muito que se orgulhar dos muitos homens e mulheres negros anônimos que ajudaram a construir esta nação com a sua capacidade de organização e de luta” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 115).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As possibilidades e pautas para a reeducação das relações étnico-raciais são a cada dia mais urgentes e mais notáveis. A dissertação é proposital na ação reflexiva coletiva produzindo um conjunto de aprendizagens, de saberes, de vínculos, de experiências e de possíveis (re)estruturações do pensamento. Para parte significativa da sociedade brasileira é primordial trilhar o caminho da consciência de classe, de raça, de gênero, libertar-se da exploração e da expropriação e fortalecer a memória e as lembranças. A ação padronizante da indústria cultural deve ser descortinada. Assim, será possível compreender e abolir mentalidades autoritárias e bárbaras retomando a humanidade e o respeito entre pessoas.

As criações das leis são eficazes. E são ainda mais necessárias se ainda permanecer a escravização das mentes, a dominação das elites, as metas focadas nos lucros, a educação sem qualidade e sem condições de permanência, as salas de aulas superlotadas, a desvalorização docente, a instabilidade alimentar, a fome e o sucateamento da educação, obteremos resultados aquém dos esperados. Gomes (2006) reflete sobre a dominação e uma lógica simbólica de exigências. A partir desta lógica, a autora aborda a complexidade da cultura e a produção dela sem consciência. A educação tem o poder de ampliar as consciências, e as consciências mostram a realidade. Neste processo de construção de consciência social, a formação docente inicial e continuada é primordial. Destacamos que a escola e a docência, sozinhas, não são responsáveis e não alcançam êxito. É necessária a presença da sociedade em todos os segmentos. A relevância da docência foi destacada porque a função social desta profissão transforma vidas, costumes, comportamentos, pensamentos e proporcionam reflexões e pesquisas emancipatórias e que remetem à inflexão.

As belezas e culturas africanas merecem relevo de maneira opositiva ao pensamento distorcido de que no continente africano existe somente pobreza e miséria. Neste trabalho trouxemos exemplos de intelectuais negros e negras que construíram e constroem História, confrontando dados estereotipados. Estes escritos por outros olhares e entendimento precisam ser disseminados para/na sociedade. As crianças carecem de ver e de se sentir representadas nas contações de histórias, imagens, realidades...

Num contexto amplo de sociedade, enfatizamos a importância de se conhecer e compreender o passado, para decidir no presente e dar continuidade ao futuro de esperança e modificações como trouxemos em Adorno e a partir da Adinkra Sankofa. Que exemplos bárbaros sejam analisados sem desaparecer das memórias, dos memoriais, dos livros, no intuito de que aprendamos com eles.

Destacamos as frustrações e o esgotamento que o racismo ocasiona nas vítimas, em especial nas crianças ou quando foram crianças. Evidenciamos que a inferiorização racial nunca foi e nunca será brincadeira. A relação com o racismo não é romântica. Ela é de resistência, resiliência, é histórica. A História do Brasil deve ser recontada a partir da reeducação para as relações étnico-raciais, destacando a importância das pessoas, que foram escravizadas, para a construção do país, com intuito de desconstruir ideias animaléscas.

Assim, concluímos a dissertação com a História em Quadrinhos. Espera-se que a intencionalidade seja cumprida e que o empoderamento, a alegria, a ousadia, a liberdade de ser quem se é alcancem as crianças leitoras. Que a autoestima seja renovada e que toda a sociedade lute por justiça e igualdade para todos os povos, até que não se precise mais lutar por eles. As crianças acreditam no caráter e na bondade dos super-heróis. A partir deles e delas, as crianças se sentem representadas ou não. Usam a imaginação para se apropriarem de elementos constituintes de identidades, argumentos, autoestima e decisão.

Para combater e enfrentar o racismo, a ação é cotidiana e em todo momento que se percebe e que se vê o ato. Há dias em que é necessário o silêncio sobre o posicionamento, pois são inúmeros e excludentes. Mas esse silêncio não significa abandono ou desistência. É um silêncio reflexivo, renovador, resistente, combatente, em que outras vozes bradam, e que faz fincar as profundas raízes da liberdade e do respeito.

As desconstruções de tudo aquilo que destituiu a humanidade e novas construções raciais pautadas no respeito são essenciais. O racismo é um fenômeno violento e paralisante para ser vivenciado por qualquer pessoa. Nunca deveria ser sentido por uma criança. Por isso, as possibilidades de combate e enfrentamento ao racismo não se esgotam e a cada momento emergem outras pautadas na criatividade, no respeito, na arte, na subjetividade e no olhar atualizado que contempla as múltiplas culturas sem subalternizá-las.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. *et al.* **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizado por Virginia Helena Ferreira da Costa; tradução de: Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Côrrea e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2020.
- ALVES, José Moysés. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 2-9, set. 2001.
- ALENCAR, Maria Gisele de. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na prática educacional do ensino básico brasileiro. **CIETEnPED**, São Carlos, jun. 2018.
- ARRUDA, D. DE O.; MARIANI, M. A. P.; NOLASCO, G. L. P.; ARRUDA, D. DE O. O cotidiano em territórios quilombolas de Mato Grosso do Sul, Brasil: do isolamento às múltiplas (re) existências. **Interações (Campo Grande)**, v. 22, n. 2, p. 563-582, set. 2021.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução de: Candiani, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2019.
- AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da População Indígena no Brasil. **Revista Ciência e Cultura**. Ano 60, n. 4, p. 19-22, out./dez., 2008.
- BARBOSA, Eva Vilma Souza. **INCÔMODA**. Campo Grande: Apóstolos Gráfica e Editora Ltda., 2018.
- BARTHOLOMEU, Juliana S. S. Sueli Carneiro (verbete). *In: Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2019. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/autor/sueli-carneiro>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. *In: \_\_\_\_*. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 743-768, mai./ago. 2016.
- BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e Teorias Educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.
- BENCI, Jorge. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos** (livro brasileiro de 1700) (Estudo preliminar) Pedro de Alcântara Figueira; Claudinei M.M. Mendes. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- BENEDITO, Mozart. **Luiz Gama**: o libertador de escravos e sua mãe libertária, Luíza Mahin. Mozart Benedito. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de: Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Alfredo. Vieira, ou a cruz da desigualdade. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 25, p. 28-49, out. 1989.
- BRANT, Maria. **32% no Brasil desconhecem Holocausto**. Folha de S. Paulo, 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2707200104.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Expressões racistas: como evitá-las. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2022. 55 p. Disponível em: [www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Novembro/em-encontro-tse-lanca-cartilha-expressoes-racistas-por-que-evita-las](http://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Novembro/em-encontro-tse-lanca-cartilha-expressoes-racistas-por-que-evita-las). Acesso em: 17 dez. 2022.

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

\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_. Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. (Lei Eusébio de Queiroz) Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 267, v. 1, parte 1, 1850.

\_\_\_\_. (Império). **Lei no 2.040 de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acesso em: 18 jul. 2021.

\_\_\_\_. **Lei no 3.270 de 28 de setembro de 1885 (Lei do Sexagenário)**. Disponível em: <https://www.soleis.adv.br/leidosexagenario.htm>. Acesso em: 17 jul. 2021.

\_\_\_\_. **Lei no 3.353 de maio de 1888 (Lei Áurea)**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.html). Acesso em: 7 ago. 2020.

\_\_\_\_. **Lei Feijó**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,aos%20importadores%20dos%20mesmos%20esravos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-7-11-1831.htm#:~:text=LEI%20DE%207%20DE%20NOVEMBRO,aos%20importadores%20dos%20mesmos%20esravos). Acesso em: 2 nov. 2022.

\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Referencial Curricular para a Educação Infantil 2**. Brasília: MEC/SEF.

\_\_\_\_. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, Brasília: SECAD, 2010.

\_\_\_\_. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Orgs.). **Negras (In) Confidências: Bullying**, não. Isto é racismo. Mulheres Negras contribuindo para as reflexões sobre a Lei 10639/2003. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CALÇA, Rafael; COSTA, Jefferson. **Jeremias Pele**. São Paulo: Panini, 2018.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Preconceito racial em Portugal e Brasil Colônia: os cristãos novos e o mito da pureza de sangue**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Ideologia Tortuosa. **Caros Amigos**, São Paulo, n. 64, jul. 2002.

CARVALHO, Francisco Ribeiro Da Costa. O racismo presente nas hqs (histórias em quadrinhos). **Anais II CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23147>. Acesso em: 31 mai. 2022.

CASTELAR, Marilda *et al.* Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 595-602, dez. 2015.

CNN BRASIL. **Alfabetização no Brasil retrocedeu 15 anos durante a pandemia, diz FGV**. CNN, 2020. Disponível em: <https://staging.cnnbrasil.com.br/nacional/alfabetizacao-no-brasil-retrocedeu-15-anos-durante-a-pandemia-diz-fgv/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um Estudo sobre as Relações Étnico-Raciais na Perspectiva das Crianças Pequenas**. São Carlos, 2017. 183f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Jean Henrique. A atualidade da discussão sobre a Indústria Cultural em Theodor W. Adorno. **Tras/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, mai./ago. 2013.

CRESSONI, Fabio Eduardo. Educação pela palavra: A pedagogia da Escravidão nos sermões de Antônio Vieira. **Comunicações**, Ano 17, n. 1, p. 55-69, jan./jun. 2010.

CRUZ, Leocardia Cristina Reginaldo da. **Análise de experiência de rodas de conversa sobre educação das relações étnico-raciais por meio da percepção de alunos do ensino fundamental I 2018**. 143f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

DIAS, Adriana. **“Temos algo concreto agora”, diz pesquisadora sobre relação entre bolsonarismo e neonazismo**. Disponível em: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/politica/temos-algo-concreto-agora-diz-pesquisadora-sobre-relacao-entre-bolsonarismo-e-neonazismo/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 661-674, set./dez. 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 1, p. 305-308, 2006.

EDGAR, Novíssimo. **A procissão dos clones**. YouTube, 18 junho, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LsdTSQnNYbA>. Acesso em: 18 jun. 2022.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. *In*: VÁRIOS AUTORES. **Cadernos negros**. São Paulo: Quilombhoje, 1990, p. 32-33.

FIABANI, Aldemir; FIABANI, Tainá. A dor do inocente: implicações do racismo para a criança negra. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 628-647, 2021.

FINGER, Vinícius. HQ - Racismo e branquitude: provocações para a sala de aula. *In*: SILVA, Mozart Linhares; DIAS, Luiza Franco (Orgs.). **21 Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BUENNO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem Saída? Ensaio Crítico sobre o Brasil**. Editora Zouk: Porto Alegre. 2017.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. Tradução de: Nathalie Bressiani. São Paulo: Boitempo, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância. **Arte & Ensaio**, n. 38, 2019.

GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

\_\_\_\_. **Roda Viva: Laurentino Gomes.** YouTube, 11 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F1jGbXNKhFU&feature=youtu.be>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial: Desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 21-40.

\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: SECAD - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.133-166. (Coleção Educação para todos).

HARMONY DA SILVA, Denis; SOARES, Cecília Conceição Moreira. O ensino afroperspectivista em sala de aula por um olhar outro da educação. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 2, p. 150-168, jul. 2021.

HOOKS, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LIMA, Luana Caetano de Medeiros; ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. Reconhecendo as emoções e resolvendo conflitos através dos jogos cooperativos. *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de *et al.* (Orgs.). **Brincar: diálogos, reflexões e discussões sobre o lúdico**. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZ, Nanci Stancki da. Violência contra a mulher: um desafio à concretização dos direitos humanos. *In*: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Saete (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: Edição UTFPR, 2009.

MACÊDO, Marluce de Lima. **Intelectuais Negros, Memória e Educação Antirracista: uma leitura de Abdias Nascimento e Edison Carneiro**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. 4. ed. Tradução de: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Tradução de: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. **Rev. Bras. Educ.**, v. 16, n. 46, p. 167-189, abr. 2011.

MENDES, M.R.S. **El Papel Educativo de los Comics Infantiles: Análisis de los Estereotipos Sexuales**. Tese de Doutorado, Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1990.

MOTA, Luiz Gustavo Ramaglia. **O jurista Luiz Gama: análise dos nexos entre sua produção e rede de relações**. *In*: Caderno de Resumos 9º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/9o%20elbm%20cr.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, v. 4, n. 1, p. 34-45, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NABUCO, J. Ilegalidade da escravidão. *In: \_\_\_\_*. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2011. p. 65-71.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007. Disponível em: <http://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2022.

NASCIMENTO, Luciene. **Lucidez. Pedagogoesia número 4**. YouTube, 14 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=etJJv7LovBg&t=15s>. Acesso em: 14 jul. 2022.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. Entre o grotesco e o risível: o lugar da mulher negra na história em quadrinhos no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 65-85, 2015.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 18, p. 62-73, 2012.

OLIVEIRA, Sidney de Paula. **O estatuto da igualdade racial**. São Paulo: Selo Negro, 2013.

ONU NEWS. **Unesco: Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PARRON, Tâmis. **A política da escravidão no Império do Brasil (1826-1865)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educ. ver.**, n. 39, p. 51-71, 2011.

PEREIRA, Arliene Stephanie; MENEZES *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 4, 2019.

PEQUENO, Anita. História sociopolítica do cabelo crespo. **Revista Z Cultural: Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, Ano XIV, 2019.

PICHONELLI, Matheus. Homeschooling e a domesticação do aluno. *In: CÁSSIO, Fernando (Org.)*. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

PIMENTEL, Dayane Souza Nogueira da Silva; MWEWA, Christian Muleka. Relações “raciais” e suas percepções dentre os/as discentes do curso de pedagogia. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 16, n. 29, p. 119-132, jan./jun. 2022.

POSTANOVSKI, Josiane. **A contribuição social da literatura na formação do sujeito leitor**: uma perspectiva do currículo étnicorracial para o ensino médio. Ponta Grossa (2011).

PUCCI, Bruno. A personalidade autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, jan./dez. 2020.

PULLIAS, Earl; YOUNG, James D. **A arte do magistério**. Tradução de: Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.

RIPARDO, Liliana. Marcados pela cor. *In: VÁRIOS AUTORES*. **De bala em prosa. Vozes da resistência ao genocídio negro**. São Paulo: Editora Elefante, 2019. p. 27-29.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Hélio. **13 de Maio – E o dia seguinte?** Disponível em: <https://brasildecarneeosso.com/2015/05/14/13-de-maio-e-o-dia-seguinte/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SANTOS, Lourival dos; LIMA, Maria. Reeducação das relações raciais e ensino de História: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, Dourados, v. 8, n. 16, jul./dez. 2014.

SANTOS, Marcio André. Preto, Pardo, Negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. *In*: BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Diversidades étnico-raiais na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 13, jul. 2019.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, abr. 2015.

SENNETT, Richard. **As tecnologias inteligentes e o emburrecimento social**. Fronteiras do Pensamento, 2017. Disponível em [www.frenteiras.com/artigos/as-tecnologias-inteligentes-e-o-emburrecimento-social](http://www.frenteiras.com/artigos/as-tecnologias-inteligentes-e-o-emburrecimento-social). Acesso em: 14 out. 2022.

SILVA, Fernanda Pereira da. Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. **Jornadas Internacionais das Histórias em Quadrinhos**. Escola de Comunicações e Arte da USP, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [https://jornadas.eca.usp.br/anais/6asjornadas/q\\_educacao/fernanda\\_silva.pdf](https://jornadas.eca.usp.br/anais/6asjornadas/q_educacao/fernanda_silva.pdf). Acesso em: 2 nov. 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos**: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. 130 anos da abolição da escravidão. Disponível em: [https://issuu.com/sinduepa/docs/revista\\_us\\_62\\_esp/s/10769095](https://issuu.com/sinduepa/docs/revista_us_62_esp/s/10769095). Acesso em: 2 nov. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. O Estado heterogêneo e o pluralismo jurídico. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de; TRINDADE, João Carlos (Orgs.). **Conflito e transformação social**: uma paisagem das justiças em Moçambique. Porto: Afrontamento, 2003.p. 47-95.

TOKARNIA, Mariana. **Bonecas negras representam 6% dos modelos disponíveis no mercado**. Agência Brasil, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-10/bonecas-negras-representam-6-dos-modelos-disponiveis-no-mercado/>. Acesso em: 06 out. 2021.

VIANA, Eliete. **Dissertação de mestrado realiza estudo sobre Luiz Gama e sua clientela**. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/15211>. Acesso em: 2 nov. 2022.

VIANA, Nildo. Capitalismo e Racismo. *In*: SANTOS, Cleito Pereira dos; BRAGA, Lisandro; MAESTRI, Mário; VIANA, Nildo. **Capitalismo e questão racial**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2007. p. 24-33.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, dez. 2012.

ZERO, Arethusa Helena. O preço da liberdade: caminhos da infância tutelada - Rio Claro (1971-1888). 2004. Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286249>. Acesso em: 28 ago. 2021.

## DOCUMENTOS DA PLATAFORMA BRASIL

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFÍCIO N. 311/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 05 de fevereiro de 2021.

Prezada Senhora:

Em resposta ao ofício dessa Universidade, pelo qual se solicita autorização para Dulcinéia Alves Teixeira Ferrari realizar a pesquisa "Possibilidades de combate crítico ao racismo na infância: uma proposta estético-cultural", a ser realizada com alunos do ensino fundamental I, da Escola Municipal Gov. Harry Amorim Costa, informamos parecer favorável.

Ressaltamos que, para início do trabalho, faz-se necessário mostrar-nos o protocolo de solicitação do Comitê de Ética e Pesquisa/CEP e elucidar os envolvidos sobre a pesquisa, com apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Além disso, salienta-se que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da Escola, na qual uma cópia deste ofício deverá ser entregue, para acerto dos trâmites necessários.

Outrossim, depois da conclusão das atividades, observa-se ser relevante e substancial que uma cópia do trabalho completo, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, seja disponibilizada à Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação/CEFOR, para compor o acervo da biblioteca desta Secretaria.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Leticia Costa, na CEFOR deste Órgão Central.

Atenciosamente,

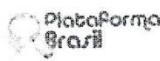
  
Elza Fernandes  
Secretaria Municipal de Educação

À Sra. Keyla Andrea Santiago Oliveira  
Professora - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - PROFEDUC  
- Campo Grande - MS

ONICIETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023200 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cg@gmail.com





3b5167f0862ef0e5adbdfe586c140789d6436fd4



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: POSSIBILIDADES DE COMBATE CRÍTICO AO RACISMO NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI			
6. CPF: 794.043.751-87		7. Endereço (Rua, n.º): PASTEUR VILA PIRATINGA 420 CAMPO GRANDE MATO GROSSO DO SUL 79081070	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 67991020439	10. Outro Telefone:
11. Email: dulcineiaferrari77@gmail.com			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>28</u> / <u>12</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: UEMS
15. Telefone: (67) 3668-0307		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Prof. Dra. Erika Porceli Alaniz</u>		CPF: <u>264919528-27</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora de Pós-Graduação, UEMS, Campo Grande/MS.</u>			
Data: <u>01</u> / <u>02</u> / <u>2021</u>		 <b>Erika Porceli Alaniz</b> Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, Mestrado Profissional Matrícula nº 476459021	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DE MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** POSSIBILIDADES DE COMBATE CRÍTICO AO RACISMO NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA ESTÉTICO-CULTURAL

**Pesquisador:** DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 45371221.9.0000.8030

**Instituição Proponente:** UEMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.820.523

**Apresentação do Projeto:**

Este projeto de pesquisa destina-se ao combate do racismo a partir da Teoria Crítica, da conscientização das crianças sobre o assunto e da elaboração de uma proposta estético-cultural. As pesquisas indicam que o racismo pode ocorrer contra diversas nacionalidades e pessoas, todavia nosso intuito é investigar as possibilidades de combatê-lo criticamente na infância, com as crianças negras. A partir da leitura da Teoria Crítica, buscamos formas de resistir às personalidades autoritárias que propositalmente visam manter os sujeitos sempre submetidos ao capitalismo, à Indústria Cultural, ao entretenimento e sem tempo para a percepção da continuidade de fenômenos que são pilares para o racismo estruturado e enraizado socialmente. No âmbito da indústria cultural, tem-se um movimento claro de impedimentos do pensamento reflexivo, crítico e emancipatório. Buscaremos entender o preconceito racial e suas motivações, bem como pensar a formação docente e das crianças de maneira a pensar formas de emancipação e resistência. O resultado deste trabalho visa à construção de uma proposta estético-cultural para a infância por meio de uma história em quadrinhos que possa dar às crianças negras empoderamento e representatividade. Quanto às crianças não negras, buscaremos construir a empatia e empoderamento para que elaborem questionamentos, tensões e assim formulem também práticas antirracistas.

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 -

**Bairro:** Cidade

**CEP:** 79.804-

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**cesh@uems.br**



Continuação do Parecer:

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar possibilidades de combater ao racismo na infância, apresentando uma proposta estético-cultural que alcance as crianças no sentido de reflexão e mudança de comportamentos. Objetivo

**Secundário:**

Analisar o preconceito racial e suas motivações sociais (psicológicas, culturais, históricas, econômicas, religiosas) a partir da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e de autores e autoras brasileiros/as; Refletir ainda sobre a formação de professores/as e maneiras de potencializar ações educativas para o combate crítico ao racismo; Refletir sobre o sentido da formação que pode engendrar emancipação e resistência para as crianças; Proporcionar inquietações acerca do tema do racismo desde a infância; Construir e apresentar o produto final da pesquisa no formato de uma história em quadrinhos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- Adequados ao tema da Pesquisa;

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- Adequados e consideradas as alterações solicitadas

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Termos ajustados aos participantes e aos responsáveis;

- Cumpriu as recomendações solicitadas

**Recomendações:**

- Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências, porque a pesquisadora realizou e cumpriu as solicitações recomendadas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 -  
**Bairro:** Cidade **CEP:** 79.804-  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **cesh@uems.br**



Continuação do Parecer:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plata-forma Brasil.

**DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:**

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais ins- tâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamen-to da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolven-do seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e exe- cução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arqu ivo	Postage m	Au tor	Situaç ão
Recurso do Parecer	recurso.pdf	07/06/2021 22:45:19		Aceit o
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso.pdf	07/06/2021 22:45:10	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceit o
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETODEDULCINEIAFERRARI02072021 reformulado.pdf	07/06/2021 22:44:1	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceit o

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 -

**Bairro:** Cidade



**CEP:** 79.804-

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:**

		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS			
Investigador	Continuação do Parecer:	2			
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEDULCINEIACOMIMAGENS.pdf	07/06/2021 22:35:26	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito	
TCLE / Termos de Assentimento /	REGISTROCONCENTIMENTODULCIN EIA.pdf	07/06/2021 22:34:56	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito	

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 -  
**Bairro:** Cidade **CEP:** 79.804-  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **cesh@uems.br**



Continuação do Parecer:

Justificativa de Ausência	REGISTROCONCENTIMENTODULCIN EIA.pdf	07/06/2021 22:34:56	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADULCINEIA.pdf	07/06/2021 22:34:12	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito
Outros	PLANEJAMENTODADISSERTACAO.pdf	07/06/2021 22:33:50	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1678922.pdf	02/04/2021 13:44:04		Aceito
Outros	AUTORIZACAOSEMED.pdf	12/03/2021 23:03:29	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	12/03/2021 22:57:36	DULCINEIA ALVES TEIXEIRA FERRARI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 01 de Julho de 2021

**Assinado por:**  
**alessandra aparecida vieira machado**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 -  
**Bairro:** Cidade **CEP:** 79.804-  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **cesh@uems.br**

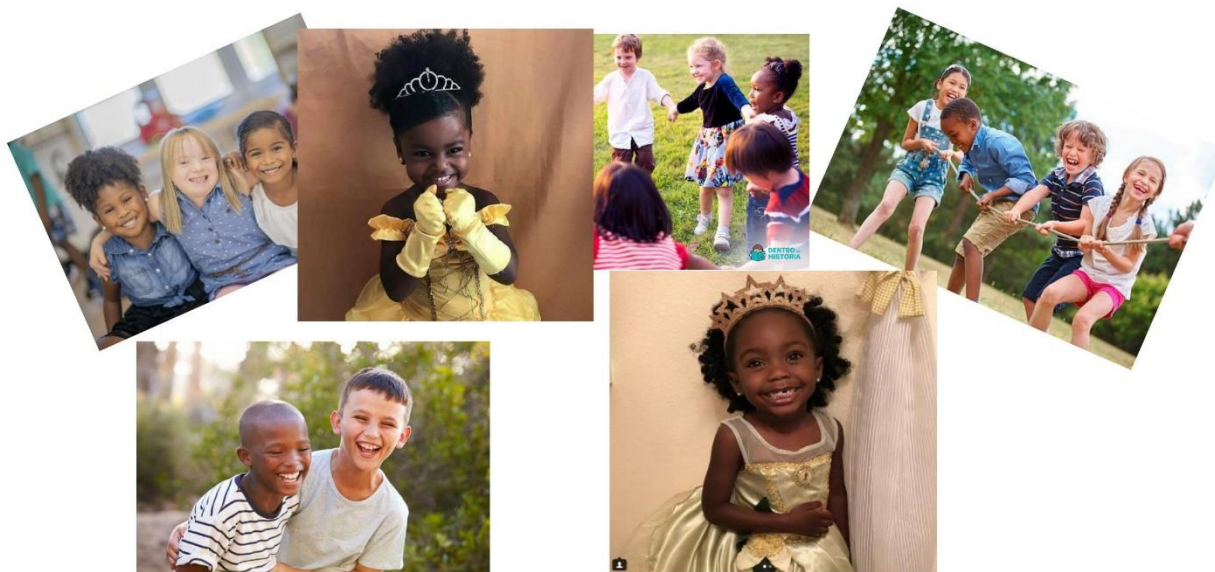


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO  
SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo/a convidado/a para participar da pesquisa “**Possibilidades de combate crítico ao racismo na infância: uma proposta estético cultural**”. Nela vamos falar de brincadeiras e de um assunto que deixa algumas crianças muito tristes: o racismo. A vivência fica mais interessante quando todas as crianças participam. O respeito e a amizade mostram que as crianças ficam mais felizes...



... mas se por causa da cor da pele a brincadeira é interrompida ou outras crianças deixadas de lado, a tristeza vem...



Na pesquisa vamos falar sobre o combate ao racismo a partir da infância. Vamos saber de histórias interessantes sobre o assunto e como as crianças que iriam “trabalhar” no Brasil vieram para cá. Elas sofreram? Eram castigadas? Onde estavam suas mães? Você concorda quando as crianças não permitem que outras brinquem com elas ou que estas digam que não gostam das outras crianças por causa da cor da pele? Vamos falar também de uma lei que existe que permite que discutamos as relações étnico-raciais. É a lei 10639/2003. O ideal é que todas as crianças tenham seus direitos garantidos. Tenham liberdade, cuidados, alegrias, amizades, sem que digam ou pensem que elas são “chatas”, “pretas”, “sujas”. Viva as crianças!!!!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO  
SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos



Clube Quindim



Se você se sentir insegura/o, cansada/o ou com vergonha pode decidir por não participar da pesquisa. Os benefícios da pesquisa indicam para uma desconstrução social em relações de inferiorização. Você aceita participar? Se sim, você precisa preencher o espaço com seu nome.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “**Possibilidades de combate crítico ao racismo na infância: uma proposta estético cultural**”. A professora esclareceu as dúvidas. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da intervenção. A pesquisadora informou que todas as medidas de biossegurança ordenadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) serão seguidas.

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome completo da pesquisadora: Dulcineia Alves Teixeira Ferrari**  
**Telefone para contato: (67) 991020439** **E-mail: [dulcineiaferrari77@gmail.com](mailto:dulcineiaferrari77@gmail.com)**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC**

**REGISTRO DE CONSENTIMENTO AOS RESPONSÁVEIS**

Prezado/a \_\_\_\_\_, eu **Dulcineia Alves Teixeira Ferrari**, pesquisadora no programa de pós graduação *stricto sensu*, mestrado profissional em educação, venho por meio deste documento solicitar o consentimento para realizar o projeto de pesquisa em que sua criança pode ser participante durante o período de estudo da criança, na escola municipal Governador Harry Amorim Costa. As observações e a execução das aulas fazem parte de uma pesquisa que tem como finalidade as relações e posicionamentos através de desenhos elaborados pela turma no combate ao racismo que irá culminar na criação de um livreto com uma história em quadrinhos (HQ) que será distribuído em escolas municipais de Campo Grande. Para a coleta de dados serão ministradas aulas com o a intenção de combater ao racismo. Usaremos livros infantis relacionados, músicas, vídeos (se for necessário). Caso as aulas permaneçam remotas em Campo Grande/MS, as atividades serão online, através do aplicativo *whatsapp* ou outro meio tecnológico necessário.

Se consentir a participação de sua criança no presente projeto de intervenção da pesquisa, contribuirá para evidenciar a discussão relevante na sociedade atual e sua autorização pode ser enviada por meio de fotografia das vias assinadas. Caso as aulas sejam presenciais, a autorização se dará pelo documento entregue assinado à pesquisadora. Serão respeitadas todas as medidas de biossegurança determinadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Não será divulgado a terceiros qualquer informação quanto à identidade das crianças. O sigilo será respeitado. Quando terminarmos o projeto de intervenção da pesquisa será divulgada na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por meio da elaboração de uma dissertação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados.

Conforme previsto no art.18 da Resolução CNS nº 510 de 2016, nos projetos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, entende-se que os procedimentos metodológicos têm potencial de causar danos, em consonância com o caráter processual dessas pesquisas. Assim sendo, entende-se que na presente proposta corre-se o risco do participante sentir insegurança, vergonha ou incômodo com o assunto ou com a presença de uma pessoa estranha ao seu convívio diário. Caso isso aconteça, as dúvidas podem ser esclarecidas pelo telefone (67) 991020439.

O benefício da pesquisa é mostrar à criança que todas elas são iguais em direito, que podem ser felizes como elas são, melhorar sua autoestima, questionar e se posicionar quantos as formas sociais de inferiorizar pessoas. Essas ações contribuem para a construção de uma sociedade justa, igualitária, emancipada e crítica.

Antes de assinar este termo, o/a senhor/a deve realizar todas as perguntas que achar necessário para que não haja dúvidas sobre qualquer aspecto da pesquisa. Este termo será impresso em duas vias, o/a senhor/a receberá uma cópia assinada pela mestranda pesquisadora. Caso as aulas ainda estejam remotas o termo será

enviado no grupo da turma ou no particular das famílias responsáveis em formato *pdf*, onde reforço, o senhor/senhora deve assinar e enviar foto das duas vias para a pesquisadora.

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: (67) 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o conteúdo da mesma e aceito participar da pesquisa “Possibilidades de combate crítico ao racismo na infância: uma proposta estético cultural”, onde a pesquisadora **Dulcineia Alves Teixeira Ferrari** explicou como ocorrerá toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável pela criança