

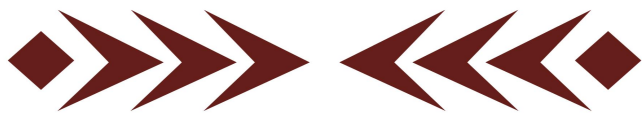


NEABI

Núcleo de Estudos
Afro-brasileiros e Indígenas

NEABI

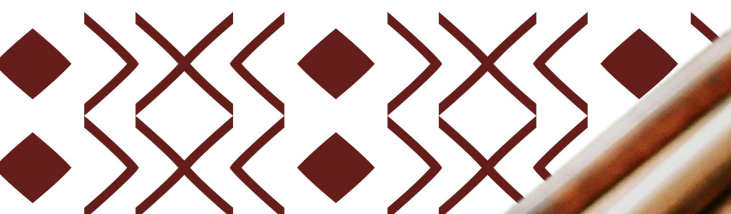
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
e Indígenas



SABERES ANCESTRAIS:
Territórios, Memórias e
Resistências



UNIVASSOURAS



O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI)

se dedica ao estudo, valorização e promoção dos saberes ancestrais dos povos afro-brasileiros e indígenas, atuando na preservação das memórias, territórios e resistências dessas culturas.



UNIVASSOURAS



**SABERES ANCESTRAIS:
Territórios, memórias e resistências**

NEABI
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

SABERES ANCESTRAIS:
Territórios, memórias e resistências

Organização

Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Reinaldo Silva Guimarães



Vassouras
2026

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo de cada artigo desta obra é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. D. Sc. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitora de Pesquisa e
Pós-Graduação**

Prof.^a D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira

**Pró-Reitora de Extensão Universitária e
Desporto**

Prof.^a Consuelo Mendes

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Prof. M. Sc. Enilson Salino Braga

**Assessor de Relações Institucionais da
Presidência da FUSVE**

Prof. M. Sc. Hamilton Moss de Souza

Organizadores

Prof.^a M. Sc. Marcia Sena Barbosa Monsoreo Ribeiro

Prof. D. Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. D. Sc. Reinaldo Silva Guimarães

Conselho Executivo

Prof.^a D. Sc. Adriana Pinheiro Serqueira (SEEDUC-RJ)

Prof.^a D. Sc. Airan dos Santos Borges (UFRN)

Prof. D. Sc. Angelo Ferreira Monteiro (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS; UEMS)

Prof. D. Sc. César Fornis (Universidade de Sevilha)

Prof.^a D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira (Univassouras)

Prof.^a D. Sc. Dilza Porto (UFMS)

Prof. D. Sc. Eraldo José Brandão (Univassouras)

Prof. D. Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)

Prof.^a D. Sc. Fernanda Eugênia Puga de Magalhães (UMinho)

Prof. D. Sc. Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (Univassouras)

Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)

Prof. D. Sc. Leandro Hecko (UFMS)

Prof. D. Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras; UEMS)

Prof. D. Sc. Marcelo dos Santos Garcia Santana (Univassouras)

Prof.^a D. Sc. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)

Prof.^a D. Sc. Michele Teixeira Serdeiro (Univassouras)

Prof. D. Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)

Prof. D. Sc. Renan Marques Birro (UPE)

Prof. D. Sc. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)

Prof.a D. Sc. Priscila Lini (UFMS)
Prof.a D. Sc. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)
Prof. D. Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)

Conselho Consultivo

Prof. D. Sc. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)
Prof. D. Sc. Anderson de Araujo Martins Esteves (UFRJ)
Prof. M. Sc. Arilda da Costa Rocha Vellasco (SEMED-Maricá)
Prof. D. Sc. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)
Prof.a. M. Sc. Denize Cardim (Univassouras)
Prof. M. Sc. Hugo Leonardo Silva de Melo (SEMED-Maricá)
M. Sc. Jaqueline Batista Cordeiro (SEEDUC-RJ)
Prof. D. Sc. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)
Prof.a M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)
Prof.a M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)
Prof. M. Sc. Luther King de Andrade Santana (Univassouras)
Prof.a M. Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SEMED-Mendes)
Prof.a M. Sc. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto (SEMED-Araruama)
Prof.a D. Sc. Marinete Rodrigues (UEMS)
Prof.a M. Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorez Ribeiro (Univassouras)
Prof.a D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)
Prof. M. Sc. Paulo Tong (Univassouras)
Prof. D. Sc. Rafael Carvalho da Silva Mocarzel (Univassouras)
Prof. D. Sc. Renan Antônio da Silva (UFSCar)
Prof.a D. Sc. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)
Prof.a M. Sc. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)
Prof.a D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)
Prof.a. D. Sc. Tais Turaça Arantes (SME-RJ)
Prof. M. Sc. Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA)

Assessoria Executiva

Andreia Cristina Alcantara Paz (GHipe)
Daiane Fernandes Silvino da Silva (Univassouras)
Elisa Lampes Ramos (GHipe)
João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)
João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)
Lara Karinina Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)
Leticia César Ruela (UMinho)
Luis Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)
Mara Dalila Marina da Silva (Univassouras)
Maria Clara da Costa de Lima (Univassouras)
Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHipe)
Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Paula Aranha (MHN)
Pedro Collares (MHN)
Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)

Diagramação e Editoração eletrônicas:
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Sa134 Saberes ancestrais: territórios, memórias e resistências. / Organização de Márcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro; Luis Filipe Bantim de Assumpção; Reinaldo Silva Guimarães. – Vassouras, RJ : Universidade de Vassouras, 2026.
402 p.

Recurso eletrônico
Formato: E-book
Modo de acesso:
ISBN: 978-65-83616-54-8

1. NEABI. 2. Antirracismo. 3. Negros. 4. Indígenas. I. Ribeiro, Márcia Sena Barbosa Monsores. II. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. III. Guimarães, Reinaldo Silva. IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

SUMÁRIO

Prefácio.....	19
Marco Antonio Soares de Souza	

Apresentação: Por uma educação que valorize os saberes ancestrais.....	21
Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro	
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Reinaldo Silva Guimarães	

Eixo I

Saberes e práticas ancestrais dos povos africanos e indígenas

Afrocristianismo e ressignificação cultural: reflexões sobre o campo devocional das rezadeiras da cidade de Vassouras/RJ.....	27
Ana Carolina de Albuquerque Conte	

O saber indígena na extensão universitária: o parto em diferentes culturas.....	43
Camila Rodrigues Estrela	
Erica da Silva Alves	
Tatiana Fukui da Silveira	
Iracema Nunes de Oliveira	

Religiões de matrizes africanas: uma proposta de inserção curricular para o Ensino Fundamental.....	59
Maria Aparecida Carvalho da Silva	
Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro	

Morro do Salgueiro: memória, identidade e resistência ao longo de sua história – uma	
---	--

abordagem sobre a contribuição da religiosidade de matriz africana numa comunidade urbana do Rio de Janeiro.....	81
William de Almeida Marques	

Eixo II

Territórios, memórias e lutas como estratégias de resistência

A certificação previdenciária do segurado especial rural quilombola pela Associação do Quilombo.....	97
José Roberto Fani Tambasco Almir Gonçalves Fernandes	
Cartografia cultural como estratégia de resistência no quilombo de Santana (RJ).....	117
Douglas Vieira Barboza Diego Ramos Inácio Letícia de Souza Gilson da Silva	
Do cortejo da morte ao cortejo das tradições em Vassouras/RJ.....	135
Gabriel de Sena Araujo	
Igreja Nossa Senhora do Rosário em Vassouras/RJ: um totem de representatividade ancestral Bantu.....	147
Ana Paula Delgado Vieira	
O Candombe e os corpos em trânsito no Cone Sul: ancestralidade, negritude e afirmação no passado-presente.....	163
Nestor Gomes Mora Cortés	

Territórios, memórias e lutas em Maricá: caminhos de resistência e afirmação identitária.....	181
Ana Carla Costa de Rezende Mussatto	
Diogo Soares da Silva	

Eixo III

Políticas públicas, práticas pedagógicas e educação antirracista

“Escute as infâncias” – diálogos afrobrasileiros na Educação Infantil.....	199
Maria Paula da Silva Vale	

Kuña Güe Reko: impactos iniciais da prática extensionista integradora – direito e políticas públicas da Univassouras Maricá na Aldeia Mata Verde Bonita.....	213
Carlos Alberto Lima de Almeida	

O Ensino de História entre temas sensíveis e uma educação antirracista – a importância da consciência histórica crítica em uma sociedade colonialista.....	231
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Jaqueline Batista Cordeiro	
Denize Luiz Cardim	
Diego Augusto Rivas dos Santos	

O papel do currículo e a importância de práticas pedagógicas na construção de uma educação antirracista	247
Marlene Pereira de Lima	
Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro	

Política educacional, raça e diversidade: pensamento negro em educação..... 265
Paulo César Cardoso

Práticas insurgentes no componente curricular de Artes: as leis 10.639/03 e 11.645/08 como encruzilhadas antirracistas..... 285
Cleivison Jesus de Carvalho
Bruno Cardoso de Menezes Bahia
Ana Carolyn de Oliveira Silva Torqueti

Racismo estrutural no Brasil: educação antirracista e desigualdades no mercado de trabalho..... 299
Jéssica dos Santos Costa

Racismo estrutural: o que você acha que não é racismo, mas é" – um relato de experiência..... 313
Kemyly da Silva Moreira Afonso
Joselia Alves dos Santos
Melyssa Evellyn Mattos de Marins Souza
Tarsis Alberto Goulart
Paola da Silva Groetaers

Casos e causos em perspectiva do Ensino Fundamental para uma educação antirracista..... 333
Mariane Clemente Francisquini
Bruno Brandão Augusto

Resumos e resumos expandidos

Territórios de cura: xamanismo, enfermagem e resistência comunitária 345
Amabily Regina de Paulo Santos
Carolina de Lourdes Julião Vieira

Marilei de Melo Tavares
Thiago Luiz Pereira Marques

Os aspectos psicossociais do racismo na população jovem preta no Brasil.....	353
Allana Aparecida Coelho Lopes Luther King de Andrade Santana	
Ancestralidade e a política da existência.....	355
Luiza Helena Pernambuco de Fraga Rodrigues Izabel Oliveira	
A extensão universitária como uma práxis decolonial: caminhos para a formação crítica e antirracista no Serviço Social.....	365
Andrea Silva Jaqueline de Melo Barros	
A intolerância religiosa inserida no mundo do tráfico à luz da Constituição, violando o direito às garantias fundamentais.....	367
Luanda Assis Morgado	
A educação como ferramenta antirracista: políticas públicas e práticas pedagógicas.....	369
Priscila Dias Larissa Leopoldina Caroline Amaral Carolina Figueiredo	
Mulheres negras educadoras em movimento na cidade de Araruama.....	371
Eliane Antunes Marinho do Prado	
Decolonialidade e movimentos sociais.....	379

Priscila Dias
Carolina Figueiredo
Larissa Leopoldina
Caroline Amaral

Notas biográficas..... 381

PREFÁCIO

Este livro nasce de um movimento que é, ao mesmo tempo, acadêmico e humano. Reúne produções que não se limitam a relatar pesquisas: elas interpretam nosso tempo, questionam estruturas, recuperam memórias e reposicionam narrativas. Cada trabalho aqui apresentado traz consigo rigor metodológico, mas também inquietação, pulsação e desejo de transformação. É dessa combinação, entre ciência e sensibilidade, que esta coletânea se constrói.

Os temas que atravessam estas páginas não são circunstanciais. São urgências históricas: decolonialidade, movimentos sociais, ancestralidade, políticas de educação antirracista, territórios enquanto expressão de identidade e resistência. O leitor encontrará análises densas, resultados de investigação séria, mas também convites ao deslocamento. Porque conhecimento, quando verdadeiro, não acomoda, provoca!

Institucionalmente, esta obra consolida um espaço de difusão científica e de promoção do pensamento crítico. Serve como instrumento de referência para pesquisadores, estudantes, gestores públicos e profissionais da educação que buscam fundamentos para decisões responsáveis e socialmente comprometidas. Contudo, para além do documento formal, ela é também travessia. Um conjunto de vozes que, embora singulares, convergem no propósito de pensar o Brasil para além das margens convencionadas pelo discurso hegemônico.

A coletânea que o leitor tem em mãos pretende contribuir para o debate, ampliar horizontes e gerar novas perguntas, mais do que respostas conclusivas. Porque todo avanço do conhecimento se sustenta no movimento de perguntar outra vez.

Que este material inspire pesquisas futuras, sustente políticas públicas, provoque salas de aula e convoque leitores a assumirem o papel ativo que lhes cabe na construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente.

Aos autores, registro reconhecimento pelo trabalho intelectual que aqui se projeta. Ao leitor, desejo que estas páginas

sejam, ao mesmo tempo, reflexão e impulso. A ciência, como o mergulho, exige fôlego e profundidade, mas recompensa com novos mundos.

Que este livro abra caminhos e aponte novos horizontes.

Prof. Dr. Marco Antonio Soares de Souza
Reitor da Universidade de Vassouras-RJ

APRESENTAÇÃO

Por uma educação que valorize os saberes ancestrais

Quando pensamos a ancestralidade de uma sociedade como a brasileira, notamos que existem muitos atravessamentos que, nem sempre, são passíveis de identificação. Isso porque, a constituição nacional e identitária de nosso povo está longe de ser homogênea, embora uma parcela de seus membros ainda queira defender uma unidade cultural, étnica, religiosa e social que apague as especificidades de todos aqueles e aquelas que contribuíram, direta e indiretamente, na formação do Brasil. O problema, na verdade, é que a invisibilidade atribuída aos não-brancos é gritante, como se os esforços pela formação de nosso povo e cultura fossem a evidência de um beneplácito do Norte Global em se utilizar dos valores, ideias, conhecimentos e saberes dos habitantes do Sul Global, através de sua exploração, aculturação, tortura e silenciamento, tal como verificamos no ideal colonialista. Esse viés se associa à percepção de Grada Kilomba (2019), na qual “conhecimento historicamente construído” está empenhado em silenciar as pessoas que “não devem falar”. Nesse sentido, não somente a população não-branca como também pessoas que vivem em áreas periféricas e com altos índices de criminalidade são taxadas como aqueles que, devido à falta de tempo ou de instrução, não devem se expressar ou que não são detentores de experiências de vida necessárias para o aprimoramento do mundo capitalista.

A maior das problemáticas desse cenário reside na incapacidade de combatermos, de modo efetivo, todas as formas de racismo, preconceito e discriminação que presenciamos em todos os espaços de interação social de nosso país. De fato, não podemos ignorar que diversos movimentos e organizações estão empenhadas em assegurar que a população não-branca do Brasil tenha a devida agência de suas realizações históricas, mas, não sejam ignoradas na constituição diária de nossa comunidade.

Portanto, é fundamental que todas as leis em prol da cidadania, da democracia, da justiça social e de uma sociedade antirracista sejam legitimadas e devidamente ensinadas, visando a melhoria de nossa convivência político-social e para que, com o passar dos anos, os nossos cidadãos possam aprender sobre a importância de todas as culturas que se estabeleceram no Brasil e como estas serviram para moldar a multiculturalidade que nos atravessa enquanto sujeitos.

Ainda assim, é necessário que possamos romper com a “razão”, em suas bases europeias, e que ignore a relevância de pensarmos como as memórias ainda são construídas no processo de estudo, aprendizado e produção do conhecimento escolar e acadêmico (Seth, 2013). Longe de minimizarmos o papel da Academia nesse processo, mas, os saberes acadêmicos e “historicamente construídos” naturalizam a ideia de que a estrutura da sociedade brasileira está estabelecida, não cabendo (re)pensar os territórios e a maneira como os saberes científicos são desenvolvidos, afinal, muitos conhecimentos institucionalizados pelas Universidades, centros de pesquisas e escolas derivam de leituras de percepções, ideias e inteligências ancestrais, as quais só nos chegaram pelas ações de resistência e do agenciamento daqueles que participaram e difundiram as culturas não-hegemônicas e, por extensão, não-brancas em nosso território. Logo, o que almejamos com esta coletânea é combater o colonialismo em sua faceta contemporânea; aquilo que Aníbal Quijano (2005) definiu como colonialidade do poder, cujo objetivo é assegurar a ocidentalização do imaginário do “outro”, invisibilizando-o e levando à sua subalternização, ao impedir que os modos de produção de conhecimento, do mundo simbólico, dos saberes ancestrais e das representações de mundo dos colonizados se estabeleçam, fornecendo-lhes outras estruturas, principalmente, com o uso da educação formal.

Assim, a coletânea **Saberes Ancestrais: territórios, memórias e resistências** está comprometida com uma postura decolonial, capaz de assegurar o agenciamento de culturas não-brancas na educação, de modo que as experiências aqui compartilhadas sirvam de exemplo para que a colonialidade do

poder perca, gradativamente, a sua força e influência em nossa sociedade. Para tanto, esse material é o compilado dos esforços de profissionais da educação de diversas instituições, além de um meio de demonstrar que os/as estudantes da Univassouras detêm um canal de comunicação, onde as suas ideias acadêmicas são publicizadas, mesmo quando se mostram em um nível acadêmico iniciante. Com isso, esta obra é composta por três eixos temáticos¹ e uma área dedicada aos resumos e resumos expandidos de graduandos que se interessaram em evidenciar uma parcela de suas atividades em nossos eventos institucionais. Os textos aqui apresentados se inserem na categoria de “artigo” ou “relato de experiência”. Na primeira categoria, os textos foram desenvolvidos por meio de uma abordagem teórica que, na maioria dos casos, apresenta uma revisão de literatura ou a análise de uma situação verificada em outras obras, levando os seus autores a mobilizarem os pensadores da área para lançar hipóteses e soluções às temáticas desenvolvidas. Já na segunda categoria temos a descrição de uma vivência particular que os autores tiveram em sua prática pedagógica e/ou acadêmica, materializando situações que, por vezes, não seriam discutidas em salas de aula.

No primeiro eixo, intitulado “Saberes e práticas ancestrais dos povos africanos e indígenas”, temos um total de quatro textos e um resumo expandido, todos interessados em discutir como o conhecimento oriundo de culturas não-europeias nos leva a repensar o saber acadêmico. O segundo eixo, denominado “Territórios, memórias e lutas como estratégias de resistência”, nos fornece conteúdos seis textos, um resumo e um resumo expandido, os quais manifestam como a ancestralidade afrodiáspórica e indígena estão presentes em territórios e práticas culturais diversas, mas que sem o devido conhecimento passamos

¹ Inicialmente, o projeto de publicação contava com quatro eixos temáticos, mas, devido à insuficiência de artigos e relatos de experiência no interior de sua abordagem temática, optamos por suprimi-lo. Entretanto, dois resumos conservam a sua identidade no referido eixo, a saber, “Decolonialidade e movimentos sociais”.

desapercebidos pelo seu valioso conteúdo. Por fim, temos o eixo com o maior número de contribuições, intitulado “Políticas públicas, práticas pedagógicas e educação antirracista”, com nove textos – entre artigos e relatos de experiência – e três resumos, onde os seus autores evidenciaram como as atividades pedagógicas, atreladas ao Estado, podem favorecer o agenciamento e a valorização dos saberes e culturas não hegemônicos em nosso país, mas, sem os quais não seríamos a sociedade multicultural que somos hoje em dia.

Portanto, fazemos votos de que este material não fique restrito aos estudantes, professores e ativistas de causas e ideais antirracistas, e sim que alcance um número cada vez maior de pessoas, com as quais possamos dialogar e ampliar o nosso conhecimento sobre a ancestralidade que nos rodeia e reforça. Com votos de uma excelente leitura.

Organizadores

Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Reinaldo Silva Guimarães

Eixo I
Saberes e práticas ancestrais dos povos
africanos e indígenas

AFROCRISTIANISMO E RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL: REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DEVOCIONAL DAS REZADEIRAS DA CIDADE DE VASSOURAS/RJ

Ana Carolina de Albuquerque Conte

Introdução

A cidade de Vassouras, assim como toda a região fluminense do Vale do Café, viveu sua expansão econômica na década de 1850 em função da produção cafeeira e da exploração da mão de obra africana escravizada. Constituída por cerca de setenta por Segundo Stein (1990, p. 151), na segunda metade do século XIX a população era composta por 20.185 escravizados e 19.085 pessoas livres de todas as etnias. Em consonância, os dados do recenseamento de 1872 informam a composição racial de Vassouras em 9.994 brancos, 28.782 negros e mulatos e 117 indígenas ou mestiços, revelando a forte presença da população africana e afrodescendente.

Nesse cenário, surgem evidências das práticas tradicionais de cura e do uso de ervas medicinais, em um contexto de ausência ou insuficiência de profissionais da medicina. Stein (1990, p. 227) registra que, diante das enfermidades, os fazendeiros recorriam aos curandeiros, figuras tradicionais da cultura africana, conhecidos entre os escravizados de Vassouras como curandeiros, quimbandeiros e cangiristas e, entre os brancos, com feiticeiros. Esses africanos empregavam uma variedade de medicamentos, incluindo ervas e substâncias prescritas em conformidade com os rituais.

Naquele período, eram considerados médicos não apenas os curandeiros, mas também os benzedores, farmacêuticos e parteiras, que aos poucos foram perdendo espaço em razão do avanço da medicina institucionalizada e da mercantilização da saúde. Apesar dos protestos dos médicos diplomados, a população de Vassouras continuou a buscar curandeiros, sobretudo na zona rural, seja pela dificuldade de acesso aos serviços médicos, seja pela confiança no tratamento oferecido por esses agentes tradicionais (Stein, 1990, p. 229).

Compreende-se, assim, a tradição da reza e do benzimento como fragmentos da herança africana *Bantu*, mesclada a elementos do catolicismo europeu e preservada até os dias atuais por meio do catolicismo popular e das religiões de matriz africana em suas diferentes formas. Essa fusão de crenças, ressignificada no cotidiano da escravidão e da pós-abolição, constitui o que pode ser entendido como um afrocristianismo, no qual símbolos católicos foram reinterpretados à luz da cosmovisão africana. Nesse sentido, como lembra Fu-Kiau (2024), o cosmograma *Bacongo* e seus símbolos — especialmente a cruz — expressam a passagem entre mundos, o diálogo permanente entre vivos, ancestrais e forças invisíveis. Tal perspectiva contribui para compreender a permanência das práticas das rezadeiras em Vassouras como expressão de memória, identidade e resistência cultural. Vassouras: uma pequena África

A Vila de Vassouras surge em 1833, com a divisão das Sesmaria de Vassouras e Rio Bonito onde existiam apenas duas fazendas e grande área de mata virgem habitada por indígenas Puris e Coroados, congregava as Freguesias de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras, Nossa Senhora da Conceição de Paty do Alferes e Sacra Família do Tinguá.

O desaparecimento da população indígena se deu, de acordo com Lemos (2016, p.46), no final do século XVIII e início do século XIX.

Na medida em que o cerco promovido pela apropriação de terras para a economia

colonial tardia da sociedade luso-brasileira restringe as possibilidades de reprodução da vida indígena como era antes, pela destruição das florestas, pela distribuição e ocupação de sesmarias, pela imposição de restrições à mobilidade pelas políticas de aldeamentos (Lemos, 2016, p.46).

A catequização e os batismos de indígenas eram frequentes na região das sesmarias entre 1815 e 1836 justificando o baixo número apontado no recenseamento de 1850 posto que na ocasião do batizado os indígenas recebiam um nome cristão, resultando no apagamento de sua identidade. O estudo de Lemos (2016, p. 147) aponta que as crianças não tinham em seus assentos nomes indígenas, pois a maioria era batizada pouco depois do nascimento e no caso dos adultos a troca do nome indígena era recorrente e caracterizava a violência simbólica da catequização.

De acordo com Monteiro (2007, p. 45), em 1850 a população era de 28.638 habitantes sendo 67% escravizada, sendo 5.351 brancos livres, 6 indígenas, 3.262 pardos, 809 pretos livres e 18.479 pretos escravizados. Na perspectiva de Lemos (2016), os critérios usados para listar a população eram duvidosos por considerar critérios religiosos para produzir o rol dos moradores, o que levava à exclusão dos que não eram católicos.

Neste contexto, a vida social e religiosa na Vila nas décadas de 1830 à 1850, período de maior chegada de africanos na região, Stein (1990, p. 237) narra que as fazendas recebiam a visita do padre da freguesia no dia do santo padroeiro da fazenda e para os batismos dos escravizados e que, na ocasião, a convite do anfitrião, fazendeiros vizinhos enviavam suas crianças escravizadas para serem batizados.

Mesmo diante desse cenário, era notória a presença de líderes religiosos com poder de cura nas senzalas, segundo Sweet (2007, p. 253), os chamados advinhos ou curandeiros africanos eram comuns no Brasil desde 1700 e os mesmos tratavam de pessoas doentes. Neste mesmo sentido, o viajante Stanly Stein (1990) relata que:

Trazidos para o Brasil e atuando as vezes como padre, apareceu a figura do advinho africano, conhecidos pelos escravos e pessoas livres que o consultavam como quimbandeiros, cangirista, curandeiro ou benzedor (Stein, 1990, p. 238).

Desta maneira, acredita-se que o formato heterogêneo da religiosidade na cidade de Vassouras é fruto da reconstrução espiritual da população africana e afrodescendente a partir da interação entre as tradições religiosas africanas e o catolicismo no século XIX. A fusão dessas crenças se apresenta nas práticas modificadas e ressignificadas das rezedeiras, benzedoras e curandeiros. Para Malandrino (2007), a diáspora africana representou uma desordem e falta de significação para os *Bantu* fazendo com que buscassem constantemente refazer suas representações religiosas diante da realidade apresentada pelo —Mundo Novol.

[...] a religião é entendida como uma forma cultural, que se transforma ao longo da história em um espaço simbólico, constituído por forças antagônicas, neste caso, religião erudita e religiosidade popular, que são atravessadas pelos conflitos sociais (Malandrino, 2007, p. 148).

Na luta pela permanência de suas tradições, os *Bantu* incorporaram elementos das culturas indígenas, portuguesa e iorubá na sua linguagem cultural dando origem a diversas formas de expressão e religiões afro-brasileiras. Esse encontro de diferentes culturas que se integram através de trocas materiais e simbólicas é entendido como ressignificação cultural (Malandrino, 2007, p. 138).

Práticas e Saberes Ancestrais

Para analisar as práticas e os saberes ancestrais das rezadeiras é necessário compreender a dinâmica da cosmovisão *Bantu*, que de acordo com Daibert Jr. (2023, p. 225 – 226), em concordância com Altuna (1958), é nortada pela pirâmide vital que é dividida entre o mundo invisível e o mundo visível.

Em ordem hierárquica estão no topo à divindade suprema, os arquipatriarcas, os espíritos da natureza, os ancestrais e os antepassados e na base os reis, os chefes de reino, tribo, clã ou família, os especialistas da magia, os anciãos, a comunidade, o ser humano, os animais, os vegetais, os minerais, os fenômenos naturais e os astros. De acordo com a tradição *Bantu*, a vida é sustentada por um Ser Supremo que reina sobre o universo e sobre os homens (Daibert Jr., 2023, p. 225).

Chamamos a atenção para figura dos especialistas em magia e para os anciões por se tratarem de pessoas com atributos ou —dons‖ sagrados, dotadas de sabedoria e consideradas as guardiãs da tradição. Esses personagens atuavam nas comunidades *Bantu* como transmissores de suas culturas, histórias e crenças. Daibert (2023, p. 228), pensando no papel fundamental desses líderes comunitários, faz uma importante reflexão sobre a manipulação das forças vitais as quais dou destaque:

Dispostas no mundo visível, segunda parte da pirâmide, logo abaixo das forças pessoais, encontravam-se as forças impessoais. Essas forças estavam distribuídas da seguinte forma em ordem de importância: animais, plantas e minerais. Todas elas proporcionavam energia e vitalidade ao homem. Enquanto os animais emprestavam suas características, os vegetais e minerais, conforme sua utilização em rituais guardavam propriedades ocultas e podiam proporcionar benefícios ou malefícios. Os fenômenos naturais e os astros, na base da pirâmide, estavam a serviço dos homens e de suas comunidades. Todas essas forças impessoais eram dominadas pelos homens,

sobretudo pelos especialistas da magia, que as utilizavam como instrumentos próprios (Daibert Jr., 2023, p. 230).

Sob a perspectiva da cosmovisão *Bantu*, trazida pelos povos que construíram a cidade de Vassouras, apresento a figura da rezadeira como um das expressões religiosas resultantes da fusão cultural entre os povos africanos, ameríndios e europeus.

As rezadeiras também conhecidas como benzedeiças são mulheres detentoras de um conjunto de práticas e saberes ancestrais de cura através de orações ervas para banhos, chás, garrafadas em conjunto com preces, rezas, ladainhas, simpatias, defumações e remédios naturais aprendidos e repassados de forma oral de geração em geração. Possuem um profundo conhecimento fitoterápico e suas receitas são de acordo com as necessidades do enfermo/benzido. Determinadas práticas possuem aspectos semelhantes à dos curandeiros africanos e podem em alguma medida, serem identificadas em rituais de cura indígena.

Da mesma maneira, Munanga explica que a dinâmica que abrange a filosofia *Bantu* de forças vitais:

[...] consiste em integrar forças novas na sua relação de forças interativas, explicariam porque os bantu do Brasil tiveram de interagir no conjunto das relações de forças, tanto com as forças coloniais simbolizadas pelo catolicismo, quanto mais com as forças irmãs representadas no panteão nagô e com as forças nativas da terra por meio da integração dos espíritos caboclos em seus ritos religiosos (Munanga, 2023, p. 49).

As terapias de cura que ocorriam nas fazendas do século XIX foram mantidas, em alguma medida, através de ressignificação que podemos observar nas práticas e depoimentos atuais. Essa habilidade concedida por Deus a sacerdotes eleitos permite-lhes a mediação necessária para garantir a cura dos seres

humanos em suas comunidades, sempre auxiliados pelos espíritos que os acompanham (Daibert Jr., 2023, p. 225).

Observamos similaridades no depoimento de uma rezadeira vassourense que, aos 82 anos de idade, relembra com orgulho que sua trajetória teve início aos 18 anos. Relata que sua primeira reza foi em sua filha adotiva, diz que intuiu uma oração e se recordou de remédios caseiros feitos por sua avó materna - uma indígena que faleceu com aproximadamente 110 anos na Aldeia de Arcozelo, localizada em Paty do Alferes Segundo ela, sua filha foi curada por Deus pelo intermédio e força da sua fé ressaltando que a reza e o benzimento é um dom e como gratidão à dádiva recebida, reza até os dias de hoje quem a ela recorrer.

Assim como acontece com as sociedades de tradição africana e na cultura indígena, por se tratar de palavras transmitidas pelos antepassados ou pelo mais velho, portanto, mais sábio da comunidade, a palavra tem valor sagrado e é transmitida de mestre a discípulo, tem sua origem divina e são vinculadas às forças ocultas, numa cosmovisão onde todas as coisas se conectam (Azevedo; Lemos, 2016).

As palavras que são entoadas em rezas, benzimentos, ladainhas e ritos religiosos, são também formas de identificação e pertencimentos daquele grupo social, bem como seus saberes. Aguessy (1980, p. 100) destaca que na filosofia africana encontramos no verbo a força vital, podendo assim compreender a cura através da reza e do benzer

Seus saberes e suas práticas que atravessam a religiosidade popular, a cultura popular e a medicina popular, enfrentam desafios como a falta de interesse de seus descendentes em aprender e dar continuidade aos seus ofícios, mudanças na sociabilidade, avanços farmacológicos, mercantilização do exercício da medicina e a tipificação do crime de curandeirismo previsto no art. 284 do código penal instituído pelo Decreto-Lei nº 2.848/1940, intolerância religiosa e preconceito.

Embora o avanço do cristianismo protestante, das religiões formais e novas formas de sociabilidade sejam fatores ameaçadores às práticas de reza e benzimento, a figura da

rezadeiras e/ou benzedeadas, através de seu caráter comunitário e afetivo, permanece ativa na cidade de Vassouras, na tentativa de perpetuar seus saberes adquiridos com as gerações passadas.

Pode-se dizer que a exemplo do que ocorreu com diversas expressões religiosas de matriz africana, a tradição da reza e do benzimento resistiu culturalmente e —permitiu que o indivíduo banto se desenvolvesse não só individualmente, mas também na relação com o outro, proporcionando a sobrevivência da tradição através da tradução, como explica Malandrino (2007, p. 156).

Seus altares e devoções

Santo Antônio é do Mundo Novo, não me deixa caminhar sozinho / Ah meu Santo Antônio, abra meus caminhos! (Ponto de Umbanda, autor desconhecido)

Os altares das rezadeiras e seus símbolos representam continuidades e rupturas entre o catolicismo e as religiões de matriz africana, o que nos permite dizer que esses espaços sagrados reúnem ancestralidade, da história social, da memória e a intersecção entre o passado e presente, sagrado e profano. Para Thornton (2004), a filosofia e o conhecimento de algumas religiões africanas acomodaram-se em um sistema religioso europeu permitindo suas expressões em uma fusão de grande importância formando assim —um cristianismo africano.

O cristianismo africano podia ser considerado uma forma de cristianismo uma vez que seus adeptos aceitaram uma série de verdades a partir das quais diversos seres do outro mundo — sobretudo santos reconhecidos pelos cristãos católicos, porém filtrados pela tradição religiosa africana (Thornton, 2004, p. 334).

As comunidades africanas e afrodescendentes receberam e absorveram mensagens e imagens das crenças cristãs que lhes eram

apresentadas, atribuindo-lhes novos significados de acordo com suas histórias e tradições, ressignificando-os conforme às necessidades cotidianas. Do mesmo modo, Daibert Jr. (2021, p. 12-13) explica que esse processo ocorreu de forma superficial para os escravizados que:

Sem abandonar completamente seus saberes, suas redes de sentido nem seus modos de existir, os colonizados encenavam adesões aparentes de modo a negociar e a garantir a hibernação e a sobrevivência dos regimes simbólicos ancestrais (Daibert Jr., 2021, p. 12-13).

Na concepção de Sweet (2007), o catolicismo não conseguiu criar raízes profundas na população africana, uma vez que a catequização em solos africanos foi superficial, restrita em muitos casos a batismos nas costas da África antes da travessia para o Brasil. Além disso, havia uma política de condenação aos advinhos e curandeiros, o que resultou na incorporação de grande número desses especialistas no contingente escravizado, ampliando sua influência no Brasil (Sweet, 2007, p. 233).

Desta forma, um número desproporcional de advinhos e curandeiros africanos eram integrados na população **escravizada** (grifo nosso) do Brasil, que contribuíram para exarcebar a sua influência junto dos escravos e diminuir o impacto dos cristão africanos (Sweet, 2007, p. 233).

Todavia, o encontro dessas vertentes religiosas que se integraram em solo Vassourense fez com que brancos, indígenas e africanos compartilhassem entre si um conjunto diverso de crenças e símbolos religiosos que podem na atualidade serem identificados nos templos e altares das rezadeiras e benzedeadas. Deste modo, os altares protagonizam nossa análise porque contam muito da

história de suas detentoras e das comunidades nas quais estão inseridas. Muitos são os símbolos, imagens e objetos que os compõem: santos e entidades, plantas, velas, terços, água, crucifixo, rosários, tesoura, bíblia, livro de orações, objetos ganhados e tidos pelas religiosas, como objetos de agrado desses entes sobrenaturais.

Em diversas religiões, o altar representa um elo com entre a espiritualidade e o mundo visível que assegura a comunicação com o mundo dos deuses onde todo espaço sagrado implica uma hierofania, isto é, uma irrupção do sagrado que distingue qualitativamente determinado espaço do ambiente profano (Eliade, 2001, p. 13).

Neste conjunto simbólico, a imagem de Santo Antônio é um elemento comum quando se trata dos altares das rezadeiras de Vassouras que o atribuem o poder de abrir os caminhos e autorizar as curas. A devoção a santos católicos, em especial à Santo Antônio, foi descrita por Stein (1990, p. 241-242) como prática desde o período escravocrata.

Os **escravizados** (grifo nosso) mantinham em suas senzalas imagens de São Jorge, São Benedito com rosto e mãos pretas, São Sebastião, Cosme e Damião (—esses são africanos da costa africana, crianças brancas de pais pretos!). O preferido era Santo Antônio, descrito como sempre presente na mesa dos quimbandeiros (Stein, 1990, p. 241-242).

Na transcrição, Stein relata que das imagens frequentemente vistas nas senzalas, a mais comum era de Santo Antônio segurando em seu braço esquerdo uma pequena criança negra sentada sobre um pedaço de madeira ou prego do qual podia ser facilmente removida.

A criança representava um importante papel, pois se o **escravizado** (grifo nosso) desejasse

obter um pedido, ele removia a criança prometendo colocá-la de volta apenas depois que o pedido fosse realizado (Stein, 1990, p. 242).

O relato acima vai de encontro com Souza (2002, p. 146) quando menciona que os elementos da cultura dominante de origem européia, ao serem incorporados pelas comunidades africanas e de afrodescendentes, receberam sentidos por elas criados. Para Nogueira (2015, p. 18) é possível relacionar as práticas devocionais da religiosidade popular aos milagres de curas.

É justamente nesse intrincado conjunto de escolhas e usos de que lançavam mão os curadores negros não licenciados para devolver a saúde perdida aos clientes/pacientes que encontro a evocação e as imagens de Santo Antônio. A meu ver, uma explicação possível para essa preferência estaria nos modos com que determinados grupos procedentes da África acreditavam e dialogavam com fragmentos da hagiografia e os milagres atribuídos ao santo lisboeta (Nogueira, 2015, p.18).

André Nogueira (2015) evidencia ainda que, ao lado do culto Antoniano, outros objetos católicos foram apropriados pelas comunidades afrodescendentes e ressignificados, de modo a oferecer proteção, curar enfermidades, adivinhar e assegurar fortuna. Da mesma maneira, os usos e devoções a Santo Antônio chamam atenção por se tratar do mais popular entre as rezadeiras da mesma forma que era o mais popular entre os curandeiros africanos.

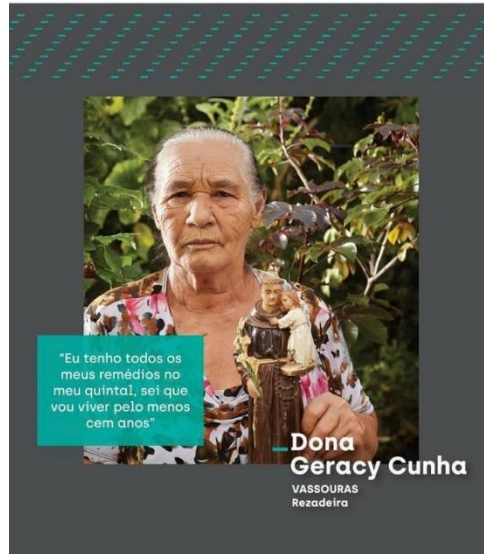


Figura 1. Geracy Cunha
Fonte: Museu de Vassouras, 2023.

De acordo com Robert Slenes (2006, p. 306), a devoção a Santo Antônio, encontrava grande acolhida tanto nas senzalas quanto na casa-grande, demonstrando sua ampla popularidade no universo escravista. Essa presença não se restringia às práticas devocionais ortodoxas, mas dialogava com a cosmovisão *Bantu*, que lhe atribuía o papel de mediador de forças vitais.

Nessa mesma perspectiva, Marina de Mello e Souza (2001, p. 187; 2002, p. 133-135) observa que, no Brasil, imagens de Santo Antônio confeccionadas em nó-de-pinho eram manipuladas como *minkisi*¹, friccionadas sobre partes doentes do corpo e deixadas em

¹ Os *minkisi* (sing. *nkisi*) constituem objetos de culto mágico-propiciatório utilizados entre os povos do Congo e de Angola, normalmente confeccionados a partir de figuras antropomórficas ou recipientes (como panelas, cabaças e caixas), que recebiam elementos naturais — minerais, vegetais e animais — combinados a objetos de poder, como conchas, espelhos e ossos. Carregados ritualmente pelos sacerdotes (*nganga*), eram considerados recipientes de força vital (*nkisi* significa, em kicongo, — espírito¹ ou — medicinal). Ao serem reinterpretados no Brasil, muitos santos católicos — como Santo

encruzilhadas, aproximando o santo da lógica propiciatória centro-africana. Assim, a devoção antoniana, ao transitar entre espaços senhoriais e escravizados, expressa não apenas a difusão de um culto católico, mas sobretudo o processo criativo de ressignificação simbólica operado pelos *Bantu* no Atlântico.

Outro Símbolo católico comum nas práticas de reza e benzimento é a cruz cristã que se tornou um elemento privilegiado no processo de incorporação do catolicismo pelos *Bantu*. Amplamente ressignificada a partir do cosmograma Bacongo, por traduzir a relação entre o mundo visível e o mundo invisível, conectando vivos, mortos, ancestrais e espíritos (Souza, 2019, p. 220). Nesse sentido, é fundamental compreender o altar também como espaço de materialização desse cosmograma.

[...] a cruz no pensamento Congo não é apenas um sinal religioso, mas a representação visível da passagem entre mundos, do diálogo permanente entre vivos, ancestrais e forças invisíveis (Fu-Kiau, 2024, p. 87).

Essa leitura evidencia que os objetos presentes nos altares não funcionam apenas como ornamentos devocionais, mas como verdadeiros pontos de mediação entre o universo terreno e o espiritual. Assim, ao ressignificarem símbolos católicos à luz da cosmovisão *Bantu*, as rezadeiras atualizam uma filosofia ancestral que ancora sua prática na continuidade da vida e na circularidade do tempo.

Ela representa algo central na organização do pensamento congo segundo o qual há uma inter-relação constante entre o mundo visível, dos homens, e o mundo não visível, dos

Antônio — foram associados a práticas semelhantes, funcionando como mediadores entre mundos visível e invisível (Souza, 2001, p. 187; 2002, p. 133-135; Thompson, 1984, p. 117-131).

mortos, dos ancestrais e dos espíritos diversos que regem múltiplos aspectos da vida. As linhas horizontais da cruz dividiriam o mundo visível do invisível e as linhas verticais conectariam essas duas esferas da existência [...] (Souza, 2019, p. 220).

Para as rezadeiras, portanto, os altares expressam pertencimento étnico e acolhimento comunitário. Funcionam como espaços sacralizados e identitários, que articulam memória, fé e resistência cultural, transmitindo, de forma simbólica, a permanência da tradição africana em Vassouras.

Considerações parciais

O cristianismo europeu e a religiosidade africana foram as duas correntes religiosas que estiverem presentes e influenciaram a formação da sociedade de Vassouras desde sua fundação. A igreja oficial do estado na forma do catolicismo romano era a religião dos senhores, homens livres e nominalmente dos escravizados de origem *Bantu* e, ao mesmo tempo, as tradições religiosas africanas formavam um substrato de crenças e práticas entre a maioria dos cativos e algumas pessoas livres. Em alguns aspectos, uma reforçava a outra. Segundo Stein, —ambas coloriam os pensamentos e ações da sociedade agrícola de Vassouras de 1800 - 1900.

Pode-se dizer que na diáspora, a religiosidade africana sofreu um processo de transformação como estratégia de sobrevivência e resistência ao cristianismo sem que sua filosofia e principais fundamentos fossem afetados. Apesar da conversão verbal de muitas rezadeiras e benzedadeiras ao cristianismo, observamos que muito dos seus saberes, mitos e crenças correspondem às configurações simbólicas ancestrais do povo *Bantu*.

Para melhor assimilação do que Thornton (2004) apresenta como cristianismo africano centralizamos os altares das rezadeiras e no conjunto de representações que traduzem suas devoções e sua ancestralidade. Compreendemos a sua história social na cidade

Vassouras, sua interseção entre o passado e presente e sua relação com o sagrado e o profano.

A popularidade de Santo Antônio, as permanências e apropriações visíveis no conjunto simbólico representado nos altares traduzem as trocas, permanências, apropriações e ressignificações entre a religiosidade africana, a cultura indígena e as crenças cristãs.

Observamos que o movimento de ressignificação serviu para legitimar suas práticas religiosas dentro da religião oficial e que o processo de resistência possibilitou a manutenção de diversos saberes e simbolismos da religiosidade tradicional da África Central. Por fim, entendemos que as práticas e saberes das rezadeiras ou benzedadeiras pertencem ao conjunto diverso de expressões que (re) afirmam a identidade *Bantu* na cidade de Vassouras.

Referências

AGUESSY, H. Visões e percepções tradicionais. In: **Introdução à cultura africana**. Lisboa: INALD & Edições 70, 1980. p. 95-136.

AZEVEDO, G. X.; LEMOS, C. T. **As benzedadeiras na tessitura da cultura, religião e medicina populares**. Goiânia: Agbook, 2018.

DAIBERT JR., R. O livro sagrado da oralidade na voz de um curandeiro africano. **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 21, p. 59-83, jan./abr. 2023.

DAIBERT JR., R. A “dança de negros” de Zacharias Wagener: cosmologia banto e experiência religiosa africana no Brasil do século XVII. In: SILVA, V. G. (org.). **Através das águas: os bantu na formação do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2023, p. 222-250.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FU-KIAU, K. K. B. **O africano sem título**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2024.

- LEMOS, M. S.ªA. **O índio virou pó de café?** Resistência indígena frente à expansão cafeeira no Vale do Paraíba. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- MALANDRINO, B. Uma utopia banto chamada umbanda. **Espaços**, São Paulo, v. 15, p. 135-156, 2007.
- MONTEIRO, A. F. **Redes de sociabilidade em Vassouras no século XIX** – O caso Benatar. Vassouras: Gráfica Palmeiras, 2007.
- MUNANGA, K. Aportes e contribuições bantu na resistência contra a escravidão e na cultura brasileira. In: SILVA, V. G. (org.). **Através das águas: os bantu na formação do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 222-250.
- NOGUEIRA, A. Santo forte! Devoção antoniana e práticas de cura ilegais nas Minas do século XVIII. **Dimensões**, Vitória, v. 34, p. 5-27, 2015.
- OLIVEIRA, E. R. de. **O que é benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SLENES, R. W. A árvore de Nsanda transplantada: cultos kongo de aflição e identidade escrava no Brasil do século XIX. In: FURTADO, J. F.; LIBBY, D. C. (orgs.). **Trabalho livre, trabalho escravo: Brasil e Europa (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 273-314.
- SOUZA, M. de M. O catolicismo negro no Brasil: santos e minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 28, p. 125-146, 2002.
- STEIN, S. J. **Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- THORNTON, J. Religiões africanas e o cristianismo no mundo atlântico. In: **A África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1700**. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 312-354.

O SABER INDÍGENA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PARTO EM DIFERENTES CULTURAS

Camila Rodrigues Estrela
Erica da Silva Alves
Tatiana Fukui da Silveira
Iracema Nunes de Oliveira

Introdução

O Centro de Atividades Extensionistas em Serviço Social (CAESS) é formado por Núcleos de Atividades de Extensão (NAE's) onde são desenvolvidos projetos e atividades que envolvem a população maricaense nas seguintes temáticas: Juventudes e Infâncias, Pessoas Idosas e Direitos Humanos, bem como Mulheres Negras e Indígenas. As atividades realizadas nesse espaço proporcionam estudos e pesquisas às/aos graduandas/os numa constante relação interativa com a população.

Neste sentido a extensão rompe com a visão de ser somente uma terceira função da universidade vista de forma isolada, responsável somente por transmitir o conhecimento produzido dentro de seus muros para ser encarada como uma ação desta instituição cuja importância tem o mesmo peso do ensino e da pesquisa. Ela passa a ser considerada como a instância responsável por retroalimentar o conhecimento acadêmico produzido pela universidade, através do influxo recebido pelo conhecimento popular. (Estrela, 2012, p. 102).

O NAE Mulher foi coordenado pela professora Dr^a Camila Estrela, no período de 2021 a 2023, onde exerceu o papel de supervisora de estágio. Durante esse período foram pensados o desenvolvimento e a construção de diversas atividades voltadas para a população e para as pessoas em processo de formação no curso de Serviço Social e áreas afins, no sentido de fomentar debates relacionados ao segmento feminino indígena e negro, buscando promover a ampliação do conhecimento sobre o contexto histórico, político e econômico desses grupos na sociedade e os rebatimentos desses para a atuação profissional.

O Estágio em Serviço Social na extensão universitária

Durante o período de estágio da aluna Érica Alves, que estagiou no NAE Mulher no período de 2023.1 a 2023.2, foram realizadas três rodas de conversa durante o período de Estágio Supervisionado II (2023.1), quando cursava o sexto período do curso de Serviço Social. A primeira delas: “Eu, Mulher Negra, existo e resisto!” teve por objetivo o debate sobre as potencialidades da mulher negra na sociedade. Já a segunda: “O parto em diferentes culturas” abordou a discussão sobre o parto em diferentes culturas, bem como quais as dificuldades encontradas e as leis relacionadas às mulheres gestantes e puérperas. E a terceira atividade: “Um corpo orientado gesta melhor” que objetivava problematizar o contexto vivenciado por mulheres gestantes e puérperas com relação ao contexto de violências obstétricas, orientando as participantes com relação às leis que as resguardam, além de possibilitar a identificação de estratégias de enfrentamento da violência obstétrica.

Para cada atividade oferecida à população, foram realizadas pesquisas relacionadas às referidas temáticas, juntamente com a sistematização de leituras de artigos e livros acadêmicos, bem como o acesso à podcasts relacionados às temáticas e vídeos, no sentido de ampliar e construir conhecimento que subsidiasse a construção das atividades. Todas elas seguiram as seguintes etapas: elaboração dos títulos; criação de suas justificativas, de seus objetivos gerais e

específicos; criação de metodologias adequadas; escolha das ferramentas e processos avaliativos; elaboração dos conteúdos programáticos e elaboração do cronograma com a programação das atividades.

As rodas de conversa tiveram a finalidade de fomentar as experiências que pudessem proporcionar conhecimentos sistematizados para contribuir na formação profissional da aluna e que conseqüentemente subsidiassem a escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estrito vínculo com os modos de pensar/ agir dos profissionais. (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 67).

Para além das rodas de conversa, o estágio contou com um conjunto de outras atividades como: a observância das demandas e dos atendimentos realizados; leitura de textos, podcasts e vídeos relacionados ao Serviço Social e ao campo de estágio; visitas institucionais; contato e articulação com a rede de serviços voltados para mulheres; qualificação de profissionais que atuavam em Maricá atendendo mulheres vítimas de violência e organização e sistematização de reuniões interdisciplinares para a abordagem do tema violência obstétrica, junto à população maricaense.

O Serviço social na saúde indígena

O trabalho do Serviço Social na saúde junto aos povos originários tem sido reconhecido e fortalecido pelo Conselho

Federal de Serviço Social (2013) fortalecendo uma dinâmica constitutiva da garantia de direitos junto a esses grupos, cujo histórico de violações na América Latina, e sobretudo, no Brasil são um marco.

A definição trazida pelo CFESS coaduna-se com a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2002) no que tange à implementação da saúde junto aos povos originários, ao destacar sua premência e apresentar especificidades para sua garantia, requerendo para tanto, procedimentos dinâmicos e singulares:

[...] requer a adoção de um modelo complementar e diferenciado de organização dos serviços - voltados para a proteção, promoção e recuperação da saúde -, que garanta aos índios o exercício de sua cidadania nesse campo. Para sua efetivação, deverá ser criada uma rede de serviços nas terras indígenas, de forma a superar as deficiências de cobertura, acesso e aceitabilidade do Sistema Único de Saúde para essa população. É indispensável, portanto, a adoção de medidas que viabilizem o aperfeiçoamento do funcionamento e a adequação da capacidade do Sistema, tornando factível e eficaz a aplicação dos princípios e diretrizes da descentralização, universalidade, equidade, participação comunitária e controle social. Para que esses princípios possam ser efetivados, é necessário que a atenção à saúde se dê de forma diferenciada, levando-se em consideração as especificidades culturais, epidemiológicas e operacionais desses povos. Assim, deverá desenvolver e fazer uso de tecnologias apropriadas por meio da adequação das formas ocidentais convencionais de organização de serviços.

Nesse sentido, ao tomarmos a saúde em sua perspectiva integral, igualitária e equânime (Buss et al, 2012), sua promoção junto à população indígena encontra grandes desafios pelo contexto histórico e social brasileiro que fragiliza as condições em que vivem essas populações, exigindo sobretudo por parte da assistente social, uma compreensão ampliada e crítica desse contexto considerando suas especificidades.

No Brasil, por exemplo, o índio é historicamente descrito como um ser selvagem, animalesco, violento e incapaz de viver em sociedade. Sendo que durante toda a história brasileira, os índios foram escravizados, tiveram suas terras tomadas, sua cultura devastada e a maioria do seu povo assassinado em prol de um ideal civilizatório colonizador. Os indígenas brasileiros são constantemente ameaçados por grupos que acreditam que os povos indígenas não precisam de terras demarcadas, uma vez que defendem que as terras indígenas devem ser privatizadas e os índios devem ser inseridos forçadamente na sociedade, mesmo que contra a sua própria vontade e que isso implique no apagamento de sua cultura (Souza; Barbosa, 2022, p. 8).

Essa realidade de violência descrita contrapõem-se ao que o Código de Ética de 1993 prevê ao adotar princípios fundamentais do Serviço Social, ao defender a liberdade como valor ético central; os direitos humanos; a recusa do arbítrio e do autoritarismo; a ampliação e consolidação da cidadania; a defesa do aprofundamento da democracia; o posicionamento em favor da equidade e justiça social; o empenho na eliminação de toda forma de preconceito; a garantia do pluralismo; a opção por um projeto vinculado a um processo de construção de uma nova ordem

societária; o exercício do Serviço Social sem discriminar e ser discriminado, dentre outros. (Brasil, 2011).

Os costumes, as tradições, os rituais, os papéis de cada pessoa na aldeia, a religiosidade e a relação com a terra, são fatores que compõem a saúde dos povos originários e que os profissionais *juruaas* (as pessoas não indígenas) precisam compreender e acolher para um trabalho que realmente garanta saúde.

A população indígena brasileira é estimada em, aproximadamente, 370.000 pessoas, pertencentes a cerca de 210 povos, falantes de mais de 170 línguas identificadas. Cada um destes povos tem sua própria maneira de entender e se organizar diante do mundo, que se manifesta nas suas diferentes formas de organização social, política, econômica e de relação com o meio ambiente e ocupação de seu território. Diferem também no que diz respeito à antiguidade e experiência histórica na relação com as frentes de colonização e expansão da sociedade nacional, havendo desde grupos com mais de três séculos de contato intermitente ou permanente, principalmente nas regiões litorânea e do Baixo Amazonas, até grupos com menos de dez anos de contato. Há indícios da existência de 55 grupos que permanecem isolados, sendo que, com 12 deles, a Fundação Nacional do Índio, FUNAI, vem desenvolvendo algum tipo de trabalho de reconhecimento e regularização fundiária. Por outro lado, há também aqueles, como os Potiguara, Guarani e Tupiniquim, cujos ancestrais presenciaram a chegada das primeiras embarcações que cruzaram o Atlântico há cinco séculos. (Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, 2002, p. 9).

O documento publicado em 2010: “Parâmetros para a Atuação de Assistentes Sociais na Saúde” elaborado pela categoria profissional, coloca que as assistentes sociais na atuação na área de saúde, “atuam em quatro grandes eixos: atendimento direto aos usuários; mobilização, participação e controle social; investigação, planejamento e gestão; assessoria, qualificação e formação profissional” (CFESS, 2010, p.39). Tomando-se esse documento como referência, a atuação do Serviço Social nas aldeias requer uma comunicação que consiga transmitir o verdadeiro significado da profissão na sociedade, que parte do princípio de consolidação dos direitos sociais e do papel do Estado traduzido pela gestão pública, bem como o lugar profissional na sociedade enquanto promotor de acesso, articulador de mobilizações, de equidade e controle social.

A aproximação da pesquisa e do estudo sobre a cultura indígena é também uma questão primordial para a compreensão do contexto histórico, das especificidades culturais e das relações sociais como um todo. Esse processo fortalece o esforço de promoção da saúde que parta desse encontro de saberes, olhares e vivências, dando potência à uma atuação profissional crítica e respeitosa. No entanto, para dar eficácia à atuação, é de extrema importância também o estudo sobre os efeitos de um racismo vivenciado fora das aldeias pela falta de conhecimento e reprodução de informações equivocadas, pautadas em fantasias, ignorância e medo.

Apesar da sociedade brasileira pensar que a maioria dos índios vivem apenas em suas tribos, isoladas de qualquer contato com a civilização, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não demonstram essa realidade. Ao contrário da concepção de muitos brasileiros, que apenas reconhecem a identidade indígena dos povos que vivem na Floresta Amazônica, mais de um terço deles, ou cerca de 315 mil indivíduos, vivem em áreas urbanas.

Entretanto, diariamente, os índios ou descendentes de indígenas sofrem invisibilização e preconceito. Corriqueiramente ouvem no seu dia-a-dia que seu lugar não é na cidade e sim na floresta, onde suas culturas e seus costumes devem estar e que seu lugar não é ali, no meio da civilização (Souza; Barbosa, 2022, p. 9)

O processo de reconfiguração constante da atuação do Serviço Social nesse cenário é desafiador, no sentido da necessidade da busca pela garantia de direitos, diante do contexto cuja língua, hábitos e vontades exigem estudo, pesquisa e criação de vínculo de qualidade, que possibilitem, por sua vez, a criação e a adequação de metodologias a serem utilizadas ou até mesmo, quando necessária, a reconfiguração na relação dos atendimentos e das intervenções.

Diante de tanta diversidade, faz-se imperioso um trabalho crítico, propositivo e que fomente as lutas e conquistas dos povos originários, através de uma *práxis* transformadora adequada às reais necessidades da população indígena atendida e aberta ao aprendizado contínuo, a partir da vivência com outras culturas e perspectivas de mundo e de vida. Somente assim é possível garantir direitos e promover saúde de qualidade.

“O parto em diferentes culturas”: a atividade de extensão

O movimento de divulgação da roda de conversa: “O parto em diferentes culturas” contou com um conjunto de ações de divulgação, sendo essas: a realizada através de e-mails para estudantes e profissionais que já haviam participado de outras intervenções realizadas anteriormente no CAESS e que registraram na ocasião, seus dados em instrumentos de registro de presença; também foram enviados convites online através das redes sociais da estagiária; bem como foi utilizado um banner de divulgação na

universidade de Vassouras, no campus de Maricá, com um QR Code¹ para inscrições através de um formulário eletrônico.

A partir desses movimentos, foi possível registrar dados das pessoas interessadas em participar da atividade proposta. Para a atividade foram convidadas a Indígena Guarani *Mbya* Iracema, parteira da aldeia Mata Verde Bonita (*Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã*), e a ginecologista e obstetra Tatiana Fukui para o compartilhamento de suas experiências relacionadas às questões femininas relacionadas ao parto.

No período em que a atividade ocorreu, Tatiana estava atuando na aldeia Mata Verde Bonita e pôde compartilhar seu conhecimento, a partir da atuação nesse território, juntamente com ela, esteve Iracema que atua como parteira na aldeia Mata Verde Bonita. A atividade teve por objetivos: discutir sobre o parto em diferentes culturas; problematizar as dificuldades encontradas nas etapas da gestação e informar as leis e os direitos das pessoas gestantes e puérperas.

Iracema levou artesanatos para exposição e venda no CAESS. A supervisora Camila Estrela e a estagiária Érica Alves ficaram responsáveis pela locomoção da indígena para facilitar sua chegada ao CAESS e retorno à aldeia.

A ação foi realizada no período da tarde, com a inicial boas-vindas às participantes pela supervisora Camila Estrela, que agradeceu a presença de todas e explicou o papel do NAE Mulher, entregando na sequência, folders explicativos sobre o referido núcleo de extensão. Em seguida, foi realizada pela estagiária Érica Alves uma dinâmica para a maior integração entre as pessoas, onde cada uma apresentou-se pelo nome junto com um apelido carinhoso pelo qual eram conhecidas.

Em seguida, Érica apresentou o CAESS utilizando-se de slides ilustrativos, a fim de contextualizar a atividade proposta e o NAE Mulher. Na sequência, houve a apresentação das

¹ QR Code foi criado pela estagiária Érica Alves sob a supervisão da Dra Camila Estrela, no intuito de facilitar as inscrições dos interessados em da roda de conversas O parto em diferentes culturas, sendo fixado no mural da secretaria da Universidade de Vassouras Campus Maricá.

palestrantes, onde Tatiana Fukui apresentou seu conteúdo, utilizando-se de uma maquete do útero simulando as posições do feto dentro do útero e o caminho percorrido por ele no canal vaginal até seu nascimento

A médica compartilhou que na observação em seus atendimentos e com a confiança que conquistou das mulheres indígenas percebeu que elas: “Gostam de gestar e parir, se sentindo vivas, não se importando com a quantidade de filhos.” Com as mulheres indígenas o método para parir é predominantemente o parto natural, sendo assistidas pelas parteiras da aldeia quando assim desejam. Relata que ao conseguir conquistar a confiança das mulheres na aldeia, elas começaram a procurar para tirar dúvidas. No caso das indígenas mais novas, buscavam apoio por não quererem ter muitos filhos, diferentemente das mais velhas, e por sentirem a necessidade e o desejo de estudar e conhecer outros espaços além da aldeia.

Sobre a relação com a gravidez, a médica pontuou que a mulher indígena guarani antes de engravidar sonha com animais, como onça, arara e macaco, o que a palestrante indígena Iracema concordou. Elas dizem que para gerir entendem que precisam merecer, ter maturidade para ser mãe e que quando estão gestando sentem-se mulheres empoderadas, por entenderem ser esse momento algo divino. Tatiana também destacou que as mulheres indígenas gostam de parir nas redes.

A médica ressaltou a importância do respeito à essa cultura para que não se converta em violência obstétrica e que os multiprofissionais que atuam em território indígena devem ter a sensibilidade de entender que não devem destruir a cultura local, mas sim somar com a população local, bem como com os cuidados peculiares de cada indígena e, conseqüentemente, da saúde feminina.

Sobre o parto especificamente, ressaltou que as mulheres mais novas, algumas vezes, desejam ir para a maternidade por medo, ainda que haja a proximidade territorial do hospital. O ambiente hospitalar não deixa de ser totalmente diferente do habitual para elas e muitas podem não ser bem recepcionadas, e

nesse caso, acontecendo algum tipo de violação de seus direitos, elas preferem ficar caladas para não ser desrespeitosas com as/os profissionais.

Tatiana ainda descreveu a experiência de uma jovem indígena que engravidou e não queria fazer o pré-natal com ela por achar que estaria violando seu corpo e desrespeitando sua cultura. Nesse caso, foi necessário explicar a proposta do cuidado realizado na etapa do pré-natal², bem como o realizado em cada etapa do acompanhamento e aos poucos poder conquistar sua confiança. Com isso, foram realizados os exames necessários para uma gestação segura.

Um emocionante episódio vivenciado relatado por Tatiana foi um momento quando uma indígena pediu à ela a permissão para parir na aldeia, indo até à unidade de saúde onde a profissional trabalhava. Nesse dia, a indígena achou o local muito barulhento, onde as pessoas falavam muito, o que a deixava confusa e ao mesmo tempo, pôde valorizar e ser sensível com seu trabalho como médica, reconhecendo que Tatiana atuava intensamente ali, com muitos atendimentos.

No caso dessa usuária indígena, de acordo com a avaliação da médica, ela poderia parir em sua aldeia, em sua casa, tendo seu marido como parteiro, como era de seu desejo. Foi o nascimento de seu quinto filho, com seus costumes e culturas preservadas, precisando ir à maternidade para dar entrada somente no nascimento do bebê, para ter acesso ao documento de nascido vivo³ de seu filho e ter o direito de registrá-lo.

² Para melhor compreensão sobre as etapas do cuidado à gestante e puérperas, acesse: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Atenção ao pré-natal de baixo risco. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília. Ed. Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_32_prenatal.pdf Acesso em: 23,set, 2025.

³ A Declaração de Nascido Vivo (DNV) é o documento-base do Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc). De uso obrigatório em todo o território nacional, trata-se de um instrumento padronizado, impresso com sequência numérica única, compondo um formulário de três vias autocopiativas

Durante as apresentações das palestrantes, as participantes puderam interagir com intervenções, fossem elas perguntas, comentários ou compartilhamento de experiências. Foi compartilhada por uma das alunas participantes sua lembrança de que em algumas décadas atrás era normal as gestantes terem seus filhos em casa e assim sua mãe vivenciou esse momento com ela por perto observando tudo. A aluna relatou com riqueza de detalhes as contrações de sua mãe que vinham e a atuação da parteira auxiliando em como agir para melhorar o processo do parto.

Algumas participantes perguntaram à Iracema se elas têm o costume atualmente de terem seus filhos na aldeia ou se preferem ir à maternidade. Esse questionamento possibilitou uma conversa em que a resposta foi baseada no relato anterior de Tatiana, reforçando a relação com a médica, onde Iracema colocou que as mulheres mais novas optam pela ida para o hospital, mas em sua maioria, possuem o costume de parir em suas casas, com as parteiras da aldeia ou com seus respectivos maridos. Informou também que não gostam de ir para a maternidade, por medo de não serem respeitadas e terem seus direitos violados, já em sua casa, elas concretizam seus rituais e costumes, por exemplo, enterrando a placenta com cinzas no centro de sua casa, tendo esse ritual um significado muito forte e importante em sua cultura. Quando há a necessidade de ir à maternidade esse ato pode não ser respeitado, quebrando-se o ritual. O relato deixou as participantes maravilhadas e perplexas porque nunca tinham ouvido falar sobre esse costume, já que nas instituições de maternidade a placenta é descartada, excetuando-se as mulheres que escolhem utilizá-la para realizar o registrando em uma pintura.

Outra pergunta de uma aluna participante foi: “Qual o tipo de alimentação é realizada durante a gestação pelas mulheres indígenas?” Iracema respondeu que mulheres que gestam não

com diferentes cores (branca, amarela e rosa), conforme leiaute padronizado pela SVS/MS (Apêndice A). A DNV é regulamentada pela Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012, que assegura sua validade em todo o território nacional até que seja lavrado o assento do registro do nascimento.

comem carnes vermelhas e não consomem açúcar, além de terem uma vida bem ativa, exercitando-se e comendo mais peixes e carne branca como um todo, a fim de não engordarem muito para que no momento do parto natural o bebê possa ter a facilidade em nascer. Em seu entendimento, se o bebê engordar muito, as mulheres precisam ir para o hospital.

Já para Tatiana, outra participante perguntou se ela já havia realizado um parto dentro da aldeia. A resposta foi que infelizmente não, porque na maioria das vezes as crianças nasciam durante a madrugada, mas que ligavam para ela quando sentiam medo. A palestrante relatou também um episódio em que uma mulher teve o bebê na maternidade e esse precisou ir para o berçário, por isso, a mãe ligou nervosa para Tatiana e ela pôde explicar que aquele era um procedimento normal, tentando acalmá-la. Sugeriu que a mãe cantasse para o seu filho uma música em guarani, porque durante a gestação ela havia criado esse hábito de cantar para ele durante o pré-natal, cantando não somente para o bebê, mas também para Tatiana. Isso tornou possível a criação de um vínculo de confiança, onde esse cuidado e atenção foram amadurecendo ao longo de cada consulta. No dia seguinte, ela ligou para a médica e disse que seu filho já estava em seus braços no leito. O relato da condução desse cuidado em saúde, reforça o que está preconizado em lei, tendo sido garantido um atendimento cuidadoso e equitativo.

Findado o debate, a atividade seguiu para a elaboração personalizada do plano de parto. Cada participante recebeu um modelo entregue por Érica e assim a mesma foi orientando a construção através de slides ilustrativos com as perguntas orientadoras: Quem será seu obstetra? Em qual maternidade terá o bebê? Como gostaria que fosse o seu parto: normal, cesariana, em casa, com doula, com acompanhante? O corte do cordão umbilical precisa ser imediato ao nascimento e quem você gostaria que cortasse? Deseja amamentar? Terá ou não rede de apoio?

Quando Érica observou que já estavam todas à vontade, deixou que o desejo de cada uma fosse transcrito para o papel e assim, foram registrando seus desejos com relação aos seus partos,

incluindo as participantes que não podiam mais gestar também puderam criar um plano de como gostariam que tivesse sido seus partos, a partir dos debates realizados na atividade.

Cada etapa de construção foi elaborada pensando nas mulheres que estariam presentes, desde a recepção, a dinâmica para descontraí-las, a palestra para que se sentissem envolvidas em compartilhar fatos ocorridos em seu momento gestacional, até o último momento, com a entrega de mudas de plantas medicinais e sementes de girassol com mensagens, ambas doadas pela Secretaria de Agricultura e Pesca de Maricá, através do envio prévio de ofício solicitando as mesmas.

O final da atividade contou com a entrega de retalhos de tecidos onde as participantes pudessem escrever seus nomes e alguma mensagem se assim desejassem, para que no final de todas as rodas de conversa realizadas pelo NAE Mulher fosse construída uma “tela” com os retalhos unidos em uma única peça. Por fim, foi entregue um formulário impresso (contendo nome completo da participante, discente/ profissional, avaliação e feedback/sugestão) para que cada participante pudesse deixar suas opiniões, sugestões e comentários. A atividade foi encerrada com um lanche.

Considerações finais

Neste relato de experiência enfatizamos a importância da extensão universitária, no movimento realizado para além dos muros da universidade. O estágio supervisionado proporcionou a experiência da prática das etapas do trabalho profissional e a observância das demandas trazidas e levantadas. Através das atividades realizadas foi possível a construção do objeto de pesquisa, desenvolvido e amadurecido ao longo do estágio, culminando no TCC.

A experiência vivenciada nessa roda de conversa evidenciou a riqueza de um parto indígena, reforçando a necessidade de se promover espaços de diálogos entre culturas e práticas tradicionais para o fortalecimento da humanização do parto e do reconhecimento dos direitos das mulheres indígenas/negras,

na valorização das diferentes formas de vivenciá-lo, sendo garantido a expressão das múltiplas e diversificadas identidades e culturas.

O Serviço Social mostrou-se uma profissão potente no sentido de garantir, promover, reforçar e ampliar processos de resistência de preservação desse processo, através de uma luta constante em prol dos povos originários, sobretudo, das mulheres e crianças.

Referências

ABESS; CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Caderno Abess**, São Paulo, n. 50, ano 17, 1996.

ABEPSS. **Política Nacional de estágio da associação brasileira de ensino e pesquisa em Serviço Social**, 1996.

BRASIL, Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**.

2. ed. Brasília: Ministério da Saúde; 2002. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf Acesso em: 23, set, 2025.

BUSS, P. M.; FERREIRA, J. R. F. R.; HOIRISCH, C.; MATIDA, Á. H. Desenvolvimento sustentável e governança global em saúde – Da Rio+20 aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pós- 2015. **RECIIS**, [S. l.], v. 6, n. 3, 2012. DOI: 10.3395/reciis.v6i3.759. Disponível em:

<https://www.recis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/759>. Acesso em: 23 set. 2025

CFESS. **CFESS lança manifesto pelo Dia da Luta Indígena**. 2013. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/noticia/view/944> . Acesso em: 23, SET, 2025.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Parâmetros para atuação de Assistentes**. , Sociais na política de saúde. Brasília (DF), 2010.

QUADRADO, J. C.; SILVA, J. A.; VIEIRA, M. S. **Extensão Universitária e estágio supervisionado em Serviço Social: entre potencialidade e adversidades**. 2018, p. 254-272.

ESTRELA, C. R. **Programas de extensão universitária voltados para a terceira idade: o fenômeno do envelhecimento visto sob a lógica privada.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira. **Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente.** Postagens: Principais Questões sobre Exames de Rotina do Pré-Natal. Rio de Janeiro, 11 out. 2021. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-mulher/principais-questoes-sobre-exames-de-rotina-do-pre-natal/>>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Vigilância em Saúde **Departamento de Análise Epidemiológica e Vigilância de Doenças Não Transmissíveis**, 4ª Edição, Brasília, 2022.

SOUZA, Í. N. B. de; BARBOSA, M. M. Assembleia Geral das Nações Unidas para Assuntos Sociais, Culturais e Humanitários. **Combate ao Racismo, Xenofobia e Intolerância Religiosa.** Brasília, 2022. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://sigmadf.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Guia-de-Estudos-SOCHUM.pdf> Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.

RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Aparecida Carvalho da Silva
Marcia Sena Barbosa Monsorees Ribeiro

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Deste modo, incluir nos currículos escolares a história e as contribuições dos diferentes grupos étnicos contribuem para uma visão plural e respeitosa da sociedade.

Como Freire (2005) afirma, "somente por meio da educação é possível transformar a realidade e construir uma sociedade mais justa e solidária". Além disso, a promoção de programas de sensibilização e treinamento sobre diversidade étnica, tanto para profissionais quanto para a população em geral, é crucial para combater estereótipos, promover a empatia e cultivar a solidariedade entre as pessoas.

Observamos que as diversidades cultural e religiosa se tornaram elementos fundamentais para a construção de uma convivência social harmoniosa e respeitosa. Nesse contexto, a inclusão das religiões de matriz africana no currículo escolar do ensino fundamental se torna uma necessidade, uma vez que seu conhecimento reflete a importância de promover o respeito e a valorização das tradições afro-brasileiras no contexto escolar.

Assim sendo, este trabalho apresenta uma abordagem basilar das referências bibliográficas e aporte legal, para a inserção do tema no contexto curricular do Ensino Fundamental e visa

apresentar propostas pedagógicas que integram saberes de forma adequada e contextualizada aos requisitos educacionais.

A relevância deste trabalho reside na capacidade de contribuir para a formação de uma consciência sociocultural mais inclusiva e plural, essencial em um mundo marcado por desigualdades e preconceitos. A Lei N^o. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, reforça a importância dessa inclusão e orienta a formação de uma educação mais equitativa. A metodologia adotada inclui uma revisão bibliográfica sobre as políticas afirmativas, bem como uma breve análise de práticas educacionais existentes, apoiadas nas normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e uma revisão de artigos pertinentes ao tema.

Neste contexto, o presente estudo apresenta o resultado das lutas de resistência raciais, uma vez que possui um olhar voltado para o papel relevante das políticas públicas afirmativas e como estas orientam um modelo de inserção curricular que pode ser adaptado pelo planejamento das escolas básicas, aplicados de modo transversal e que ressalta a ancestralidade africana e seus descendentes formadores da sociedade do nosso país.

A história da chegada dos africanos no Brasil: onde começa a discriminação

Para melhor compreensão do tema abordado, iniciamos exatamente do ponto que retrata a chegada dos africanos ao Brasil.

A partir do século XVI, com a exploração colonial, os portugueses trouxeram milhões de escravizados, principalmente de regiões como Angola, Congo e Nigéria. Essa população foi forçada a trabalhar nas plantações de açúcar, nas minas e em diversas outras atividades (Rodrigues, 2018).

Segundo o historiador Flávio dos Santos Gomes (2012), estima-se que cerca de quatro milhões de africanos foram trazidos ao Brasil durante o período de tráfico transatlântico, configurando um dos maiores fluxos de pessoas escravizadas da história mundial.

A ocidente deixa registros do quanto a escravidão no Brasil foi brutal, marcada por condições desumanas desde o momento em que os escravizados eram postos nos navios chamados negreiros, marcando-os com violência e desrespeito. O tratamento imposto aos africanos no processo de captura e transporte transatlântico é descrito por Cipriano Rodrigues (2018), que destaca o sofrimento e a morte de muitos durante a travessia, uma vez que as condições dos navios eram desumanas, com altas taxas de mortalidade.

Carlos Eugênio Marcondes de Moura (2000) nos discorre que as religiões de matriz africana se tornaram espaços de preservação cultural, onde elementos das tradições foram sincretizados com práticas católicas e indígenas, formando uma rica e complexa identidade religiosa que se mantém viva até hoje.

Houve também movimentos de resistência ativa, como os quilombos, comunidades formadas por fugitivos que buscavam autonomia e preservação de suas culturas.

Historicamente, o Quilombo dos Palmares, liderado por Zumbi, é um dos exemplos mais conhecidos e é considerado um dos ícones mais importantes dessa resistência (Reis, 2003).

Alves (2003), coaduna com Reis (2003) e ressalta que os quilombos representaram não apenas refúgios de liberdade, mas também espaços onde a cultura africana foi preservada e reconfigurada, desafiando diretamente o sistema colonial.

Em termos regionais, e citando um exemplo não tão distante, consta registrado no município de Vassouras/RJ, que em 1838 existiu o Quilombo de Vassouras, sob a liderança de Manoel Congo e que este mobilizou cerca de 300 escravizados em uma rebelião contra seus senhores (Carvalho, 2006)

Esse movimento visava o fim da opressão vivenciada na região e a busca por liberdade e dignidade. Como afirma Sérgio Carvalho (2006), "a revolta de Vassouras serviu como exemplo para que os senhores donos de escravos se alertaram contra as crescentes insurreições e convocasse tropas da Força Imperial para acabar e sufocar a rebelião. Segundo Carvalho (2006), Manoel Congo foi condenado à morte. Os demais escravos que

participaram da revolta foram condenados a três anos de gonzo (dobradiça de ferro que envolvia o pescoço) e 650 chibatadas que eram aplicadas no máximo 50 por dia, para evitar que o escravo morresse antes de pagar a sentença."

Dessa maneira, o legado de resistência e luta pela liberdade permanece até os dias atuais. Como Paulo Henrique Gomes (2011) aponta, a memória dessas resistências é essencial para compreender o processo histórico de construção da identidade afro-brasileira.

De acordo com Lília Moritz Schwarcz (2001), a influência africana na formação cultural do Brasil não pode ser subestimada, pois é através dessa herança que a sociedade brasileira se torna multifacetada e plural.

Neste sentido, a resistência cultural e a formação de identidade afro-brasileira são legados significativos da presença africana no Brasil, que perduram até hoje, enriquecendo a diversidade cultural do nosso país

Educação e as religiões de matrizes africanas

Trazidas para o Brasil durante o período da escravidão, as religiões de matriz africana são caracterizadas por uma rica diversidade de rituais, mitologias e cultos, que muitas vezes envolvem a adoração de divindades (orixás, voduns, etc.), ancestrais.

Ao tratar da divergência de que o candomblé e a umbanda são conceituados como seitas e não religião, as outras religiões transmitem ideias negativas de maldade e satanismo (Santos, 2015). Isso se deve pelo fato de que muitas religiões se consideram únicas e buscam levar seus adeptos a uma verdade absoluta evidenciando a cada dia um dilema de guerra santa.

Torna-se necessário esclarecer que as religiões de matriz africana desempenham um papel crucial na preservação da cultura afro-brasileira, proporcionando identidade e resiliência para comunidades marginalizadas. Além disso, promovem valores de respeito, coletividade e espiritualidade, contribuindo para a diversidade cultural do Brasil (Santos, 2015).

Santos (2015) ressalta que tudo que envolve em torno das religiões de matriz africana em seus espaços “terreiros” é denominado aprendizagem, principalmente quando existe uma escola dentro desses terreiros.

Tudo é ensinado com a vivência, com a natureza e de forma planejada como um processo contínuo, onde o desenvolvimento da educação e aprendizagem é regada de mistérios, segredos e ritos, os seus conteúdos são transmitidos de forma oral de geração a geração, sem perder a raiz do povo e da ancestralidade mais com fundamentação na educação do homem branco e seus componentes curriculares (Santos, 2015).

Assim sendo, as religiões de matriz africana constituem-se por sistemas educativos que envolvem crenças e práticas espirituais com raízes nas tradições africanas, sendo que as principais incluem: (1) Umbanda: originariamente brasileira, teve a sua concepção no Brasil sob a construção de influência afro-indígena e se converge em uma religião sincrética¹, com suas raízes fontes que misturam elementos africanos, indígenas e do cristianismo enfatizando a caridade e a mediunidade; (2) Candomblé: com origem na África, mais precisamente na região sudoeste, esta religião está focada na relação com orixás, cada um representando elementos da natureza e aspectos da vida humana. Os rituais são marcados por danças, músicas e oferendas.

Em um contexto social, o candomblé e a umbanda são espaços de resistência e afirmação da identidade negra, enfrentando preconceitos e lutando pela valorização de suas tradições através das manifestações culturais (Souza, 2015).

¹ Relativo ao sincretismo, ou seja, que há uma fusão ou combinação de doutrinas, concepções ou elementos culturais diferentes.

Além dos traços físicos, talvez seja na música e na religiosidade que a presença africana esteja mais evidente entre nós. [...] a religião tem lugar central nas culturas africanas, sendo a esfera de onde vem toda a orientação para a vida, a garantia do bem-estar, da harmonia e da saúde. (Souza, 2015, p. 132.)

Neste sentido, a resistência às diversas formas de preconceitos, faz com que essas comunidades não apenas preservam suas tradições, mas também promovem uma valorização cultural essencial para a construção de uma identidade coletiva.

Santana (2017) aponta que durante séculos os africanos foram proibidos de cultivar suas religiões no Brasil. A igreja católica ordenava que fossem batizados e os obrigavam a participar das missas e a receberem os sacramentos. Mesmo com a perseguição da igreja católica, os africanos conseguiram transmitir e desenvolver sua cultura e tradições religiosas, através da sua língua, dos seus líderes e também pela constante chegada de novos africanos ao país.

O candomblé se estabeleceu em muitos estados brasileiros, e nas diferentes regiões o culto acabou se apresentando de diversas configurações que foram determinadas pelas influências das várias etnias, repressões sofridas pelos povos africanos e condições urbanas na qual vivia o povo. As nações de candomblé surgiram a partir do local da África de onde eram oriundos e se diferenciam conforme a prática religiosa, língua utilizada, divindades cultuadas e os ritos específicos da origem do povo praticante. (Santana, 2017).

Para (Moura, 2006), o candomblé é uma religião que possui uma grande diversidade dentro do Brasil, devido às

diferentes influências históricas e culturais que moldaram sua prática em cada região do país. É importante ressaltar que apesar das diferenças, todas as nações de candomblé possuem uma base de valores e crenças em comum, como a importância da ancestralidade, da comunidade e da natureza. Além disso, a religião enfrentou diversas repressões e perseguições ao longo da história, o que torna ainda mais relevante o entendimento e respeito pela prática religiosa.

Não obstante, as manifestações culturais, como a música, a dança, os ritos e a culinária desempenham um papel fundamental neste processo, reforçando laços de pertencimento e resistência, o que evidencia a riqueza e a diversidade da cultura negra, que continua a se afirmar em contextos muitas vezes adversos (Souza, 2015).

Assim sendo, é fundamental destacar a importância do trabalho de inserção e valorização da cultura afro-brasileira, incluindo as relações com as religiões de matriz africana, pois seu contexto é repleto de história, cultura e tradição. Tais abordagens não enriquecem apenas o ambiente escolar em termos culturais, mas proporciona aos professores e alunos um sentido de pertencimento e a oportunidade de se apropriar de sua própria cultura.

Santos (2015) nos aponta que tudo que envolve em torno das religiões de matriz africana em seus espaços “terreiros” é denominado aprendizagem e principalmente quando existe uma escola dentro desses terreiros, tudo é ensinado com a vivência com a natureza e de forma planejada com um processo contínuo.

Sobre as políticas públicas de combate à intolerância religiosa

Frequentemente, os maiores alvos de ações de intolerância religiosa são as religiões de matriz africana. É neste sentido que destacamos a observação do artigo 5º inciso VI da Constituição Federal de 1988 define que:

[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

No entanto, na prática, ainda há muito o que realizar nesse âmbito. Esta questão nos levou a inserir um breve levantamento sobre as políticas públicas de proteção às manifestações religiosas e, bem como de ações afirmativas de ensino e valorização da história afro-brasileira.

A Constituição Federal de 1988

O Artigo 215 da Constituição Brasileira de 1988 estabelece que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará a valorização e a difusão das manifestações culturais."

Este mecanismo legal destaca a importância da cultura na formação da identidade nacional e na promoção da diversidade cultural, garantindo que cada cidadão tenha a oportunidade de se envolver e apreciar a riqueza cultural da nação. (Brasil, 1988).

Neste contexto, nossa abordagem revela-se particularmente relevante para as religiões de matriz africana, pois reconhece a diversidade cultural como um elemento essencial à construção da sociedade brasileira. Consideramos que as práticas e expressões culturais dessas religiões, muitas vezes marginalizadas, encontram nesse artigo um suporte legal que defende sua valorização e difusão.

Cabe destacar que a proteção das manifestações culturais assegurada pelo artigo 215 (Brasil, 1988) deve ser entendida em um contexto mais amplo, que inclui políticas públicas para promover a igualdade de direitos e a luta contra a intolerância religiosa. A promoção e valorização das culturas afro-brasileiras, incluindo seus rituais, festas e expressões artísticas, são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Além disso, a Constituição de 1988 também dialoga com outros dispositivos legais que protegem a liberdade religiosa, como o Artigo 5º, que assegura a liberdade de crença. Juntos, esses artigos reforçam a importância de respeitar e promover a diversidade cultural e religiosa no Brasil, reconhecendo que cada manifestação cultural é um patrimônio a ser protegido e valorizado.

Lei nº 7.716/1989 - Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Trata-se de uma legislação brasileira que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Ela estabelece que atos discriminatórios, como a prática de racismo e a injúria racial, são crimes e prevê penas para os infratores.

Esta lei, que trata dos crimes de preconceito de raça ou cor, também é fundamental no contexto das religiões de matriz africana, pois dá proteção não apenas contra discriminação racial, mas também contra a intolerância religiosa, que muitas vezes se manifesta em ataques a práticas e crenças das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda.

Atos que visam menoscar, injuriar ou discriminar indivíduos ou grupos em razão de sua religião (especialmente aqueles de matriz africana) podem ser punidos com reclusão ou detenção.

No combate ao preconceito, a lei é um instrumento importante na luta contra o racismo e a intolerância religiosa, contribuindo para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996

A Lei nº 9.394/1996 não menciona especificamente as religiões de matriz africana, mas estabelece alguns princípios que podem ser aplicados à educação sobre diversidade cultural e religiosa. Embora a LDB não trate diretamente das religiões de matriz africana, seus princípios e diretrizes são essenciais para

promover uma educação que respeite e valorize a diversidade religiosa e a pluralidade cultural no Brasil, o que inclui o reconhecimento das diferentes manifestações culturais e religiosas, incluindo as de matriz africana.

No Artigo 33, é mencionado que o ensino religioso é parte do currículo escolar e deve ser oferecido de forma não confessional, dando espaço para a execução do “ensino livre”, onde promoverá o respeito a diversas crenças e culturas.

Oportunamente, isso contribui para a formação de uma cidadania crítica e consciente, o que implica combater preconceitos e promover o respeito mútuo entre diferentes grupos.

Lei nº. 10.639/2003 – obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Esta política afirmativa apresenta uma alteração na LDB, tornando-se um marco importante para a promoção da educação sobre a história e cultura afro-brasileira na educação básica. Traz consigo seus principais aspectos para o seu melhor desenvolvimento em sala:

- o ensino passa a ser obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio, tanto para as escolas públicas quanto para as particulares, onde deverá ser promovido a inclusão da história da cultura afro-brasileira.
- os conteúdos curriculares abordados incluem a contribuição dos afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira, sua cultura, história e a luta contra a discriminação racial.
- para além do contexto histórico, a lei torna inclusa a inserção de temas como as religiões de matriz africana, bem como suas manifestações artísticas e culturais, restabelecendo a importância da diversidade cultural e étnica.

- A lei enfatiza a necessidade de formação adequada dos professores para que possam ministrar e abordar estes temas de forma respeitosa.

É importante destacar que esta legislação é fundamental para a promoção da valorização da cultura afro-brasileira, no combate ao racismo e para contribuição de uma educação mais inclusiva e plural, tornando um passo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diretrizes curriculares para relações étnicas - 2004

Com o objetivo de garantir uma convivência pacífica, o respeito mútuo e a promoção da igualdade entre diferentes grupos étnicos, as diretrizes para as relações étnicas devem considerar as necessidades e as especificidades culturais, históricas e sociais de cada grupo. Para isso, é essencial adotar políticas que não só combatam a discriminação, mas também promovam a diversidade, assegurando o reconhecimento e a proteção dos direitos das comunidades étnicas.

Como destaca Stuart Hall (2003), "a diversidade cultural é uma força, e não uma fraqueza", o que reforça a importância de políticas públicas que promovam o respeito às diversas identidades culturais.

A promoção da igualdade de direitos é a base para essa convivência harmoniosa. É fundamental assegurar que todas as pessoas, sem distinção de etnia, tenham os mesmos direitos em todas as esferas da sociedade, desde o acesso à educação e à saúde até as oportunidades no mercado de trabalho.

Florestan Fernandes (2003), destaca que "a luta pela igualdade de direitos é uma luta pela inclusão, pela justiça e pelo reconhecimento da dignidade humana". Combater qualquer forma de discriminação, seja ela explícita ou velada, e oferecer proteção legal para os grupos marginalizados são passos cruciais nesse processo.

Assim, busca-se garantir que cada indivíduo tenha acesso a oportunidades iguais, à justiça e à dignidade, independentemente

de sua origem étnica. Além disso, é imprescindível valorizar a diversidade cultural, reconhecendo e respeitando as distintas culturas, tradições e línguas que formam o tecido social.

Salientamos que as políticas públicas devem ser desenhadas para preservar e promover essas expressões culturais, incentivando o intercâmbio cultural e o aprendizado mútuo entre os diferentes grupos. Isso contribui para um ambiente de convivência enriquecedora, onde as particularidades de cada grupo são não só respeitadas, mas também celebradas.

Como aponta Nancy Fraser (2008), "o reconhecimento das diferenças culturais não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão de solidariedade e respeito entre os povos".

Segundo Aníbal Quijano (2000), "o racismo não é apenas uma ideologia de ódio, mas uma estrutura social que legitima e naturaliza a exclusão e a exploração de grupos subalternizados". Essas ações devem ser acompanhadas por uma educação antirracista, que sensibilize a sociedade para a importância do respeito às questões raciais e promova um entendimento mais profundo sobre as desigualdades ainda presentes nas relações sociais.

Lei nº 12.288/2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial

Estabelece o Estatuto da Igualdade Racial e afirma que "é dever do Estado combater a discriminação racial, de maneira a assegurar o direito à igualdade de oportunidades" (Brasil, 2010, p. 5).

Sancionada em 20 de julho de 2010 no Brasil, a lei tem como objetivo promover a igualdade de oportunidades para a população negra no país, combatendo a discriminação racial e garantindo direitos que permitam a inclusão social e econômica dessa população.

A lei estabelece normas e diretrizes para políticas públicas voltadas ao enfrentamento da desigualdade racial, abordando questões de educação, saúde, trabalho, segurança, cultura, entre outras áreas. Dentre essas, podemos destacar: direitos e proteção

contra a discriminação racial; políticas públicas (educação, saúde e habitação); criação de comitês e órgãos; educação para as relações étnico-raciais e promoção da cultura afro-brasileira.

Apesar de ser considerada um marco importante na luta contra o racismo no Brasil, o Estatuto da Igualdade Racial depende de sua implementação efetiva, o que envolve tanto o governo quanto a sociedade civil.

A inserção da história das religiões de matriz africana no ensino fundamental

Tomamos por mérito a Base Nacional Curricular Comum - BNC, por trata-se de um documento normativo que visa a orientação curricular da educação básica no Brasil, tendo como objetivo garantir a formação integral dos estudantes, levando em consideração a diversidade cultural, étnica e religiosa presente no país.

A BNCC (2017) não trata as religiões de matriz africana especificamente de forma isolada, porém propõe uma educação que valoriza a diversidade religiosa e cultural, o que proporciona aos alunos uma formação respeitosa e que compreende as diferentes manifestações religiosas, incluindo as que são oriundas do continente Africano, como Candomblé, a Umbanda e outras práticas religiosas afro-brasileiras.

Com um histórico de marginalização e discriminação mencionados anteriormente, torna-se especialmente relevante o enfoque desta norma, para a inserção de direitos igualitários ao ensinar estudos religiosos, já que o cumprimento da mesma levará a uma educação igualitária e respeitosa.

É fato que somos fruto de um processo histórico de formação envolvido por diferentes povos. A educação básica deve proporcionar a capacidade de entender e respeitar as manifestações culturais e religiosas, visando uma convivência pacífica entre diferentes tradições, devendo ser um meio para este reconhecimento e valorização da diversidade cultural e religiosa que coexistem no território nacional (Brasil, 2004).

A educação básica tem o compromisso de promover respeito à diversidade cultural, étnica e religiosa, garantindo a formação de cidadãos que saibam reconhecer e valorizar as diferentes manifestações culturais e religiosas no Brasil (Brasil, 2017, p. 34).

A BNCC (2017) propõe a educação como forma de instrumento para a superação de preconceitos, por meio da promoção de valores como respeito aos direitos humanos e convivência pacífica, abordando a necessidade de combater a intolerância religiosa.

A educação deve ser um espaço de construção da cidadania, no qual os estudantes possam aprender a respeitar e conviver com as diferenças religiosas, culturais e étnicas, promovendo um ambiente de respeito à diversidade e à dignidade (Brasil, 2017, p. 89).

No Ensino Fundamental, a proposta é para que os alunos desenvolvam competências que permitam a compreensão da pluralidade cultural e religiosa, destacando-as para as culturas afro-brasileiras, suas histórias e formação para identidade do país.

Este estudo deve ser integrado aos currículos nas áreas de História, Sociologia, Arte e Educação para os Direitos Humanos.

É importante que os estudantes compreendam as origens e as manifestações das religiões afro-brasileiras, valorizando sua contribuição para a formação de identidade e o fortalecimento da diversidade cultural (Brasil, 2017, p. 72).

Neste contexto, podemos afirmar que há inúmeras maneiras para abordagem do tema de forma interdisciplinar, ou seja, por diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo nas aulas de História, onde poderão aprender sobre a história da

escravidão, processo de resistência das populações negras no Brasil e a criação de comunidades religiosas afro-brasileiras.

Como exemplo, podemos citar uma proposta para que nas aulas de Arte, sejam abordados estudos das expressões culturais, como a música, rituais e a arte sacra com o intuito de promover a reflexão sobre o papel dessas religiões na construção da cidadania e sua luta contra a intolerância religiosa.

Neste mesmo viés, a temática pode ser desenvolvida nas aulas de Sociologia, História e Educação para os Direitos Humanos.

A seguir, considerando a proposta inicial deste trabalho, propomos um ensaio sobre a temática desenvolvida. Nesse processo, buscamos não apenas salvar e valorizar essas tradições, mas também ampliar a compreensão da importância dessas religiões na formação da cultura e da sociedade brasileira.

Proposta de inserção curricular para o Ensino Fundamental

Podemos afirmar que a diversidade religiosa do Brasil é uma característica marcante, e as religiões originárias da África, como o Candomblé e a Umbanda, e estas fazem parte dessa pluralidade. No entanto, estes conhecimentos e práticas culturais têm sido historicamente marginalizados, estigmatizados e por vezes esquecidos nas instituições educativas (Lima, 2009).

Integrar conteúdos religiosos afro-brasileiros nos currículos escolares é uma medida importante para promover o respeito à diversidade cultural afro-brasileira.

A proposta que segue visa integrar as religiões africanas no ensino básico como parte do desenvolvimento de alunos mais conscientes, empáticos e respeitosos com as diferenças:

1. Objetivos gerais:

Promover a inclusão da história das religiões de matriz africana nos currículos do ensino fundamental com foco na valorização da cultura afro-brasileira por meio da compreensão de suas práticas religiosas, valores e contribuições para a sociedade brasileira.

2. Objetivos específicos:

Realizar uma introdução contextualizada e interdisciplinar ao estudo das religiões de matriz africana com base na história, mitologia, música, dança e arte;

Proporcionar aos alunos uma perspectiva crítica e respeitosa sobre as religiões africanas e combater o preconceito religioso;

Incentivar o respeito e a coexistência harmoniosa entre pessoas de diferentes religiões e culturas;

Estimular a reflexão de alunos sobre as suas raízes africanas no contexto cultural.

3. Conteúdos:

Esta integração pode ser feita de forma progressiva e interdisciplinar, utilizando diferentes componentes curriculares para garantir que os alunos compreendam a relevância do tema para a formação da história e da cultura brasileira. Conteúdos que poderão ser abordados ao longo do ensino fundamental, como:

- **História e Origem das religiões de Matriz Africana:**

A chegada dos africanos ao Brasil e a resistência cultural e religiosa;

A diáspora africana e a influência africana na religião brasileira;

Sincretismo religioso no Brasil;

A importância da religião afro-brasileira na resistência à opressão colonial e escravista.

- **Divindades e Mitologias Africanas:**

O conceito de Orixás no Candomblé e na Umbanda;

Mitologia Africana: as histórias e significados dos deuses;

a relação entre os elementos da natureza e os Orixás (água, fogo, terra e ar).

- **Costumes religiosos:**

Cultos, festas religiosas e rituais;

Música, dança sacra, como uso de atabaques, agogôs e outros instrumentos.

A relação entre a comunidade e a religião, a importância das práticas de cura terrestre e espiritual;

- **O papel da religião afro-brasileira na formação da cultura brasileira:**

Influência na gastronomia, música e dança (ex. samba, capoeira, maracatu, frevo);

As religiões afro-brasileiras estão presentes no folclore e nas festas populares brasileiras;

A contribuição dos líderes religiosos afro descendentes para a formação da identidade brasileira.

- **Educação para respeitar e combater a intolerância religiosa:**

Histórias de intolerância religiosa contra religiões africanas;

A importância da liberdade religiosa e da coexistência pacífica entre religiões;

Repensar o preconceito religioso, o racismo e promover uma cultura de paz.

- **Metodologia:**

A abordagem da inserção de conteúdo será orientada por uma abordagem ativa, participativa e interdisciplinar. As atividades devem ser adequadas à faixa etária dos alunos e ao ambiente escolar para tornar a aprendizagem mais significativa e integrada.

Pesquisa e produção de conteúdo: os alunos incentivados a realizar pesquisas sobre as religiões de matriz africana e seu impacto no Brasil, utilizando materiais como livros, vídeos, documentários e visitas a espaços culturais.

Círculos de debate e diálogo: organizar círculos de diálogo para debates e discussões com profissionais religiosos de matriz africana, convidando líderes religiosos, artistas e historiadores para compartilharem suas experiências e conhecimentos.

Atividades artísticas e culturais: propor atividades que envolvam a criação artística, como a criação de dança, música,

teatro e artes visuais inspiradas nas tradições afro-brasileiras, incentivando o reconhecimento da estética e do simbolismo religioso.

Estudo de caso e reflexão crítica: apresentar exemplos de intolerância religiosa e incentivar discussões sobre respeito e compaixão. Refletir sobre a resistência cultural e religiosa da ascendência africana, como Zumbi dos Palmares e Dandara.

Visitas a terreiros e centros culturais: visitas organizadas aos terreiros de Candomblé e Umbanda ou centros culturais africanos, acompanhadas de guia ou líder religioso, proporcionando uma experiência cultural e religiosa mais direta.

- **Avaliação**

A avaliação será contínua e formativa, tendo em conta o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a sua compreensão dos conteúdos abordados e a sua capacidade de refletir criticamente sobre o tema. As formas de avaliação envolveram: relatórios e produção textual, apresentação artística e o envolvimento no debate.

Por fim, a implementação da proposta exige um trabalho em conjunto com outros educadores, escolas, famílias e comunidades. é importante destacar que a formação continuada dos professores é fundamental para que eles possam tratar o tema com sensibilidade, respeito e profundidade adequada para que se evite a reprodução de estigmas e preconceitos.

Para além disso, é necessário garantir que o conteúdo seja abordado de forma interdisciplinar, nas disciplinas de História, Sociologia e Filosofia, de modo a proporcionar uma compreensão ampla e contextualizada das religiões de matriz africana e sua importância na construção da sociedade brasileira.

Considerações finais

A inserção da história das religiões de matriz africana no currículo do ensino fundamental é um passo primordial para a construção de uma educação plural, inclusiva e respeitosa da diversidade religiosa étnica e cultural presentes no Brasil.

A partir da análise realizada neste trabalho, é possível perceber que a proposta de incluir essas religiões nos currículos escolares não apenas atende a uma demanda legal, como as diretrizes da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, mas também responde a necessidade urgente de combater o racismo religioso e promover uma visão justa e equilibrada sobre as religiões afro-brasileiras.

Ao inserir conteúdos que abordem a história, os mitos, as práticas, os valores e as contribuições das religiões de matriz africana, o ensino fundamental pode proporcionar aos alunos uma formação crítica e consciente sobre as raízes culturais que contribuem para a identidade brasileira.

Como afirma Santos (2010), "a participação ativa das comunidades marginalizadas nos processos decisórios é um direito fundamental para a construção de uma democracia efetiva e inclusiva".

Para Lélia Gonzalez (2016), o diálogo entre diferentes culturas e grupos étnicos é a chave para a construção de uma paz duradoura e para o fortalecimento da convivência social.

As políticas públicas devem apoiar a continuidade e o fortalecimento das identidades desses grupos, promovendo a preservação de suas tradições, línguas, festividades e manifestações artísticas. Além disso, é essencial garantir que essas culturas sejam divulgadas e reconhecidas em espaços públicos e educacionais, contribuindo para o enriquecimento cultural da sociedade como um todo.

Os resultados indicam que a inclusão das religiões de matrizes africanas no currículo escolar enriquece o ambiente educacional e combate a discriminação, promovendo a igualdade de direitos.

Por fim, a proposta deste trabalho deve ser vista não apenas como uma medida de inclusão, mas como uma forma reafirmar o compromisso a educação para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, igualitária e respeitosa. Sendo assim, possível romper com as intolerâncias religiosa e

promovendo um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor para todos os estudantes além envolvidos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 5 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 5 nov. 2024
- CARVALHO, S. **A revolta de Vassouras: Quilombo, resistência e repressão no Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Editora ABC, 2003.

- FRASER, N. **Reconhecimento ou redistribuição?** São Paulo: Editora XYZ, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, F. dos S. **A África no Brasil**: Contribuições afro-brasileiras para o desenvolvimento cultural, social e econômico do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GOMES, L. M.; SILVA, L. M. **Racismo e relações étnicas no Brasil**: desafios contemporâneos. São Paulo: Editora UNESP, 2016.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora XYZ, 2003.
- LIMA, G. **Religiões Afro-brasileiras e a Educação**: Um Estudo Crítico sobre a Inclusão no Currículo Escolar. Rio de Janeiro: Editora Ponto de Vista, 2009.
- MOURA, C. E. M. de. **Religiões afro-brasileiras**: História, práticas e identidades. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista de Estudos Latino-Americanos**, v. 12, n. 3, p. 35-50, 2000.
- REIS, J. J. **A resistência negra no Brasil**: A luta contra a escravidão e a construção da identidade afro-brasileira. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.
- REIS, J. J.; GOMES, R. da S. **A história da escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- RODRIGUES, C. **O tráfico negreiro e as condições de vida dos escravizados no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: O Brasil e seus estereótipos. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTOS, E. Educação e religiões de matriz africana. **Portal Geledès**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-x-religoes-de-matriz-africana/>. Acesso em: nov. de 2024.

SOUZA ALVES, J. C. **A resistência negra e os quilombos:** Política e cultura na luta contra a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

SOUZA, M. de M. e. **África e Brasil Africano.** São Paulo: Ática, 2015.

MORRO DO SALGUEIRO: MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA AO LONGO DE SUA HISTÓRIA – UMA ABORDAGEM SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA RELIGIOSIDADE DE MATRIZ AFRICANA NUMA COMUNIDADE URBANA DO RIO DE JANEIRO

William de Almeida Marques

Introdução

No contexto das primeiras décadas do século XX, quando o Brasil ainda vivia sob a sombra da escravidão recém-abolida, a religiosidade de matriz africana era mais do que expressão da fé: constituía uma forma de sobrevivência. Diante da ausência de políticas públicas, as comunidades negras encontravam nas práticas espirituais não só consolo, mas também organização social e estratégias de proteção. As rodas de jongo, os banhos de ervas, as benzedeadas e as oferendas realizadas nos quintais funcionavam como terapêuticas comunitárias, ao mesmo tempo em que reforçavam laços de pertencimento. Como ressaltam estudos etnográficos sobre religiosidade popular no Rio de Janeiro, o “fechar o corpo”, a devoção às entidades da umbanda e a evocação dos orixás eram práticas que ofereciam escudo contra as violências da polícia, contra a pobreza e contra as doenças que assolavam os cortiços e morros da cidade.

Caxambu do Salgueiro: religiosidade, memória e afirmação comunitária

A presença do Caxambu do Salgueiro constitui um dos exemplos mais expressivos da permanência das tradições afro-brasileiras em territórios urbanos cariocas. O jongo, ou caxambu, é uma manifestação cultural de origem banta, herdada principalmente dos povos congo-angolanos, que durante o período escravista foram trazidos para as lavouras de café do Vale do Paraíba. Ali, entre os séculos XVIII e XIX, o jongo se estabeleceu como espaço ritual de resistência: os tambores consagrados, os cantos em forma de desafio, a dança marcada pela umbigada e as metáforas poéticas funcionavam como formas de comunicação espiritual e, ao mesmo tempo, como estratégias de preservação da memória africana. Após a abolição da escravidão, com a migração de ex-escravizados para as áreas urbanas, o jongo se deslocou dos campos para os morros, sendo recriado em comunidades como o Salgueiro, onde encontrou terreno fértil para sua continuidade.

No Salgueiro, o caxambu assumiu dimensões que extrapolam a performance musical: tornou-se ritual e pedagogia. Cada batida do tambor não é apenas som, mas invocação do axé ancestral; cada canto responsorial ecoa como uma prece coletiva; cada umbigada simboliza o elo comunitário entre passado e presente. Nessa prática, a religiosidade de matriz africana se afirma como cosmovisão, isto é, como uma maneira própria de compreender o mundo, na qual corpo, música, natureza e espiritualidade não se separam. Ao contrário da lógica ocidental, que tende a fragmentar a experiência, o caxambu integra dança, culto e ensino, funcionando como um arquivo vivo da memória afro-brasileira.

O aspecto pedagógico é central. O jongo no Salgueiro ensina por meio da oralidade, transmitindo histórias de luta, provérbios e metáforas que guardam lembranças da escravidão, alertas contra as injustiças sociais e ensinamentos espirituais. Esse processo educativo não está nos livros ou escolas formais, mas nos corpos e vozes da comunidade. Assim, o caxambu se torna um espaço de formação identitária, no qual as novas gerações

aprendem a valorizar suas raízes africanas e a compreender a religiosidade como parte inseparável da vida coletiva.

A dimensão política também é evidente. Durante décadas, as práticas religiosas afro-brasileiras foram marginalizadas e criminalizadas — perseguidas pela polícia, tratadas como “feitiçaria” e discriminadas no imaginário social. Manter o caxambu no morro significou, portanto, resistir ao apagamento cultural e reafirmar a presença negra na cidade. Cada roda de jongo no Salgueiro é também um ato de reexistência: um gesto de ocupação simbólica do território e de enfrentamento ao racismo religioso.

Além disso, o caxambu estabelece um elo direto com a cultura do samba, reforçando o papel do Salgueiro como espaço de produção cultural negra. Muitos pesquisadores reconhecem o jongo como “avô do samba”, dado que sua estrutura rítmica, seu uso do improviso e sua relação com a ancestralidade ecoam no samba urbano carioca. No caso da Acadêmicos do Salgueiro, essa ligação se torna ainda mais visível: a força do tambor do jongo reverbera na bateria da escola de samba, e a oralidade jongueira se prolonga nos sambas-enredo que exaltam os orixás, a resistência negra e a memória africana. Assim, o caxambu não é apenas herança, mas também fundamento da identidade cultural salgueirense.

Por fim, é importante compreender o Caxambu do Salgueiro como parte de um patrimônio imaterial mais amplo, reconhecido nacionalmente. Em 2005, o jongo do Sudeste foi registrado pelo IPHAN como patrimônio cultural brasileiro, evidenciando sua relevância não apenas local, mas nacional. O Salgueiro, ao manter viva essa tradição, insere-se nessa rede de comunidades jongueiras que, espalhadas pelo Rio de Janeiro e pelo Sudeste, continuam a afirmar a ancestralidade africana como força vital para o presente.

Dessa forma, o Caxambu do Salgueiro é mais do que dança, música ou rito: é religião, memória, educação e política. É um espaço onde o sagrado se encontra com a arte, onde o passado se atualiza no presente onde a comunidade reafirma sua identidade

diante do mundo. No alto da Tijuca, o som dos tambores segue ecoando como símbolo da resistência negra e da fé ancestral que sustenta a vida no morro.

O saber das ervas no Salgueiro: espiritualidade, memória e política do cuidado

O saber das ervas, presente no cotidiano do Morro do Salgueiro, deve ser compreendido como parte de uma longa tradição afro-diaspórica de manipulação de plantas para fins de cura, proteção e fortalecimento espiritual. Desde o período da escravidão, mulheres negras, muitas delas identificadas como curandeiras, rezadeiras e “mães de santo” preservaram, adaptaram e transmitiram conhecimentos botânicos que vinham das culturas bantas e iorubás. Nas senzalas e quilombos, o domínio sobre as folhas constituía um recurso vital: tanto para a saúde física, diante da ausência de assistência médica, quanto para a resistência espiritual, em meio às tentativas coloniais de aniquilar religiões africanas.

No Salgueiro, esse legado foi recriado no espaço urbano, transformando quintais, vielas e até pequenos roçados comunitários em lugares de cultivo e troca de ervas. Plantas como arruda e guiné são associadas à proteção contra energias negativas; o manjerição é usado em banhos de purificação; a comigo-ninguém-pode atua como guardiã contra o “mau-olhado”; já a erva-cidreira e o boldo aparecem tanto em infusões medicinais quanto em rituais de equilíbrio do corpo e do espírito. Cada folha é portadora de um “axé”, uma força vital que conecta a natureza aos seres humanos e aos orixás. Essa noção, fundamental no candomblé, encontra no Salgueiro uma tradução prática que atravessa gerações.

O papel das matriarcas é central nesse processo. Muitas vezes chamadas de “tias” ou “ervas vivas”, são mulheres respeitadas que acumulam autoridade espiritual e social. Elas não apenas prescrevem chás e banhos, mas também transmitem uma pedagogia do cuidado baseada em oralidade, memória e experiência. Esse saber, por muito tempo desvalorizado pela

medicina oficial, revela-se como uma epistemologia própria, que integra corpo, espírito e comunidade, recusando a separação rígida entre o biológico e o simbólico.

Nos dias atuais, a atuação do Coletivo de Erveiras e Erveiros do Salgueiro reforça o caráter político dessas práticas. O grupo organiza oficinas, feiras e rodas de conversa, criando espaços de valorização do conhecimento ancestral e de diálogo com outras formas de ciência. Essa mobilização faz frente tanto à precariedade do acesso à saúde pública nas favelas quanto ao racismo religioso que historicamente criminalizou o uso ritual das ervas. Ao ocupar o espaço público com seus saberes, o coletivo ressignifica a prática, transformando-a em símbolo de resistência e afirmação identitária.

Algumas ervas no entorno da comunidade do Salgueiro e suas funções

Aipim – Batido no liquidificador após secar de cabeça para baixo, sua folha vira farinha rica em ferro.

Aroeira – Tem múltiplos usos. Sua folha é utilizada como banho para trato urinário, cistite, uretrite, blenorragia e outras doenças das vias urinárias.

Beldroega – Planta rasteira, é uma das principais plantas ricas em Ômega 3, além de ser diurética e anti-inflamatória.

Citronela – Usada como repelente por suas propriedades, é também fungicida e antibacteriano

Goiabeira – Sua folha é usada para tratar diabetes.

Mangueira – Também usada em folha, junto com a da goiabeira, para quem sofre de diabetes.

Mastruz – Conhecido também como erva de Santa Maria, é utilizado para melhorar o sistema imunológico, tratar vermes e má digestão.

Melão São Caetano – Usado como chá, é bom para diabetes. Utilizado também como banho para sarna e secar feridas.

Merthiolate – Sua folha é colocada, como emplastro, em machucados. Como causa calor, ajudar a secar a ferida e acelerar a cicatrização.

Ora Pro Nobis – Usada para alimentar escravos e gado, é conhecida como a ‘carne dos pobres’ devido à quantidade de proteína. É rica em minerais como manganês, magnésio, ferro, cálcio, vitamina C e fibra.

Sayão – Misturado com leite e mastruz, é utilizado para tratar pneumonia.

A espiritualidade associada às ervas, entretanto, não é isolada: ela se articula com o sincretismo religioso típico das comunidades negras brasileiras. Banhos preparados com arruda ou guiné podem ser acompanhados de rezas católicas, como a Ave Maria, e de pontos de umbanda entoados em voz baixa. Essa convivência revela uma religiosidade híbrida e fluida, onde fronteiras entre tradições não são barreiras, mas pontes. Tal característica, presente também no carnaval da escola de samba Acadêmicos do Salgueiro, traduz a criatividade cultural afro-brasileira, capaz de sobreviver ao preconceito justamente pela flexibilidade e pela capacidade de adaptação.

Por fim, é importante destacar que o saber das ervas no Salgueiro não é apenas prática espiritual ou terapêutica, mas também memória viva da escravidão e do pós-abolição. Cada banho, cada defumação, cada garrafada preparada pelas erveiras é um gesto que conecta a comunidade ao passado de resistência dos quilombos e ao presente de luta contra o racismo estrutural. Nesse sentido, as ervas funcionam como “documentos vivos” de uma história que não está nos arquivos oficiais, mas na prática cotidiana do povo negro.

Assim, ao falar do uso ritual e medicinal das plantas no Salgueiro, fala-se de muito mais do que fitoterapia popular: fala-se de uma cosmovisão afro-brasileira que enxerga a natureza como extensão da comunidade e da espiritualidade. Esse saber, continuamente atualizado, constitui um eixo de resistência cultural, de saúde comunitária e de afirmação política diante do apagamento histórico e da marginalização das religiões de matriz africana.

O carnaval salgueirense: liturgia, espetáculo e política da ancestralidade

O carnaval carioca, especialmente a partir da segunda metade do século XX, consolidou-se como um dos maiores palcos de expressão da cultura afro-brasileira. No caso do Salgueiro, a escola de samba tornou-se mais do que uma agremiação carnavalesca: assumiu o papel de porta-voz da comunidade e de tradutora pública das tradições de matriz africana. Desde sua fundação, em 1953, a Acadêmicos do Salgueiro destacou-se por enredos que tensionavam a narrativa oficial da história do Brasil, deslocando o olhar eurocêntrico e recolocando os povos africanos, suas culturas e religiosidades no centro da memória nacional.

A escolha de temáticas ligadas à ancestralidade não foi casual. Num país marcado por séculos de escravidão e pela marginalização da população negra, levar orixás, caboclos e entidades espirituais para a avenida significava reivindicar visibilidade e dignidade para tradições historicamente perseguidas. O enredo de 1969, *Bahia de Todos os Deuses*, foi um divisor de águas porque, ao exibir a convivência entre santos católicos e orixás, mostrou que o sincretismo não era apenas estratégia de sobrevivência, mas um traço constitutivo da identidade cultural brasileira. Esse desfile abriu espaço para que as religiões afro-brasileiras deixassem de ser vistas exclusivamente como “crendices populares” e passassem a ser celebradas como símbolos de brasilidade.

O Salgueiro sempre soube transformar o desfile em liturgia pública. Ensaios, sambas de quadra, mutirões de fantasia e a convivência cotidiana no barracão criam um ambiente onde a espiritualidade se manifesta de forma coletiva. A preparação do desfile, com seus rituais de consagração, rezas antes dos ensaios e pedidos de proteção às entidades, configura-se como extensão da religiosidade do morro. O sambódromo, nesse sentido, se converte em um terreiro simbólico, onde milhões de espectadores testemunham uma celebração de fé transmutada em espetáculo.

O enredo de 2025, *Salgueiro de Corpo Fechado*, reafirmou essa dimensão ao exaltar práticas como banhos de ervas, mandingas e

patuás, elementos cotidianos da umbanda e do candomblé como símbolos de resistência diante das violências sofridas pela favela. Em um cenário nacional marcado pela intolerância religiosa, a escolha desse tema representou não apenas uma homenagem, mas também um ato político de denúncia e de afirmação cultural. Colocar na avenida aquilo que muitas vezes é estigmatizado, como o uso de ervas ou rituais de proteção, transformou o desfile em manifesto contra o racismo religioso.

Esse caráter político do carnaval salgueirense também se relaciona ao conceito de quilombo urbano. Assim como os quilombos do período colonial foram espaços de refúgio, resistência e elaboração cultural, as escolas de samba funcionam, no século XX e XXI, como lugares de produção de identidade negra e de enfrentamento às exclusões sociais. Ao entoar sambas que louvam os orixás ou celebram figuras da cultura afro, o Salgueiro reafirma a favela como território de memória e de poder simbólico.

O carnaval, portanto, não é apenas espetáculo ou festa: é um ritual de resistência. A cada desfile, o Salgueiro atualiza a tradição afro-brasileira, inscrevendo na avenida uma narrativa que atravessa escravidão, marginalização e luta por reconhecimento. Ao transformar sua fé em espetáculo, a comunidade rompe fronteiras entre o íntimo e o público, entre o terreiro e o sambódromo, e mostra que a religiosidade de matriz africana é parte constitutiva da história, da cultura e da identidade nacional.

Religiosidade afro no Salgueiro: da herança da escravidão ao quilombo urbano contemporâneo

No plano simbólico, a religiosidade afro do Salgueiro é inseparável da longa história de resistência negra no Brasil. A escravidão, que perdurou por mais de três séculos, deixou não apenas cicatrizes materiais, a exclusão social, o racismo estrutural, a pobreza urbana, mas também marcas espirituais que atravessam gerações. Quando o Estado brasileiro aboliu formalmente a escravidão, em 1888, não ofereceu reparação ou inclusão; ao contrário, relegou a população negra à periferia das cidades e aos

morros, como o do Salgueiro. Foi nesse contexto de exclusão que práticas religiosas de matriz africana floresceram como estratégias de sobrevivência e resistência.

O morro, simultaneamente marginalizado e fértil em criatividade, se tornou espaço de elaboração de novas identidades. A religiosidade afro não se restringia ao culto doméstico ou aos terreiros escondidos, ela se expressava nos mutirões, nas festas, nos batuques de rua, no samba, nos banhos de ervas e nas rodas de caxambu. Essa presença espiritual convertia o cotidiano em território sagrado, mostrando que a fé não era apenas devoção, mas também ferramenta de organização social.

Ao reafirmar seus orixás, entidades e ancestrais, o Salgueiro se constitui como um quilombo urbano, conceito desenvolvido por Abdias do Nascimento para designar territórios de resistência negra no pós-abolição. O quilombo não é apenas refúgio, mas espaço de autonomia cultural e política, onde a memória da África se reinventa em práticas comunitárias. No Salgueiro, isso se traduz em uma trama complexa que une fé, solidariedade e luta social. Os rituais de umbanda e candomblé, as mandingas de proteção, os tambores do jongo e os enredos da escola de samba funcionam como arquivos vivos de ancestralidade.

A espiritualidade atua aqui como fundamento da sociabilidade. Ela organiza festas que reforçam vínculos comunitários, oferece curas diante da ausência de serviços de saúde adequados, dá sentido às lutas contra a violência policial e fornece esperança em um cotidiano marcado pela precariedade. Ao mesmo tempo, cria mecanismos de defesa cultural contra o racismo religioso, que insiste em estigmatizar as religiões de matriz africana. Assim, fé e política não aparecem como esferas separadas, mas como dimensões entrelaçadas de uma mesma cosmovisão.

Essa cosmovisão se revela como uma epistemologia afro-brasileira: uma forma de pensar e viver o mundo em que espiritualidade, saúde, arte e política estão profundamente integradas. O caxambu, os banhos de ervas e os sambas-enredo não são manifestações isoladas; eles compõem um sistema simbólico coerente, no qual o corpo, a comunidade e a natureza

se ligam em uma rede de reciprocidade. Trata-se de uma forma de conhecimento que não cabe nas classificações eurocêntricas, mas que sustenta a vida no morro e projeta futuros possíveis.

Religiosidade afro do Salgueiro: patrimônio vivo e projeto civilizatório

Reduzir a religiosidade afro do Salgueiro a “folclore” ou manifestação marginal é negar a sua profundidade como memória viva e como expressão civilizatória. O que pulsa no alto da Tijuca não é apenas uma herança cultural repetida por tradição, mas um sistema de conhecimento que articula espiritualidade, saúde, arte e política, funcionando como base da vida comunitária. Trata-se de um patrimônio imaterial no sentido mais amplo: não apenas registrado em inventários oficiais, mas inscrito nos corpos, nas práticas cotidianas e nas narrativas orais transmitidas entre gerações.

Esse patrimônio guarda as memórias silenciadas pela história oficial. A escravidão deixou cicatrizes profundas que os livros tradicionais muitas vezes invisibilizam, mas que sobrevivem nas práticas espirituais. O toque do tambor, os cânticos de jongo, os banhos de ervas, os pontos entoados nas casas de umbanda são documentos vivos de uma história marcada pela exclusão e pela luta por dignidade. No Salgueiro, essas práticas se transformaram em estratégias de resistência cultural, preservando e atualizando tradições africanas em meio às pressões de marginalização e preconceito.

O morro, nesse contexto, é mais que espaço geográfico: é um quilombo urbano, na acepção de Abdias do Nascimento, ou seja, território de autonomia cultural, espiritual e política, onde a comunidade negra recria condições de existência a partir da ancestralidade. O Salgueiro ressignifica a herança africana não como passado estático, mas como força vital para o presente e horizonte de futuro. A fé em orixás e entidades, longe de ser mero consolo espiritual, torna-se prática política: organiza festas comunitárias, constrói redes de solidariedade, protege contra violências cotidianas e inspira lutas por direitos.

Nessa lógica, a religiosidade afro no Salgueiro não é apenas devoção, mas cosmovisão coletiva. Ela integra corpo, comunidade e natureza em uma visão de mundo em que saúde, espiritualidade e arte se entrelaçam. O caxambu, por exemplo, não é só dança: é culto, pedagogia e celebração. As ervas das benzedadeiras não são apenas plantas medicinais, são tecnologia ancestral que conecta a natureza às forças espirituais. Os enredos da escola de samba não são apenas espetáculo, são narrativas políticas que projetam a memória da comunidade para a esfera nacional.

Esse conjunto revela a religiosidade do Salgueiro como projeto de futuro. Em um contexto marcado pela violência urbana, pela intolerância religiosa e pela ausência de políticas públicas, a espiritualidade oferece não apenas sentido, mas também estratégias de sobrevivência e afirmação identitária. Ela transforma dor em força, exclusão em pertencimento e fé em ação política. O morro, portanto, não é apenas espaço de carência, mas território de produção simbólica, de inovação cultural e de elaboração de alternativas civilizatórias baseadas na ancestralidade africana.

Assim, compreender a religiosidade de matriz africana no Salgueiro é reconhecer que ela constitui um dos pilares da identidade negra urbana no Rio de Janeiro. Ao pulsar nos tambores, nas ervas e nos enredos, essa espiritualidade reafirma o Salgueiro como território de memória, resistência e esperança, guardião de um legado que não apenas preserva o passado, mas desenha caminhos para o futuro.

Referências

ACADÊMICOS DO SALGUEIRO (site oficial). **“Salgueiro de Corpo Fechado”**: anúncio do enredo 2025. Rio de Janeiro, 22 abr. 2024.

AGÊNCIA BRASIL (EBC). **Salgueiro mostrará manifestações culturais para “fechar o corpo”** (cobertura do enredo 2025). Rio de Janeiro, 24 fev. 2025.

AGÊNCIA GOV (EBC). **Evento debate plantas medicinais na visão de territórios tradicionais afro-brasileiros** (menção ao Coletivo de Erveiras e Erveiros do Salgueiro). Brasília, 18 set. 2023.

BANDNEWS FM RJ. **Salgueiro resgata raízes espirituais para viagem por rituais de proteção** (Carnaval 2025). Rio de Janeiro, 25 fev. 2025.

BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971.

CARVALHO, P. C. N. de. **“Eu piso na matamba”**: epistemologia jongueira e reeducação das relações raciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, 2020.

CORREIO DA MANHÃ. **Salgueiro com o corpo fechado para cruzar a Sapucaí** (Carnaval 2025). Rio de Janeiro, 28 fev. 2025.

CULTNE (acervo). **Caxambu do Salgueiro** (registro audiovisual). Rio de Janeiro, 2013.

FARIA, G. J. M. **O G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro e as representações da religiosidade afro-brasileira no carnaval carioca**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

FARIA, G. J. M. **O G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro e as representações do negro nos desfiles das escolas de samba nos anos 1960**. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

IPHAN. **Plano de salvaguarda do jongo no Rio de Janeiro**. Brasília: IPHAN, 2007.

POSSIDONIO, E. **Caminhos do sagrado: ritos centro-africanos e a construção da religiosidade afro-brasileira no Rio de Janeiro do oitocentos**. Tese de Doutorado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PULSAR IMAGENS. **Apresentação de Jongo do Caxambu do Salgueiro** — Comunidade Morro do Salgueiro (Tijuca), 10/2023 (fotojornalismo). Rio de Janeiro, 2023.

PULSAR IMAGENS. **Apresentação do Caxambu do Salgueiro na inauguração do Museu Social Quilombo do Salgueiro**, 01/2025 (fotojornalismo). Rio de Janeiro, 2025.

RIO ON WATCH. **Fundação do Museu Social Quilombo do Salgueiro**: Caxambu do Salgueiro abre evento com roda de jongo (reportagem). Rio de Janeiro, 29 jan. 2025.

RIO ON WATCH. **O poder curativo das plantas cultivadas pelas Erveiras e Erveiros do Salgueiro** (reportagem). Rio de Janeiro, 14 out. 2021.

RIOONWATCH (inglês). **Launch of the Salgueiro Quilombo Social Museum** (report). Rio de Janeiro, 31 jan. 2025.

SILVA, V. G. da. **Orixás da metrópole**. São Paulo: Edusp, 1995.

WIKIFAVELAS. Caxambu do Salgueiro. **Dicionário de Favelas Marielle Franco** (UFRJ). Rio de Janeiro, 2020.

Eixo II
Territórios, memórias e lutas como
estratégias de resistência

A CERTIFICAÇÃO PREVIDENCIÁRIA DO SEGURADO ESPECIAL RURAL QUILOMBOLA PELA ASSOCIAÇÃO DO QUILOMBO

José Roberto Fani Tambasco
Almir Gonçalves Fernandes

Introdução

A práxis na prestação de assistência jurídica aos povos originários e comunidades tradicionais (Tambasco, 2019; 2021), além de exaurir em si própria a finalidade jurídica, permite o desenvolvimento de uma relação observadora-participante onde os operadores do direito, respeitadas a diversidade da vocalidade e a simetria do poder na construção da narrativa, cria relações de confiança com os sujeitos de direito, formando-se uma credibilidade mútua que permite a efetiva troca de conhecimentos quanto ao direito posto e as realidades culturais em transformação, enquanto “direito pressuposto”¹.

Esta relação encontra-se na capacidade de compreensão pelo operador jurídico de que os povos originários e comunidades tradicionais, enquanto sujeitos de direito, tem como forma de resistência social a necessidade da manutenção da garantia de seus etnodireitos socioeconômicos, destarte a abertura legislativa de discussão sobre o conteúdo normativo de suas conquistas sociais pode, ao invés de ampliá-los, ensejar aos grupos conservadores, opositores históricos, uma possibilidade de rediscussão com vistas à restrição dos etnodireitos já positivados.

¹ “...o direito pressuposto condiciona a elaboração do direito posto (direito positivo), mas este modifica o direito pressuposto,” (Grau, 2005. p. 64)

Cabendo, então, ao operador do direito, com vistas ao desenvolvimento das garantias dos etnodireitos subjetivos e coletivos, como estratégia liminar de atuação jurídica, analisar pela perspectiva êmica e sob o viés da equidade etnojurídica quais são os instrumentos que a princípio podem permitir uma melhor adequação das normas já inseridas pelo sistema convencional, assim como quais são as estruturas funcionais que precisam ser implantadas conexas a estes direitos, para que os aspectos etnoculturais dos povos originários e das comunidades tradicionais possam ser devidamente garantidos nas esferas legislativa e jurídica.

Dentre estas observações ressalta-se a necessidade urgente de aprimoramento do sistema previdenciário para o reconhecimento administrativo aos integrantes das comunidades tradicionais quilombolas que exercem as atividades de pequenos produtores rurais, pescadores artesanais, artesãos étnicos e extrativistas florestais, costeiros e marinhos na qualidade de segurados especiais rurais quilombolas na forma da Constituição Federal, art. 195, §8o, combinado com o parágrafo 1o do art. 48 da Lei no 8.213/091; regulamentado pelo Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, no artigo 9o, inciso VII c.c. Art. 110, IX da Instrução Normativa PRES/INSS no 188, de 8 de julho de 2025. Haja vista que o sistema convencional de valoração das provas impostas pelas normas para regulamentação previdenciária, inclusive a novel ratificação da autodeclaração por certidão expedida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) criada pela Portaria INSS/DIRBEN no 1209 de 10/06/2024, não apresenta a necessária compreensão das subjetividades etnoculturais laborais assim como não possibilita um acesso efetivo prático aos povos quilombolas.

Pretende-se, destarte, neste trabalho baseado metodologicamente em uma revisão bibliográfica de normativos na forma não sistemática (narrativa) conciliado com a análise dos dados empíricos qualitativos resultantes das pesquisas de campo elaboradas na práxis dos autores, apresentar objetivamente a evolução normativa atualizada do conceito de segurados especiais rurais quilombolas no sistema previdenciário brasileiro, sua forma

de reconhecimento junto à autarquia previdenciária, elementos da organização socioeconômica quilombola, e por fim tecer considerações sobre o aprimoramento do conjunto normativo previdenciário com vistas a promover uma discussão voltada para proporcionar a maior inclusão dos povos quilombolas rurais, sobretudo pela aplicação do princípio da equidade etnojurídica, extensivo aos seus vários modos de viver (produção) e aos povos originários residentes em contexto urbano (deslocados forçados ou ambientais).

Passando-se, então, à discussão da efetividade operacional da comprovação administrativa das atividades de segurados especiais rurais quilombolas através da certificação pelo Incra, indicando-se, para tanto, suas limitações operacionais e efeitos negativos na celeridade de acesso aos direitos previdenciários. Procedendo-se, por fim, a uma discussão para alcançar-se a plena efetivação da garantia dos seus etnodireitos, enfrentando-se, *pari passu*, questões estruturais que fortalecem o posicionamento funcional das instituições associativas representativas quilombolas, sugerindo-se como medida de aprimoramento normativo, que lhes seja delegada a certificação da natureza de segurados especiais rurais quilombolas a seus integrantes

1. Segurado especial previdenciário quilombola

O sistema previdenciário brasileiro iniciou-se através da Lei Eloy Chaves de 1923 que visava a proteção em caso de invalidez ou morte com a implantação das caixas de aposentadoria para os trabalhadores ferroviários (Amado, 2022, p. 170 e segs.). Contudo, somente a partir dos períodos do governo popular de Getúlio Vargas (1930 a 1945; 1950 a 1954), veio a surgir a fonte embrionária da previdência social rural.

A qual pode ser devidamente compreendida para a temática das transformações sociais camponesas das comunidades negras conforme a síntese do contundente depoimento do quilombola Manoel Seabra, colhido no quilombo de São José da Serra, Valença, RJ, no ano de 1998 quando contava com 78 anos (Mattos, 2005, p. 128): “Antes podia estar doente que tinha que ir

trabalhar na fazenda, aí depois que entrou o Getúlio Vargas aí sim que houve liberdade, houve libertação para nós ...”.

Transformação social que se iniciou através da Lei Orgânica dos Serviços Sociais (Decreto-Lei nº 7.526, de 7 de maio de 1945) que criou o Instituto de Serviços Sociais do Brasil (ISSB), o qual deveria unificar todas as instituições previdenciárias e estender os benefícios do seguro à população ativa do país, mas que não logrou seu pleno objetivo até o fim da era Vargas, quando a Lei nº 2.613 de 1955 criou o Serviço Social Rural cujas atividades se efetivaram a partir de 1961 e, que em 1962, através da Lei Delegada nº 11, de 11 de outubro, passou a integrar a Superintendência de Política Agrária (Supra).

Em 1963, com a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 2 de março), formou-se o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural (Funrural), voltado para a prestação dos benefícios de aposentadoria por invalidez, aposentadoria por velhice, pensão por morte, assistência à maternidade, auxílio-doença, auxílio-funeral e assistência médica. Devido à ausência de recursos o Estatuto do Trabalhador Rural foi reformulado pelo Decreto-Lei nº 276, de 28 de fevereiro de 1967, tendo sido delegada a arrecadação das contribuições ao Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) que se limitava a prestar assistência médica e social.

Através do Decreto-Lei nº 564, de 10 de maio de 1969 foi criado o Plano Básico da Previdência Social destinado a amparar os trabalhadores rurais da agroindústria canavieira, semelhante ao do Estatuto do Trabalhador Rural, com exceção das assistências médica e à maternidade e com a inclusão do auxílio-reclusão, o qual através do Decreto- Lei nº 704 de 1969, foi estendido a outras atividades rurais.

O Plano Básico foi substituído em 1971 pelo Programa de Assistência ao Trabalhador Rural (Pró-Rural) – Lei Complementar nº 11, destinado à prestação de aposentadoria por velhice, aposentadoria por invalidez, pensão, auxílio-funeral, serviço social e serviço de saúde aos trabalhadores rurais e aos seus dependentes, com execução do Funrural, ao qual foi atribuída a personalidade

jurídica de natureza autárquica. Ficando equiparado ao trabalhador rural o produtor que trabalha na atividade rural sem nenhum empregado. Posteriormente, pelos Decretos nº 71.498, de 5 de dezembro de 1972, e nº 75.208, de 10 de janeiro de 1975, os benefícios do Pró-Rural foram estendidos, respectivamente, aos pescadores e aos garimpeiros. Aos benefícios da previdência social rural no ano de 1974 foram acrescentadas duas novas espécies: o amparo previdenciário para os maiores de 70 anos e inválidos definitivamente incapacitados para o trabalho que não tivessem outra fonte de renda (Lei nº 6.179, de 11 de dezembro) e o Seguro Acidente do Trabalho Rural (Lei nº 6.195, de 19 de dezembro).

A assistência rural e a urbana até o ano de 1977 eram exercidas respectivamente, por dois órgãos distintos: o Funrural e o INPS. Cabendo-lhes a responsabilidade pela prestação de benefícios, assistência médica, assistência social e por toda a estrutura administrativa e financeira de seus respectivos programas. Com a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas), Lei nº 6.439 de 10 de setembro de 1977, ocorreu sua unificação, cabendo ao INPS a manutenção e concessão de benefícios aos segurados do próprio INPS e aos beneficiários do Funrural.

Até a Constituição de 1988, a elegibilidade para obtenção do benefício rural de aposentadoria por idade era definida em 65 anos de idade (como também para o trabalhador urbano do sexo masculino), limitado ao “cabeça” do casal. Os valores das aposentadorias eram de 1/2 salário-mínimo, a não ser o da aposentadoria por invalidez por acidente de trabalho, que era de 3/4 do salário-mínimo, a pensão por morte tinha um valor ainda inferior. Paralelo aos benefícios previdenciários foram também criados os assistenciais: as rendas mensais vitalícias por idade (70 anos) e por invalidez, com valor também de 1/2 salário-mínimo, que cobriam a parcela da população rural que não conseguia comprovar a atividade.

Com a promulgação da Constituição de 1988 a idade para elegibilidade do benefício da aposentadoria rural passou a ser prevista aos 60 anos para os homens e 55 anos para as mulheres

(cinco anos a menos do que para os trabalhadores urbanos) determinando-se ainda um piso de benefício igual a um salário-mínimo (inclusive para a pensão), determinando-se aos homens e mulheres igualdade plena de acesso.

A Lei nº 8213/91, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social, inicialmente foi regulamentada pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, que em sua redação original identificava o segurado especial no artigo 9º, inciso VII como o produtor, o parceiro, o meeiro e o arrendatário rural, o pescador artesanal e seus assemelhados, que exerçam suas atividades, individualmente ou em regime de economia familiar, com ou sem auxílio eventual de terceiros, bem como seus respectivos cônjuges ou companheiros e filhos maiores de dezesseis anos de idade ou a eles equiparados, desde que trabalhassem comprovadamente com o grupo familiar respectivo. Cujas redação foi alterada pelo Decreto nº 6.722, de 2008, e posteriormente sua redação da alínea 3 do inciso “a” pelo Decreto nº 8.499, de 2015².

O Decreto nº 3.048 de 1999 foi regulamentado pela Instrução Normativa INSS nº 77 de 21/01/2015, que formalmente passou a reconhecer em seu artigo 40 a condição do quilombola na qualidade de segurado especial, em seu inciso X como o “afrodescendente remanescente dos quilombos que

² VII - como segurado especial: a pessoa física residente no imóvel rural ou em aglomerado urbano ou rural próximo que, individualmente ou em regime de economia familiar, ainda que com o auxílio eventual de terceiros, na condição de: a) produtor, seja ele proprietário, usufrutuário, possuidor, assentado, parceiro ou meeiro outorgados, comodatário ou arrendatário rurais, que explore atividade: 1. agropecuária em área contínua ou não de até quatro módulos fiscais; ou 2. de seringueiro ou extrativista vegetal na coleta e extração, de modo sustentável, de recursos naturais renováveis, e faça dessas atividades o principal meio de vida; b) pescador artesanal ou a este assemelhado, que faça da pesca profissão habitual ou principal meio de vida; c) cônjuge ou companheiro, bem como filho maior de dezesseis anos de idade ou a este equiparado, do segurado de que tratam as alíneas “a” e “b” deste inciso, que, comprovadamente, tenham participação ativa nas atividades rurais ou pesqueiras artesanais, respectivamente, do grupo familiar.

integra grupos étnicos compostos de descendentes de escravos, (...) desde que comprove o exercício de atividade rural...”. Conceito que permaneceu ativo até agosto de 2024 sem modificações tanto pela reforma previdenciária implementada pela Emenda Constitucional nº 103 de 13 de novembro de 2019, como pelas disposições da Instrução Normativa PRES/INSS nº 128 de 28 de março de 2022 (última alteração em 08/07/2024 pela Instrução Normativa INSS/PRES nº 170 de 04/07/2024) por meio da reprodução da regulamentação anterior em seu artigo 110, quando ocorreu a ampliação da redação original para inserção da condição de posseiro, e a nova conceituação de quilombola pelo inciso X: “é afrodescendente remanescente dos quilombos que integra grupos étnicos compostos de descendentes de escravos”.

Passando este conceito por sua mais recente alteração através da Instrução Normativa PRES/INSS nº 188, de 8 de julho de 2025 que deu nova redação ao artigo 110:

Para efeitos do enquadramento como segurado especial, considera-se produtor rural o proprietário, condômino, usufrutuário, posseiro/possuidor, assentado, parceiro, meeiro, comodatário, arrendatário rural, remanescentes das comunidades dos quilombos, seringueiro, extrativista vegetal ou foreiro, que reside em imóvel rural, ou em aglomerado urbano ou rural próximo, e desenvolve atividade agrícola, pastoril ou hortifrutigranjeira, individualmente ou em regime de economia familiar.

Modificando-se, também, sensivelmente, o conceito de quilombolas para fins de reconhecimento previdenciário através de uma adaptação da norma aos conceitos básicos da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT relacionado ao autorreconhecimento dos povos e comunidades tradicionais, porém, infelizmente, infringindo restrições aos etnodireitos dos quilombolas residentes em contexto urbano, em evidente prejuízo

à equidade com os povos originários e restrição do reconhecimento das atividades dos povos quilombolas quanto às atividades agropastoris, por um cerceamento baseado indiretamente no conceito de “marco temporal” já julgado inconstitucional pelo STF no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3239, por meio da nova redação de seu inciso IX:

Remanescentes das comunidades dos quilombos: são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, que estejam ocupando suas terras.

2. As comunidades quilombolas e o reconhecimento por suas peculiaridades de produção rural comunitária

Após a abolição formal do regime da escravidão no 13 de maio de 1888 iniciou-se um intrincado processo socioeconômico para inserção dos libertos e seus descendentes ao incipiente sistema capitalista que amoldava-se à estrutura basicamente agrária do Brasil, com prevalência sistêmica do racismo estrutural³ estabelecido historicamente pelas oligarquias rurais que, impelidas pelas teorias eugênicas assim como pelo patrocínio estatal de incentivo à migração de povos brancos europeus para o Brasil, lhes destinaram o papel societário representativo de um subproletariado, denominado no contexto europeu por Karl Marx como “lumpém do proletariado”⁴, lhes imputando funções subalternas na rede laboral que se implantava.

³ “...O racismo normaliza a superexploração do trabalho, que consiste no pagamento de remuneração abaixo do valor necessário para a reposição da força de trabalho e maior exploração física do trabalhador...” (Almeida, 2020. p. 172)

⁴ O termo, que pode ser traduzido literalmente, como "homem trapo", foi introduzido por Karl Marx e Friedrich Engels, em A Ideologia alemã (1845).

Como estratégia de sobrevivência ao novo sistema de exploração de sua força produtiva, o qual estruturalmente e institucionalmente (pela omissão estamental) perpetuava as condições básicas do regime escravagista, as comunidades remanescentes dos quilombos históricos organizadas anteriormente à Lei Áurea juntamente com outras comunidades libertas, mantiveram a posse de seus territórios tradicionais e também desenvolveram novas formas de ocupação territorial, tais quais propriedades rurais abandonadas, permissões de uso das áreas limítrofes (“fraldas de fazenda”), ocupação do entorno de construções religiosas (“terra de santo”), criando, desta forma, um processo social de resistência histórica (Arruti, 2006).

Estas comunidades, afastadas das antigas classificações históricas de quilombolas ou “calhambolas” permaneceram em seus territórios alienados da titulação de propriedade tendo em vista o arcabouço impeditivo do registro de titulações possessórias legado pela Lei das Terras de 1850, passando-se, destarte, a integrarem o movimento campesino na luta pelo reconhecimento de seus direitos fundiários (Gomes, 2015). Condição que se modifica com a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias – ADCT, lhes confere o reconhecimento legal como sujeitos de direito e lhes declara como titulares da propriedade de seus territórios tradicionais: “Aos remanescentes as comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A regulamentação fundiária, no entanto, encontrou obstáculos políticos e somente se iniciou por meio do Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001 que regulamentava as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para a promoção do reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas, que, contudo, em seu artigo 1º, inciso II, incluía uma disposição restritiva para a plena eficácia da *mens legis* constitucional,

implementando um marco temporal quanto ao reconhecimento territorial para as terras que “estavam ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos em 5 de outubro de 1988”.

Visando corrigir esta regulamentação impeditiva do pleno acesso aos territórios tradicionais, expropriados e ocupados pelas oligarquias rurais, imposto legalmente pelas mais diversas estratégias políticas do poder da classe proprietária de terras face às comunidades quilombolas o governo federal do presidente Lula eleito para o período de 2003 a 2006, compromissado com os etnodireitos das comunidades quilombolas, expediu nova regulamentação através do Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003, que além de afastar a limitação do marco temporal avançou legislativamente firmando um conceito para terras quilombolas em seu artigo 2º, § 2º, como as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural, complementado por seu § 3º o qual determina que a medição e demarcação considerará os critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Inserindo-se desta forma em nosso conjunto legislativo um novo conceito de território tradicional.

Nesta seara inovadora de territorialidade tradicional proposta pelo Decreto nº 4887/03 foram implementados novos institutos jurídicos tal qual o artigo nº 17 que firmou a titulação fundiária mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades quilombolas, representadas por suas associações, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade. Isto posto resta claro que aos quilombolas não é facultado o reconhecimento individual da propriedade rural mesmo que informalmente pratiquem atividades agropecuárias ou extrativistas independentes dos demais membros das comunidades, razões pelas quais os pequenos produtores rurais quilombolas encontram enorme dificuldade de se adequarem aos requisitos impostos pela norma administrativa para valoração probatória de suas comprovações junto ao INSS, tal qual passaremos à análise de acordo com a vigente Instrução Normativa nº 128 de 28 de março de 2022, cuja normatização procedimental

dos benefícios se deu pela Portaria DIRBEN/INSS nº 990/2022 que disciplina os procedimentos e rotinas que versam sobre cadastro, administração e retificação de informações dos segurados e beneficiários.

Ressalvando-se, inicialmente, a limitação territorial determinada pela IN nº128 que por seu §2º do artigo 110 determinou que o período de atividade trabalhado a partir de 23 de junho de 2008 está condicionado à comprovação da atividade agropecuária em área contínua ou não de até quatro módulos fiscais, independentemente do tamanho da área explorada. Situação na qual a não comprovação individual de titulação fundiária em nome do quilombola encontra impedimento quanto a uma pretensa divisão matemática do território entre os membros da comunidade e a área total do território para fins de adequação à regulamentação, já que a comunidade oscila numericamente de acordo com a integração das novas gerações, não havendo, portanto, outro registro de exercício rural que não o da própria associação quilombola, em que pese favoravelmente aos quilombolas a aplicação do recente paradigma do Superior Tribunal de Justiça⁵.

A comprovação da atividade do segurado especial, conforme a IN nº 128 por seu art. 117, deveria ter se iniciado a partir de 1º de janeiro de 2023 exclusivamente pelas informações constantes no Cadastro Nacional de Informações Sociais (CNIS), mantido e atualizado de acordo com os termos definidos no art.19-D do Decreto nº 3.048/99, onde o INSS utilizaria das informações obtidas diretamente de bancos de dados disponibilizados por órgãos e entidades públicas para fins de comprovação do exercício da atividade e da condição de segurado especial e do respectivo grupo familiar. Situação controversa para a aplicação aos direitos dos segmentos das comunidades tradicionais que, contudo, sem

⁵ Em julgamento transitado em julgado em 6/2/24, a 1ª Seção do STJ fixou o Tema 1.115 dos recursos especiais repetitivos: O tamanho da propriedade não descaracteriza, por si só, o regime de economia familiar, quando preenchidos os demais requisitos legais exigidos para a concessão da aposentadoria por idade rural.

uma solução específica para sua efetivação, encontra-se adiada até que se complemente em percentual adequado o cito cadastro do CNIS.

Cabendo aos períodos anteriores à implantação do cadastro a apresentação do formulário de autodeclaração (disponível no site do INSS) e a juntada de outros documentos indicados no art. 116 da IN. Destacando-se principalmente a novel implantação pela Instrução Normativa INSS/PRES nº 170 DE 04/07/2024 (antecedida pela Portaria INSS/DIRBEN nº 1209 de 10/06/2024) em cumprimento da decisão proferida na Ação Civil Pública - nº 080229778.2020.4.05.8500/SE, que em seu art. 116, XXXVI instituiu a ratificação da autodeclaração por meio de declaração fornecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra em favor de remanescentes de comunidades quilombolas. A qual pela ausência de capilaridade da instituição nos Estados; condições mínimas operacionais de seus agentes e consequente ausência de facilidade de acesso físico ou virtual pelos quilombolas, vem encontrando dificuldades para a efetiva implementação da comprovação dos direitos quilombolas a que se propõem.

Cabendo, outrossim, dentro da realidade jurídica atual, ressaltar como factíveis para a comprovação da condição quilombola no rol do art. 116 da IN 128 de 2022: o documento da propriedade territorial; CAF - Cadastro Nacional da Agricultura Familiar substituindo a Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – DAP; bloco de notas do produtor rural; documentos fiscais relativos à entrega de produção rural a cooperativa agrícola; comprovantes de recolhimento de contribuição à Previdência Social decorrentes da comercialização da produção; cópia da declaração de imposto de renda, com indicação de renda proveniente da comercialização de produção rural; comprovante de empréstimo bancário para fins de atividade rural.

Assim como outros documentos pessoais que de forma indireta possam comprovar a condição de lavrador ao quilombola: certidão de casamento civil ou religioso ou certidão de união

estável; certidão de nascimento ou de batismo dos filhos; título de eleitor, ficha de cadastro eleitoral ou certidão eleitoral; certificado de alistamento ou de quitação com o serviço militar; comprovante de matrícula ou ficha de inscrição em escola, ata ou boletim escolar do trabalhador ou dos filhos; ficha de associado em cooperativa; comprovante de participação como beneficiário em programas governamentais para a área rural nos Estados, no Distrito Federal ou nos Municípios; comprovante de recebimento de assistência ou de acompanhamento de empresa de assistência técnica e extensão rural; ficha ou registro em livros de casas de saúde, hospitais, postos de saúde ou do programa dos agentes comunitários de saúde; carteira de vacinação e cartão da gestante; recibo de compra de implementos ou de insumos agrícola; ficha de inscrição ou registro sindical ou associativo junto ao sindicato de trabalhadores rurais, colônia ou associação de pescadores, produtores ou outras entidades congêneres; contribuição social ao sindicato de trabalhadores rurais, à colônia ou à associação de pescadores, produtores rurais ou a outras entidades congêneres; publicação na imprensa ou em informativos de circulação pública; registro em livros de entidades religiosas, quando da participação em batismo, crisma, casamento ou em outros sacramentos; registro em documentos de associações de produtores rurais, comunitárias, recreativas, desportivas ou religiosas; e ficha de atendimento médico ou odontológico.

O Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF) é o instrumento para identificar e qualificar o público beneficiário da Política Nacional da Agricultura Familiar (Lei nº 11.326/2006), bem como, a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA), os Empreendimentos Familiares Rurais e as formas associativas da agricultura familiar (cooperativas agropecuárias e associações rurais), sendo emitidos regra geral pelas empresas de assistência técnica e extensão rural dos Estados federados, inclusive para as comunidades quilombolas. Empresas estas que dentro de suas realidades institucionais, regra geral, não possuem expertise para desenvolvimento de projetos comunitários sócio sustentáveis ou estrutura para implementação de linhas de financiamento que

facultem a execução de políticas de produção agropecuária, pesqueira ou extrativista dentro de uma perspectiva comunitária quilombola.

Tendo-se como parâmetro a precária condição de propriedade coletiva ou em processo de titulação administrativa dos territórios tradicionais⁶ e a condição comum da produção coletiva de subsistência para consumo familiar ou voltada para escambos primitivos sem comprovação fiscal em avaliação inicial, além de uma diversidade de outros modos de vida tradicionais ligados à pesca, extrativismo, artesanato étnico, além da ausência de uma discussão séria quanto à condição em contexto urbano de parte da população quilombola face ao deslocamento migracional forçado resultante de discussões fundiárias, crises ambientais, ou escassez de meios de sobrevivência no âmbito rural, mas que ainda assim produzem artesanato étnico ou se deslocam para atividades tradicionais típicas em outros territórios, resta evidente sob uma análise crítica, que a valoração probatória normativa implementada pelo INSS, e mesmo o avanço determinado pela certificação através do Incra, não condiz com as peculiaridades das comunidades quilombolas, havendo uma lacuna regulamentar obstativa ao reconhecimento da qualidade de segurado especial quilombola, compelindo aos integrantes dos quilombos que façam seus requerimentos administrativos, geralmente de forma precária pelas dificuldades de acesso virtual ou não compreensão dos requerimentos do sistema previdenciário, com evidente prejuízo de suas afirmativas sociais.

⁶ De acordo com o Observatório Terras Quilombolas, existem 1,9 mil terras quilombolas em processo de regularização no Brasil. Dessas, 172 estariam com a titulação concluída, representando cerca de 9% do total dos processos que iniciaram a tramitação. No atual ritmo, o Brasil levaria mais de 2,1 mil anos para titular todos os territórios quilombolas com processos no Incra, segundo cálculo da organização Terra de Direitos. (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-05/quilombolas-cobram-do-governo-agilidade-na-titulacao-de-terras>) publicado em 16/05/2024; acessado em 02/09/2025)

3. A equidade dos etnodireitos dos povos originários e comunidades tradicionais como princípio de orientação ao poder público

No ano de 1989, a OIT, procedeu a revisão da sua Convenção nº 107, concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais, para reconhecer a superação do conceito integracionista e conseqüentemente proceder à elaboração de uma nova norma substitutiva, denominada Convenção nº 169, recepcionada em nossa legislação pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.

Quanto à diferenciação entre os povos indígenas e tribais, persistiram dúvidas relativos ao conceito de povos tribais, questão que veio a ser aclarada por inúmeras decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH), sobretudo no que se refere às comunidades quilombolas através do paradigma Caso do povo Saramaka versus Suriname, sentença de 28 de novembro de 2007 (CORTEIDH):

80. De acordo com as evidências apresentadas pelas partes, o povo Saramaka é um dos seis distintos grupos marrons do Suriname, cujos ancestrais foram escravos africanos levados à força ao Suriname durante a colonização europeia no século XVII.⁵⁸ Seus ancestrais escaparam para as regiões do interior do país onde estabeleceram comunidades autônomas. [...]

82. Sua cultura é também muito parecida com a dos povos tribais, já que os integrantes do povo Saramaka mantêm uma forte relação espiritual com o território ancestral que tradicionalmente usaram e ocuparam. A terra significa mais do que meramente uma fonte de subsistência para eles; também é uma fonte necessária para a continuidade da vida e da identidade cultural dos membros do povo Saramaka. As terras e os recursos do povo Saramaka formam parte de sua essência

social, ancestral e espiritual. Neste território, o povo Saramaka caça, pesca e colhe, e coleta água, plantas para fins medicinais, óleos, minerais e madeira. Os sítios sagrados estão distribuídos em todo o território.⁶⁶ Em especial, a identidade dos integrantes do povo com a terra está intrinsecamente relacionada à luta histórica pela liberdade contra a escravidão, chamada a sagrada “primeira vez”.

Decisão vinculante ao ordenamento pátrio que corroborou com a interpretação extensiva relativa à temática do Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, que no artigo 3º, I, indica o conceito de povos e comunidades tradicionais:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Apesar da posição doutrinária sustentando que todos os tratados internacionais de direitos humanos, mesmo os ratificados antes da Emenda Constitucional nº 45 de 2004, possuem natureza hierárquica constitucional⁷, a Convenção nº 169 OIT, por ter sido recepcionada em nosso ordenamento jurídico anteriormente à inclusão normativa do §3º do art. 5º da CFRB/88, que determina

⁷ A doutrina também discute a natureza supraconstitucional dos tratados de direitos humanos (*latu sensu*). Dividindo-se as opiniões entre as correntes universalistas e as relativistas quanto à aplicação dos tratados em detrimento da soberania normativa dos Estados. (Piovesan, 2022. p.151)

procedimento específico para reconhecimento da natureza constitucional dos tratados e convenções internacionais, é, segundo decisões do Supremo Tribunal Federal – STF, recepcionada em nosso ordenamento como sendo de natureza hierárquica infraconstitucional porém supralegal⁸.

Devendo-se aplicar a Convenção nº 169 da OIT como norma cogente no ordenamento brasileiro, para que em conformidade com seu artigo 24 o regime de seguridade geral social seja estendido aos povos, tribais e semitribais interessados e destarte aplicado sem discriminação alguma, observando-se para tanto, como medida de cumprimento material, e não meramente formal, a orientação do princípio constitucional da equidade, enquanto aplicação da isonomia pela igualdade de direitos entre desiguais, considerada por Alexandre de Moraes (2011, p. 87) como uma “exigência do próprio conceito de Justiça,” para que seja estendido o direito de simplificação do reconhecimento dos povos indígenas por meio da certificação por autoridade com atribuição normativa para aplicação, *mutatis mutandis*, nas comunidades tradicionais quilombolas.

Conclusão

O direito tem natureza dinâmica e cabe ao legislador, dentro do contexto vinculativo legal, observadas as necessidades reveladas pelas mudanças socioeconômicas dos seus diversos segmentos sociais, sem qualquer tipo de distinção ou exceção baseada em juízo de valor, operar sua adequação para que seja alcançado seu objetivo fundamental de promover a paz, a harmonia na regulação do convívio humano.

A Constituição Federal de 1988 no *caput* do art. 5º determinou a igualdade entre brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil como princípio basilar inerente à aplicação dos direitos fundamentais. Decorrendo deste princípio básico a derivação do conceito de equidade como forma procedimental justa de sua aplicação diante dos sujeitos de direito em condições formalmente

⁸ HC 90.172SP; RE 466.343

desiguais ao acesso de um objeto de direito ou *status quo* deferido por uma estrutura normativa e até mesmo, como no caso em discussão, à garantia de acesso simplificado a um direito em tese.

Devendo o processo de acesso simplificado ser estendido, pelo princípio da equidade etnojurídica material, entre os povos originários indígenas e as comunidades tradicionais quilombolas haja vista suas naturezas tribais previstas na Convenção nº 169 da OIT e essencialmente porque ambos segmentos tradicionais possuem organizações sociais e culturais singulares face aos conceitos convencionais de tribais e semitribais, tal qual exaustivamente confirmado pelos precedentes vinculativos da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Sendo notórias as diferenças nas estruturas institucionais no que se refere à maior capilaridade da Funai junto aos povos originários em dissonância à estrutura do Incra, entendemos ser plenamente viável, tanto pelo aspecto normativo previdenciário como pela interpretação equitativa material etnojurídica, que a delegação da atribuição para expedição da certidão possa ser inferida, por equidade material, às associações quilombolas, organizadas formalmente como pessoas jurídicas conforme o art. 17 do Decreto nº 4887/2003, assim como também subsidiariamente às associações quilombolas estaduais ou confederações/federações quilombolas nacionais na falta e impedimento das associações locais.

Observe-se que tal delegação de atribuição a instituições não governamentais para a devida certificação dos segurados especiais rurais, ainda que sem a presunção da fé pública, possui integridade formal legal tendo em vista a devida submissão do representante da associação quilombola às penalidades inerentes ao crime de inserção de informação falsa, como, também, poder-se-á ser o ato auditado pela autarquia previdenciária pelo exame dos registros das associações no ato de embasamento da expedição da certificação.

Não olvidando-se, como premissa inicial para a implantação da medida proposta que sejam realizadas as necessárias consultas prévias, livres, desimpedidas e informadas, do

art. 6º, Alínea “a” da Convenção nº 169 da OIT, respeitados os procedimentos dispostos nos protocolos de consulta das comunidades, para permitir-se uma ampla discussão desta proposta para que seja elaborada uma proposição concreta que assegure a garantia jurídica, celeridade e segurança na concessão dos benefícios previdenciários quilombolas.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

CORTEIDH: Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Caso do Povo Saramaka Vs. Suriname**. Sentença de 28 de novembro de 2007. Disponível em http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_172_por.doc -acesso em 3 de julho de 2024.

FREIRE, J. R. B.; MALHEIROS, M. F. **Aldeamentos** Indígenas do Rio de Janeiro – 2ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GOMES, F. dos S. **Mocambos e Quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015

GRAU, E. R. **O direito posto e o direito pressuposto**. 6ª edição, São Paulo: Malheiros Editores Ltda., 2005.

MADO, F. **Curso de direito e processo previdenciário** – 15ª Edição. São Paulo; Ed. JusPodivm, 2022.

MATTOS, H. M. Novos quilombos: re-significações da memória do cativo entre descendentes da última geração de escravos. In: RIOS, A. L.; MATTOS, H. **Memórias do Cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MORAES, A. de. **Direitos Humanos Fundamentais**: Teoria geral. São Paulo: Atlas, 2011.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional**. – 20ª Edição. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

RIBEIRO, D. Etnicidade, indigenato e campesinato. **Revista Vozes**, Volume LXXIII, outubro, nº 8. São Paulo: Editora Vozes, 1979. Fls. 5/18.

TAMBASCO, J.R.F. GT Comunidades Tradicionais: Instrumento institucional para aprimoramento das macropolíticas da Defensoria Pública da União voltadas para a prestação de assistência jurídica gratuita às comunidades e povos originários. **Brasil: Revista das Defensorias Públicas do Mercosul**, nº 07, 2019. Disponível em: <https://revistadaredpo.dpu.def.br/article/view/437>

TAMBASCO, J. R. F. Povos e Comunidades Tradicionais: Acesso virtual e defesa no período pandêmico. **Brasil: Revista das Defensorias Públicas do MERCOSUL**, Defensoria Pública da União, nº. 9, jan/dez.2021. Disponível em: http://redpo.mercosur.int/wpcontent/uploads/2022/03/Revista_REDPO_n9_COMPLETA_7P.pdf

CARTOGRAFIA CULTURAL COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA NO QUILOMBO DE SANTANA (RJ)

Douglas Vieira Barboza
Diego Ramos Inácio
Letícia de Souza Gilson da Silva

Introdução

A Geografia Cultural, enquanto área interdisciplinar da Geografia, busca compreender as interações entre os espaços geográficos e os elementos culturais que os moldam. Dentre os diversos campos de estudo que essa vertente abrange, a cartografia cultural se destaca como uma ferramenta fundamental para entender as relações entre as representações cartográficas e os territórios culturais. Os mapas, mais do que simples representações gráficas, carregam dimensões simbólicas que refletem os valores, as disputas e as histórias dos povos. Esse conceito é abordado por Seemann (2009) no artigo Cartografia Cultural na Geografia Cultural: Entre Mapas da Cultura e a Cultura dos Mapas, onde o autor discute como a cartografia pode ser vista tanto como uma prática cultural quanto como um reflexo da própria cultura, propondo uma análise crítica sobre os mapas e seus usos.

A relevância dessa abordagem é visível quando se observa a aplicação da cartografia no estudo de comunidades tradicionais, como os quilombos, que enfrentam desafios relacionados à identidade, à memória e à territorialidade. O Quilombo de Santana, localizado em Quatis, no interior do Estado do Rio de Janeiro, é um exemplo de como a cartografia cultural pode ser utilizada para entender os conflitos territoriais que envolvem essas comunidades. O processo de demarcação de terras, muitas vezes, é permeado por disputas envolvendo o reconhecimento histórico e cultural do

território, que vai além dos aspectos jurídicos e econômicos. Assim, a cartografia cultural emerge como uma chave de análise para perceber essas dinâmicas de resistência e memória territorial.

O objetivo deste estudo é analisar a aplicação da cartografia cultural no contexto do Quilombo de Santana, com foco nas disputas territoriais envolvendo a demarcação de suas terras. A pesquisa busca entender como a história e as práticas culturais da comunidade quilombola são representadas nos mapas e como esses elementos simbólicos influenciam as decisões sobre a posse e o uso da terra. Para isso, recorre-se à revisão bibliográfica especializada, com ênfase em artigos e livros acessados e à interação direta com a comunidade, por meio de diálogos e observações de campo, além da análise de documentos relacionados aos direitos territoriais.

A escolha de abordar o Quilombo de Santana se justifica pela necessidade de dar visibilidade aos conflitos territoriais enfrentados por comunidades quilombolas e à relevância da cartografia cultural como instrumento de resistência e afirmação de identidade. A pesquisa se propõe a contribuir para o campo da Geografia Cultural ao mostrar como os mapas, longe de serem objetos neutros, são campos de luta simbólica e territorial.

Para desenvolver os objetivos propostos, este trabalho está organizado em seis seções. Após a introdução, a seção 2 aborda os fundamentos teóricos da cartografia cultural, discutindo seus conceitos centrais e implicações na Geografia Cultural. A seção 3 aprofunda a relação entre espaço, cultura e identidade, analisando os mapas como expressões simbólicas de práticas socioculturais. Na seção 4, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, com ênfase na abordagem qualitativa, no mapeamento participativo e no uso do “mapa falado”. A seção 5 trata da aplicação da cartografia cultural ao Quilombo de Santana, analisando os conflitos fundiários, as disputas territoriais e os mapas como instrumentos de resistência. Por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa para a valorização das narrativas quilombolas na luta por justiça territorial.

A cartografia cultural: teoria, prática e relações

A cartografia, enquanto campo do saber, pode ser entendida como um conjunto de representações gráficas de um determinado espaço geográfico, cujas características e especificações estão relacionadas a escalas, sistemas de referência, projeção, precisão e atualização, com o intuito de representar o espaço com a maior qualidade possível e ser capaz de incorporar informações temáticas sobre uma ampla gama de assuntos (Cruz, 2009 apud Lima et al., 2018). No entanto, como observa Edney (2017), a história da cartografia foi predominantemente dominada por um empirismo que, ao tratar os mapas como entidades autoevidentes, negligenciou a presença de uma teoria robusta por trás de sua construção.

A cartografia, tal como outros campos do conhecimento, atravessa períodos de introspecção e reforma, sendo que cada geração de historiadores redefine a questão essencial: qual a verdadeira utilidade dos mapas na construção do conhecimento histórico e geográfico?

Segundo Seemann (2010), os mapas sempre foram reconhecidos como instrumentos essenciais na geografia, sendo parte intrínseca da prática geográfica, seja em sala de aula, em gabinete ou em campo. A relevância dos mapas é clara, já que eles são fundamentais para compreender os processos espaciais que nos cercam, sejam eles naturais ou produzidos pela ação humana.

A função da cartografia, porém, vai além da simples representação do espaço. Como afirmam Inácio, Barboza e Bruno (2019), os mapas são capazes de revelar processos de degradação e uso inadequado do território, evidenciando a falta de planejamento urbano e o desrespeito às leis ambientais. Nesse contexto, a cartografia se torna uma ferramenta fundamental não só para a compreensão do espaço, mas também para a análise das dinâmicas culturais e sociais que o envolvem.

Seemann (2009) destaca que a Geografia Cultural, ao procurar entender as relações entre espaço e cultura, pode se beneficiar da cartografia como um aliado poderoso, muitas vezes

negligenciado nas pesquisas tradicionais. Para ele, os mapas não são apenas representações do espaço físico, mas também são produtos e processos culturais que merecem ser analisados sob uma ótica crítica, como metáforas de significados culturais ou manifestações materiais de como uma cultura se expressa no território.

A ideia de que a cartografia pode ser utilizada para iluminar as relações entre espaço e cultura encontra respaldo nas ideias de Seemann (2009), que considera a cartografia uma ferramenta essencial para a compreensão da Geografia Cultural. Em sua análise, os mapeamentos não são apenas instrumentos que "refrescam" as ideias da Escola de Berkeley, mas também favorecem analogias com o conceito de paisagem, revelando a complexa fusão entre espaço e cultura. Embora a fundamentação teórica ainda seja incipiente nesse campo, é possível afirmar que a cartografia, em seu sentido mais amplo, desempenha um papel vital na consolidação da Geografia Cultural, ajudando a mapear e compreender a intersecção entre a geografia física e as manifestações culturais que se desenvolvem no espaço.

Para compreender o conceito de cartografia cultural, é necessário adentrar as discussões teóricas que envolvem a relação entre os mapas e as culturas que eles representam. Diferente da cartografia tradicional, que se limita à representação física do espaço, a cartografia cultural propõe uma leitura crítica dos mapas, considerando-os como produtos culturais impregnados de ideologias, poder e história (Vinte et al, 2016).

Como afirma Jackson (1989), a cartografia cultural deve ser vista não apenas em sua dimensão material, mas também como um reflexo das transformações sociais, culturais e políticas dos territórios que ela representa. Nesse sentido, os mapas não são apenas representações do espaço, mas carregam consigo significados e disputas culturais que podem ser revelados por meio de uma análise crítica.

A cartografia cultural, portanto, não se limita a representar espaços físicos, mas se insere no campo da Geografia Cultural, que busca entender como as culturas humanas se manifestam no

território. A contribuição de Crampton (2009) é significativa ao afirmar que a cartografia vai além da simples tarefa de desenhar mapas, constituindo um processo criativo e complexo de construção de mundos, vislumbrando que o ato de mapear envolve escolhas ideológicas e políticas sobre o que será representado e de que forma, refletindo as relações de poder presentes na sociedade. Esse entendimento coloca os mapas como instrumentos que vão além da descrição geográfica, funcionando como objetos culturais carregados de significado social e político. Nesse sentido, a cartografia cultural se apresenta como uma ferramenta poderosa para desvelar as relações de poder que permeiam a construção do espaço e a organização territorial.

Em relação às questões de identidade e resistência, a cartografia cultural se torna ainda mais relevante quando aplicada a contextos específicos, como as comunidades quilombolas. A cartografia, nesse caso, vai além de uma simples demarcação territorial, funcionando como um instrumento de resistência e afirmação de identidade cultural. Como bem aponta Seemann (2009), a utilização de mapas para analisar as relações entre cultura e território permite compreender de forma mais profunda como os territórios são moldados pelas práticas sociais, econômicas e culturais de uma comunidade. Ao visibilizar as disputas territoriais e os direitos das comunidades marginalizadas, como os quilombolas, a cartografia cultural torna-se um veículo fundamental para a luta por reconhecimento e preservação da memória e identidade cultural desses grupos.

Espaço, cultura e dinâmicas sociais

De forma simplificada, este trabalho aborda o processo de intersecção entre os conceitos de “espaço” e “cultura”, com ênfase na forma como o homem, e especialmente o geógrafo, se utiliza da cartografia para compreender e representar o espaço geográfico. Nesse contexto, o objetivo não é tratar o espaço como algo estático ou puramente físico, mas sim entendê-lo como um produto das ações humanas, imersas em condições sociais, espaciais e econômicas. Para Seemann (2009), os conceitos de

espaço e cultura são escorregadios, pois os geógrafos ainda buscam uma teoria genuína da geografia da cultura. Esse desafio se reflete na tentativa de entender como a cultura pode ser vista como uma prática espacial ou, inversamente, como o espaço pode ser interpretado como uma prática cultural.

Esse debate sobre a natureza do espaço é enriquecido por pensadores clássicos como Descartes, Kant e Newton, cujas teorias sobre o espaço absoluto continuam a influenciar a Geografia. No entanto, a nova Geografia Cultural propõe uma abordagem mais dinâmica, que compreende o espaço como fruto da produção cultural e das práticas humanas. Em relação ao conceito de mapa, Andrews (1996) explora as várias definições lexicográficas que, ao longo da história, têm buscado caracterizar os mapas, tratando-os como representações da superfície terrestre. Contudo, essa definição tem se mostrado excessivamente simplista, uma vez que os mapas são muito mais do que representações gráficas. Eles são produtos de contextos históricos e culturais, refletindo escolhas intelectuais e ideológicas que merecem uma análise crítica.

Czeresnia & Ribeiro (2000) ressaltam que, no campo da Geografia, o espaço é visto como um conceito fundamental e, muitas vezes, como algo anterior à própria constituição dos seres humanos que o habitam. Porém, Seemann (2009) percebe o fenômeno de representação como uma forma de manifestação do pensamento espacial, onde o espaço, conceito central da geografia, ressurge em detrimento do tempo. Para Foucault, o mapa é também um instrumento de poder e conhecimento, funcionando como uma ferramenta de controle social. Já Camaroti (2012), ao discutir o conceito de cultura, reflete sobre como as representações culturais dos mapas estão imersas em processos de endoculturação e aprendizagem. A cartografia, nesse sentido, se transforma em uma ferramenta importante para a compreensão dos processos culturais que moldam as identidades e as relações de poder no espaço.

Dessa forma, a cartografia cultural não deve ser entendida apenas como uma prática técnica de representação geográfica, mas como um instrumento social e político, que possibilita a análise

crítica das dinâmicas culturais, sociais e de poder nos territórios. Ao integrar as dimensões material e simbólica do espaço, a cartografia se torna uma ferramenta essencial para o entendimento das relações entre cultura e território, contribuindo para a construção de uma geografia mais crítica e engajada com as questões sociais e culturais contemporâneas (Braga, 2007).

Aspectos metodológicos

Com base no entendimento da cartografia cultural, a pesquisa adotou uma abordagem crítica, buscando explorar como essa ferramenta pode ajudar a compreender as dinâmicas culturais e sociais no território, além de refletir as relações de poder e identidade.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com o objetivo de investigar e descrever as práticas cartográficas e sua relação com a cultura. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender a complexidade dos fenômenos culturais presentes na produção cartográfica, especialmente no contexto da representação do território por grupos sociais marginalizados, como as comunidades quilombolas. De acordo com Barreto et al. (2013), estudos descritivos têm como objetivo caracterizar as variáveis de um fenômeno e, nesse caso, a intenção foi explorar como a cartografia pode servir como um reflexo dessas variáveis no campo da geografia cultural.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma revisão bibliográfica, seguida por uma pesquisa de campo. A revisão bibliográfica envolveu a análise de obras-chave da cartografia e da Geografia Cultural, além de textos contemporâneos que abordam a cartografia cultural e a sua aplicação na análise de identidade e território. A pesquisa de campo foi realizada em comunidade quilombola, com o objetivo de compreender as práticas locais e a forma como essas práticas estão inseridas em um contexto de resistência e afirmação da identidade cultural.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo foram entrevistas semiestruturadas e observação direta.

As entrevistas foram aplicadas a líderes comunitários, moradores e cartógrafos locais, com o intuito de compreender como a cartografia é utilizada na defesa de direitos territoriais e culturais. A observação direta, por sua vez, teve como objetivo captar as práticas cotidianas relacionadas à produção de mapas e à sua utilização para fins de mobilização social e reconhecimento cultural.

Com referência em Paulon e Romagnoli (2010) foi realizado um levantamento das representações cartográficas disponíveis na comunidade, analisando sua forma, conteúdo e utilidade. Isso incluiu a análise de mapas oficiais e mapas produzidos pela própria comunidade, com foco nas diferenças na abordagem e nos significados atribuídos a esses mapas.

A pesquisa foi realizada na Comunidade Quilombola de Santana, localizada a cerca de 10 quilômetros da sede do município de Quatis, na região do Médio Paraíba Fluminense, estado do Rio de Janeiro. O quilombo de Santana encontra-se a aproximadamente 144 km da cidade do Rio de Janeiro, visando entender como a cartografia é utilizada no contexto dessa comunidade, especialmente no que se refere à reivindicação de direitos territoriais e culturais. A amostra foi composta por moradores da comunidade, selecionados intencionalmente com base na relevância de suas experiências e no envolvimento com a temática de estudo, particularmente no uso da cartografia como ferramenta de reconhecimento e fortalecimento da identidade cultural e territorial do quilombo.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, com foco nos relatos dos moradores da comunidade quilombola de Santana e nos dados cartográficos obtidos de mapeamentos realizados. O estudo utilizou uma comparação entre mapas fornecidos pelo Incra e os mapas construídos com a participação dos moradores, por meio do método de “mapa falado”. Essa comparação visou identificar discrepâncias nos limites territoriais ao longo do tempo e entender o impacto dessas mudanças nas práticas cotidianas dos moradores, especialmente em relação à utilização e percepção do território.

Um critério central foi o mapeamento participativo, em que os moradores desenharam suas próprias versões do território, o que permitiu explorar a visão da comunidade sobre o espaço e suas relações com ele. Esse processo revelou a memória coletiva dos quilombolas e destacou as dimensões identitárias do território, que frequentemente divergem das delimitações cartográficas oficiais. Além disso, os conflitos de terras foram analisados, com foco nas disputas territoriais com os fazendeiros vizinhos e nos obstáculos enfrentados pela comunidade para o reconhecimento de seu território, tanto pelo poder público quanto pelos fazendeiros.

A análise documental foi essencial para contextualizar as disputas e verificar a legalidade dos processos de reconhecimento e regularização fundiária. A pesquisa também abordou os impactos sociais e culturais das disputas territoriais sobre a comunidade, explorando como esses conflitos afetam a identidade cultural dos quilombolas e suas práticas de resistência. Finalmente, foi realizada uma avaliação das discrepâncias nos limites territoriais entre as delimitações do Incra e as percepções da comunidade, investigando as razões históricas, sociais e legais dessas diferenças, com ênfase na pressão externa de fazendeiros e nas redefinições administrativas.

A pesquisa destaca-se por sua relevância teórica, metodológica e social ao fortalecer a Geografia Cultural e aprofundar o entendimento da cartografia como prática cultural e política. Ao adotar a cartografia cultural como eixo central, o estudo ultrapassa a representação técnica do espaço e valoriza os aspectos simbólicos, identitários e históricos dos territórios vividos, dialogando com autores como Seemann e Cosgrove. Metodologicamente, inova ao integrar o mapeamento participativo, com destaque para o “mapa falado”, à análise documental e à comparação entre mapas institucionais e comunitários, oferecendo uma abordagem sensível às vozes locais e à memória coletiva da comunidade quilombola de Santana.

Socialmente, a pesquisa ganha importância ao evidenciar os conflitos territoriais vividos pelos quilombolas e os impactos

desses embates sobre sua identidade e resistência. Ao expor as discrepâncias entre os mapas oficiais e as representações construídas pela própria comunidade, o estudo denuncia a limitação dos instrumentos institucionais e propõe uma visão mais justa e inclusiva do território. Assim, a cartografia cultural se afirma como ferramenta estratégica de visibilidade política, fortalecimento comunitário e reivindicação de direitos, reafirmando o compromisso da Geografia com a justiça territorial e a transformação social (Suertegaray, 2009).

Cartografia cultural e conflitos territoriais no Quilombo de Santana

A aplicação da cartografia cultural na Comunidade Quilombola de Santana permitiu identificar não apenas os conflitos fundiários enfrentados por seus moradores, mas também o modo como a representação cartográfica do território reflete disputas simbólicas e materiais em torno da identidade, da memória e do direito à terra. Os dados levantados por meio da observação direta, das entrevistas semiestruturadas e da análise comparativa entre os mapas oficiais e os mapas participativos revelam a complexidade do processo de demarcação territorial e suas implicações na vida cotidiana da comunidade.

1.1 O Quilombo de Santana e a sua cartografia

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2016), os quilombos são definidos como territórios étnico-raciais de ocupação coletiva, fundamentados na ancestralidade, no parentesco e nas tradições culturais próprias. Essa definição está amparada pela Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à regularização fundiária dessas comunidades como forma de reparar historicamente as violências cometidas contra a população negra no Brasil.

O Quilombo de Santana é um exemplo emblemático dessa luta por reconhecimento territorial. Os moradores da comunidade são, em sua maioria, descendentes de pessoas escravizadas que receberam, em 1903, o título de doação de parte das terras que hoje

compõem o território quilombola. Esse território teve origem nas antigas terras do Barão do Cajuru e inclui também uma área conhecida como “Terra da Santa”, doada posteriormente por sua filha, Maria Isabel de Carvalho.

Em 14 de julho de 2000, a comunidade de Santana foi oficialmente reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como um território quilombola, com área inicialmente demarcada em 833,65 hectares e composta por 28 famílias (Silveira, 2014). Contudo, segundo entendimento posterior do INCRA, essa área teria sido reduzida a apenas 10 hectares efetivamente ocupados pela comunidade, um recuo significativo em relação ao reconhecimento original.

A pesquisa de campo, especialmente através da metodologia do mapa falado, possibilitou identificar percepções divergentes sobre os limites do território. Os mapas participativos, construídos com os moradores, revelaram que há uma apropriação simbólica e funcional de áreas que não constam nos registros oficiais mais recentes. Como relatado por Cosme, líder da comunidade, a delimitação feita pelo INCRA em 2010 não corresponde à extensão historicamente reconhecida pelos quilombolas, sendo percebida como uma imposição sem diálogo prévio. Essa diferença entre o “território oficial” e o “território vivido” evidencia os limites da cartografia institucional, ao passo que valoriza os mapeamentos comunitários como instrumentos de resistência e afirmação identitária.

A Figura 1, a seguir, ilustra o mapa do Quilombo de Santana elaborado com a participação dos próprios moradores, refletindo suas percepções e usos tradicionais do território.

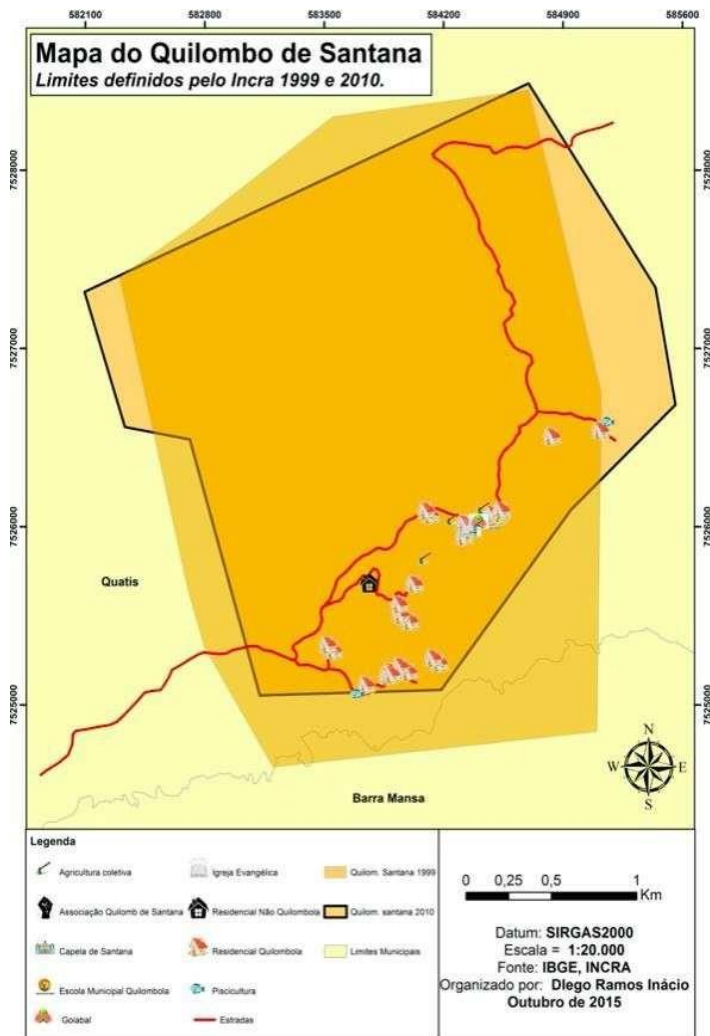


Figura 1 – Mapa do Quilombo de Santana discutido e opinado pelos quilombolas.

Fonte: Os Autores.

Ainda segundo relatos, diversas áreas tradicionalmente utilizadas para pesca, agricultura e práticas culturais foram excluídas dos limites atuais, o que compromete a sustentabilidade da comunidade e fragiliza sua relação com o território.

1.2 Conflitos de Terra

Um dos elementos mais críticos identificados durante a pesquisa foi a persistência de conflitos fundiários com fazendeiros vizinhos, que reivindicam parte das terras historicamente ocupadas pela comunidade. Os fazendeiros alegam ter adquirido legalmente os terrenos, questionando a legitimidade da ocupação quilombola. Contudo, a ausência de registros cartorários que comprovem essas transações é um obstáculo significativo à resolução da disputa.

Segundo relatos locais, os documentos que atestavam a titularidade original das terras teriam sido destruídos em um incêndio no cartório de registros de Barra Mansa, cidade responsável por tais registros até a emancipação político-administrativa de Quatis na década de 1990. A falta de documentação oficial, somada à lentidão e ineficácia do sistema judiciário, contribui para a manutenção de um cenário de insegurança jurídica e social. De acordo com Schumak (2019), essa ineficiência institucional se manifesta em decisões judiciais morosas e insatisfatórias, que dificultam a pacificação dos conflitos e colocam em risco os direitos das comunidades.

Adicionalmente, o medo de represálias e as ações truculentas por parte de alguns fazendeiros têm restringido o uso pleno das áreas reconhecidas oficialmente como quilombolas. A não ocupação de partes do território destinado pelo INCRA, portanto, não se deve à ausência de vínculo territorial, mas sim à tentativa de garantir a segurança das famílias e evitar novos confrontos.

1.3 Território instituído x território quilombola

A análise comparativa entre os diferentes registros cartográficos, oficiais e comunitários, mostra uma diferença significativa entre o território instituído (aquele reconhecido formalmente pelo INCRA) e o território vivido e simbolicamente apropriado pelos moradores do Quilombo de Santana. A redução territorial promovida pelo INCRA entre os anos de 1999 e 2010 (de 833,65 ha para 722,94 há) representa uma perda de

aproximadamente 13,28% da área originalmente reconhecida, com impactos diretos sobre o cotidiano e a identidade da comunidade.

Essa reconfiguração, além de diminuir o espaço disponível para práticas econômicas e culturais, deixou de fora áreas residenciais importantes, especialmente na porção sul do território. O afastamento dessa região dos limites formais fortaleceu os argumentos dos fazendeiros e aumentou a vulnerabilidade dos moradores que nela residem, sendo questionada até mesmo a sua pertença à comunidade quilombola.

Nesse contexto, o mapeamento participativo se mostrou fundamental para tornar visíveis as formas de apropriação simbólica do território, as práticas tradicionais de uso da terra e os conflitos enfrentados pela comunidade. A cartografia cultural, ao integrar as dimensões material e simbólica do espaço, permitiu evidenciar que o território não é apenas um dado geográfico, mas uma construção social, histórica e afetiva.

Conforme apontam Sampaio et al. (2018), a intervenção do poder público é essencial para a mediação de conflitos territoriais. Barreto et al. (2018) reforçam que a superação desses desafios exige a identificação de forças, fragilidades, ameaças e oportunidades, com vistas à formulação de estratégias de gestão que podem promover a justiça territorial e o fortalecimento das comunidades.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo central refletir sobre o papel da cartografia cultural como estratégia de resistência no contexto da Comunidade Quilombola de Santana, localizada em Quatis (RJ). A partir do entrelaçamento entre território, memória e luta, buscou-se demonstrar como os mapas participativos e as narrativas dos moradores constituem instrumentos fundamentais para enfrentar os conflitos territoriais que ameaçam a permanência e a autonomia dessa comunidade tradicional.

A pesquisa evidenciou que o território não pode ser reduzido a uma delimitação legal ou a um dado geográfico: ele é expressão concreta e simbólica das relações culturais, afetivas, históricas e espirituais que os moradores constroem com a terra.

Nesse sentido, o mapeamento participativo, especialmente por meio do "mapa falado", revelou-se essencial para tornar visível o território vivido, aquele que é apropriado cotidianamente por meio das práticas culturais, da ancestralidade e da resistência social.

Ao confrontar os mapas oficiais do INCRA com as representações produzidas pela própria comunidade, a pesquisa evidenciou discrepâncias significativas entre o território formalmente instituído e o território vivido pelos quilombolas de Santana. Essas divergências geram impactos concretos, como insegurança, exclusão territorial e apagamento de práticas tradicionais, revelando os mapas como instrumentos de poder e disputa simbólica. Nesse cenário, a memória coletiva se apresenta como eixo central de resistência, sendo mobilizada por meio de relatos orais e mapas participativos que reafirmam a identidade quilombola e o direito ao território ancestral.

A cartografia cultural se consolida, assim, como uma ferramenta política e pedagógica capaz de articular conhecimentos técnicos e populares na defesa da terra e da dignidade. O estudo contribui para os debates da Geografia Cultural ao destacar a relevância de metodologias críticas e participativas que reconhecem os mapas como estratégias de luta e não apenas como representações neutras do espaço. Apesar das limitações, como o acesso restrito a documentos históricos e jurídicos, a escuta da comunidade e a análise crítica dos mapas permitiram visibilizar narrativas e dimensões frequentemente negligenciadas nos processos oficiais de regularização fundiária.

Como perspectivas futuras, destaca-se a importância de aprofundar os estudos sobre cartografia participativa como prática educativa em comunidades quilombolas, ampliar a comparação com outras comunidades tradicionais em luta por território e fortalecer redes entre universidades, movimentos sociais e órgãos públicos para apoio técnico e político. O caso do Quilombo de Santana evidencia que mapear é um ato de resistência, de reivindicação territorial e de afirmação identitária, consolidando a cartografia cultural como ferramenta estratégica na construção de

territórios de resistência e na projeção de futuros coletivos baseados na memória e na justiça.

Referências

- ANDREWS, J. H. What was a map? The lexicographers reply. **Cartographica**, v. 33, n. 4, p. 1–11, 1996.
- BARRETO, L. M. T. da S. et al. Cultura organizacional e liderança: uma relação possível? **Revista de Administração**, v. 48, n. 1, p. 34–52, 2013.
- BARRETO, D. R. et al. Identificação de riscos inerentes à produção de petróleo em águas profundas através da análise SWOT. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Lusófona**, v. 1, n. 1, p. 56–67, 2018.
- BRAGA, R. M. O espaço geográfico: um esforço de definição. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, n. 22, p. 65, 2007.
- CAMROTI, T. Cultura: um conceito. **Caderno de Relações Internacionais**, v. 3, p. 78–80, 2012.
- CRAMPTON, J. Cartography: performative, participatory, political. **Progress in Human Geography**, v. 33, p. 840–848, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0309132508105000>. Acesso em: 29 set. 2025.
- CZERESNIA, D.; RIBEIRO, A. M. O conceito de espaço em epidemiologia: uma interpretação histórica e epistemológica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 16, n. 3, p. 595–605, 2000.
- EDNEY, M. H. Teoria e história da cartografia. **Espaço e Cultura**, n. 39, p. 209–220, 2017.
- INÁCIO, D. R.; BARBOZA, D. V.; BRUNO, S. F. Monitoramento da microbacia hidrográfica do Baixo Ribeirão Santo Antônio no município de Miracema – RJ. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 5, n. 2, p. 63–76, 2019.
- IN CRA. **Comunidade Quilombola Santana**. Belo Horizonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/terras_de_quilombos_santana-rj.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

- JACKSON, P. **Maps of meaning**: An introduction to cultural geography. 1. ed. Londres: Routledge, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203421239>. Acesso em: 29 set. 2025.
- LIMA, R. N. S.; COSTA, E. C. P.; INÁCIO, D. R.; BASTOS, R. G. P. Panorama da geoconservação em Reservas Particulares do Patrimônio Natural no Estado do Rio de Janeiro. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Lusófona**, v. 1, n. 1, p. 19–28, 2018.
- PAULON, S. M.; ROMAGNOLI, R. C. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 85–102, 2010.
- PORTO, R. M. F. **Município de Quatis**. Disponível em: <http://quatis.rj.gov.br/historia/>. Acesso em: 29 set. 2025.
- SAMPAIO, R. G. et al. Estudo de viabilidade entre as possibilidades de implementação de linhas de metrô em São Gonçalo. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Lusófona**, v. 1, n. 1, p. 5–18, 2018.
- SEEMANN, J. “Cartografia cultural” na geografia cultural: entre mapas da cultura e a cultura dos mapas. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 21, n. 2, p. 109–128, 2009.
- SEEMANN, J. Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010. p. 115–156.
- SCHUMAK, F. Decisão judicial eficiente: uma análise epistemológica multidisciplinar. **Revista de Trabalhos Acadêmicos Lusófona**, v. 2, n. 3, p. 354–371, 2019.
- SILVEIRA, A. da F. S. e. **Quilombo Santana**: seus conflitos e o processo de desterritorialização da comunidade quilombola, município de Quatis - RJ. 2014. Disponível em: http://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UERJ_d9d84161062b7e43b72b9cb776fcd89a. Acesso em: 29 set. 2025.
- SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 64–77, 2009.
- VINTE, C. et al. Aspectos teóricos da história da cartografia: vinte anos depois. **Espaço e Cultura**, n. 39, p. 205–206, 2016.

DO CORTEJO DA MORTE AO CORTEJO DAS TRADIÇÕES EM VASSOURAS/RJ

Gabriel de Sena Araujo

Introdução

A história de Vassouras, situada no coração do Vale do Paraíba Fluminense, constitui um território emblemático da experiência colonial brasileira. Desde o século XIX, sua paisagem urbana foi estruturada a partir de três elementos centrais — a Casa de Câmara e Cadeia, a Igreja Matriz e o Pelourinho — que, conforme analisado por Stanley J. Stein (1985) e Silva Telles (1968), materializam a lógica de poder que organizava a vida social e política da região, tendo a escravidão como eixo fundamental da economia cafeeira.

Nesse contexto, a ordem pública não se restringia ao disciplinamento cotidiano, mas também se projetava em rituais de punição. O chamado “cortejo da morte”, previsto no artigo 40 do Código Criminal de 1830, constituía mais que a execução de uma pena capital: era uma pedagogia do terror, que espetacularizava a violência e reafirmava hierarquias raciais e sociais. A morte, tornada espetáculo público, legitimava a dominação e naturalizava a desumanização de corpos negros e indígenas.

Essa lógica de espetacularização da violência articula-se ao que Clóvis Moura (1988) identifica como o caráter estrutural da escravidão na formação social brasileira: um sistema sustentado não apenas na exploração econômica, mas na produção contínua de mecanismos simbólicos e materiais de repressão. Ao mesmo tempo, como observa Lélia Gonzalez (1988), a violência colonial engendrava formas de resistência que se expressavam na cultura, na memória e nas práticas cotidianas, ressignificando a existência por meio de saberes ancestrais.

Vassouras, centro irradiador da economia cafeeira do século XIX, torna-se, assim, território paradigmático da colonialidade: a monumentalidade arquitetônica e a ostentação das elites contrastavam com a brutalidade imposta à população escravizada, compondo uma paisagem marcada pela ambivalência entre riqueza e sofrimento. Se no século XIX o espaço urbano foi palco dos cortejos da morte como estratégia estatal de controle, no século XXI é reocupado por cortejos da vida — manifestações culturais, tradições populares e rituais afro-brasileiros e indígenas que reatualizam memórias e práticas de resistência.

Dessa forma, este artigo propõe analisar o deslocamento simbólico do “cortejo da morte” para o “cortejo da vida” em Vassouras, compreendendo-o como metáfora de resistência e ressignificação da memória colonial. A partir da análise do Código Criminal de 1830, dos estudos clássicos sobre a região e do diálogo com autores como Clóvis Moura e Lélia Gonzalez, busca-se tensionar as estratégias de repressão herdadas da colonialidade e evidenciar práticas culturais contemporâneas como formas de luta e afirmação identitária.

Cortejo da morte e reafirmação da violência colonial

O cortejo da morte, prática estabelecida no Código Criminal de 1830, consistia na condução pública dos condenados à pena capital. Mais do que um procedimento jurídico, tratava-se de uma encenação de poder: o réu era levado pelas ruas mais visíveis da cidade, acompanhado por aparato militar e autoridades, enquanto sua sentença era lida em voz alta diante da comunidade. Tal ritual convertia a execução em espetáculo pedagógico, no qual a violência institucional se transformava em ferramenta de intimidação coletiva e reafirmação da hierarquia colonial (Brasil, 1830).

Art. 40. O réu com o seu vestido ordinario, e preso, será conduzido pelas ruas mais publicas até á forca, acompanhado do Juiz Criminal do lugar, aonde estiver, com o seu Escrivão, e da força militar, que se requisitar. Ao acompanhamento precederá o Porteiro,

lendo em voz alta a sentença, que se fôr executar. (Codigo Criminal 1830, Art. 40)

De acordo com Moura (1988, p. 45), a escravidão no Brasil construiu um sistema de dominação que não se limitava ao plano econômico, mas que estruturava a própria vida social por meio de dispositivos materiais e simbólicos de repressão. O cortejo da morte inscreve-se nesse quadro: ao expor publicamente corpos negros, reduzia-os à condição de objeto pedagógico da violência, reforçando o racismo estrutural como pilar da ordem social.

Para Gonzalez (1989, p. 16), práticas como essa devem ser entendidas dentro da lógica do racismo cultural, que opera tanto pela invisibilização quanto pela estigmatização das identidades negras. Nesse sentido, o cortejo não apenas punia, mas dramatizava a inferiorização social, transformando a rua e a praça em palcos da subalternização.

Como observa Stein (1990, p. 112), a monumentalidade arquitetônica de Vassouras funcionava como testemunho do poder oligárquico e também como cenário para tais encenações. O trajeto do cortejo, partindo da Casa de Câmara e Cadeia, passando pela lateral da Praça Barão de Campo Belo, contornando a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e finalizando no Largo da Forca, evidenciava a integração entre poder civil, religioso e penal na manutenção da ordem colonial.

A imagem apresentada mostra o traçado urbano do centro histórico de Vassouras, no qual foi destacado, em linha vermelha, o percurso do então denominado “cortejo da morte”. O trajeto iniciou-se na antiga Casa de Câmara e Cadeia, seguiu pela lateral da Praça Barão de Campo Belo, contornou a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição e prosseguiu até o Largo da Forca. Esse caminho permitiu visualizar como o poder colonial se articulava arquitetonicamente, de modo que o cortejo público da punição estivesse em constante diálogo com os principais marcos de autoridade civil, religiosa e penal da cidade.



Figura 1: Vista aérea do centro histórico de Vassouras. Fonte: Google (2025, captura de tela do Google Maps).

Ademais, tal cerimonialidade da morte reverbera nas memórias coletivas contemporâneas, como traumas institucionais que atravessam gerações. Moura sublinha que, embora a escravidão formal tenha sido abolida, a estrutura de racismo permanece ativa nas instituições e no cotidiano, perpetuando violências de status, acesso e dignidade (MOURA, 1988). Assim, o cortejo da morte não se exauriu com o fim das execuções públicas; seus efeitos simbólicos persistem, demandando os “cortejos da vida” como práticas de ressignificação, de memória ativa e de reparação cultural.

Cortejos das tradições ou cortejo da vida: manifestação cultural contemporânea em Vassouras/RJ

No século XXI, Vassouras tem vivenciado um processo de valorização e reinvenção de suas tradições culturais populares, configurando o que se pode denominar de “cortejo da vida”. Em 2024, ocorreu a segunda edição do evento *Mais Vassouras*, que promoveu o chamado Cortejo das Tradições, reunindo grupos de Jongo, Capoeira, Maculelê, Caninha Verde, Calango e Folia de Reis, entre outras manifestações (Agência Rede, 2024). Mais do que festividades comunitárias, tais cortejos afirmam-se como práticas de resistência cultural, ao reinscrever no espaço público saberes afro-brasileiros e populares historicamente marginalizados.

O marco inicial do Cortejo das Tradições remonta a 2005, no âmbito do Festival Vale do Café. À época, o pesquisador André Monteiro realizou um mapeamento das principais manifestações culturais da cidade e região, identificando grupos praticantes de expressões como Jongo, Capoeira, Caninha Verde, Maculelê, Calango, Folia de Reis e Rezadeiras (Tribuna do interior, 2005). A partir desse levantamento, estruturaram-se alas temáticas que dialogavam com a estética dos desfiles de escolas de samba. Não é fortuito que essa referência apareça, uma vez que o samba possui raízes no jongo, manifestação cultural afro-brasileira de matriz banto trazida por africanos escravizados ao Brasil. Segundo Stein (1990), o jongo figura entre as danças de origem rural que contribuíram de modo decisivo para a formação do samba no Rio de Janeiro. Essa relação evidencia a continuidade e a ressignificação das práticas afro-brasileiras, que, apesar da violência colonial, preservaram sua vitalidade e capacidade de reinvenção.

Cada tradição incorporada ao cortejo carrega sentidos específicos. O Jongo, com sua cadência rítmica e coreográfica, simboliza a luta pela liberdade e a afirmação da memória ancestral. A Capoeira, que combina dança e combate, expressa a resistência física e simbólica diante da opressão. O Maculelê, marcado pelo uso de bastões e pela força coletiva, remete às batalhas dos escravizados. A Caninha Verde, em roda, celebra a alegria e a coesão comunitária. O Calango, com músicas e danças, integra

religiosidade popular e memória rural. A Folia de Reis, tradicional celebração natalina, traduz a devoção em forma de festa itinerante. Por fim, as Rezadeiras mantêm viva a oralidade e a espiritualidade afro-brasileira, evidenciando a persistência de práticas de cura e fé que resistiram ao apagamento histórico.

O percurso atual do cortejo, conforme registrado pelo jornal *Tribuna do Interior* (2005) e continua até os dias de hoje quase 20 anos depois está ilustrado na Figura 2, segue o seguinte trajeto: “Saindo do Memorial Manoel Congo, pela Rua Coronel Manoel Bernardes, seguindo Ana Jesuina, Praça Sebastião de Lacerda, contornando a praça pelas ruas Custódio Guimarães e Barão de Vapivari e Barão de Vassouras”.



Figura 2: Vista aérea do centro histórico de Vassouras. Fonte: Google (2025, captura de tela do Google Maps).

Essas manifestações culturais não são apenas expressões artísticas, mas formas de resistência simbólica contra a herança do racismo estrutural. Clóvis Moura (1988) argumenta que a escravidão no Brasil constituiu um complexo de dominação social e simbólica, criando mecanismos permanentes de repressão e exclusão. Nessa perspectiva, o cortejo atual representa uma insurgência simbólica, ressignificando espaços urbanos e práticas culturais historicamente marginalizadas.

A música-tema composta por Ricardo Medeiros para o Cortejo das Tradições em Vassouras (Tribuna do interior, 2005) cujos versos proclamam:

Meu senhor, minha senhora Dá licença de
passar
Meu tambor vem lá da roça Pra poder nos
alegrar Folia, Jongo, Calango, Maculelê,
Rezadeira, Caninha Verde, Capoeiras, Nós
vamos apresentar
Ô ieiê, ô iaiá,
Dá licença de passar Pra poder nos alegrar

Constitui uma prática simbólica de resistência e afirmação cultural. Pela perspectiva decolonial, essa canção desloca o saber musical afro-brasileiro, historicamente confinado aos espaços domésticos ou marginalizados, para o domínio público, subvertendo hierarquias herdadas do período colonial. O “meu tambor vem lá da roça” remete à origem rural e à diáspora africana, valorizando o corpo, o ritmo e a ancestralidade como elementos centrais de identidade coletiva. Ao evocar as sete manifestações do cortejo — Jongo, Folia, Calango, Maculelê, Rezadeira, Caninha Verde e Capoeira — a letra reforça a diversidade e a riqueza dos saberes culturais negros, estabelecendo um contraponto às formas de apagamento simbólico historicamente impostas. O pedido de licença aos “meus senhores e minhas senhoras” pode ser interpretado de modo crítico: o cortejo agora ocupa ruas antes marcadas pelo poder colonial e pela punição, transformando esses

espaços em palcos de celebração, memória e resistência, naquilo que se poderia chamar de pedagogia da vida.

Portanto, o Cortejo das Sete Tradições em Vassouras exemplifica como práticas culturais podem ser transformadas em instrumentos de resistência e afirmação identitária.

Ao ressignificar o espaço urbano e incorporar manifestações culturais afro-brasileiras, o cortejo contribui para a construção de uma memória coletiva que valoriza a ancestralidade e a resistência da população negra local.



Figura 3: Cortejo das Tradições Fonte: Memorial Manuel Congo. Disponível em: https://www.overmundo.com.br/guia/memorial-manuel-congo?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 set. 2025.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em levantamento bibliográfico e documental. Inicialmente, realizou-se revisão de literatura sobre manifestações culturais afro-brasileiras, cortejos históricos e memória urbana, com base em obras de autores como Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Stanley J. Stein e Silva

Telles, que permitem compreender a colonialidade do poder e a formação histórica de Vassouras como centro do projeto colonial.

Para contextualizar o Cortejo das Tradições em relação à memória histórica de violência, foram analisadas fontes primárias, como o *Código Criminal de 1830*, que regulamentava a condução de réus à forca. O documento estabelecia que o condenado, preso e vestido com sua roupa ordinária, seria levado pelas ruas públicas até a execução da pena, acompanhado por autoridades e forças militares. Essa normatização forneceu subsídios para interpretar o “cortejo da morte” como prática institucionalizada de controle social e espetáculo público, servindo de contraponto à leitura decolonial do cortejo contemporâneo, compreendido como ressignificação cultural e simbólica desses mesmos espaços urbanos.

Na sequência, coletaram-se informações sobre o Cortejo das Tradições em jornais locais, com destaque para o *Tribuna do Interior* (edição de 20 de julho de 2005), que registra o percurso inaugural do cortejo e o levantamento realizado por André Monteiro acerca dos principais grupos culturais atuantes na cidade. Complementarmente, recorreu-se a fontes digitais, incluindo notícias recentes e registros em sites culturais, com vistas a mapear a evolução do evento, as manifestações presentes e a música-tema composta por Ricardo Medeiros.

A análise concentrou-se em uma interpretação decolonial do cortejo, considerando tanto os elementos materiais — percurso urbano, organização em alas e ocupação de espaços públicos — quanto os simbólicos, como músicas, danças e cantos que expressam resistência e afirmação cultural. Essa abordagem privilegia a leitura crítica das práticas culturais afro-brasileiras, destacando sua ressignificação frente à memória colonial e sua função na valorização da ancestralidade negra em Vassouras.

Considerações parciais

A análise realizada até aqui permite compreender que o “cortejo da morte”, normatizado no *Código Criminal de 1830*, constituiu-se como um dispositivo de poder que operava tanto no

plano material, ao ocupar as ruas e marcos urbanos centrais, quanto no simbólico, ao transformar o corpo punido em espetáculo pedagógico de intimidação. Essa prática pública de punição reforçava as hierarquias raciais e sociais impostas pelo projeto colonial, legitimando a ordem escravocrata por meio da visibilidade do castigo.

Em contraste, o *Cortejo das Tradições* contemporâneo revela-se como prática cultural que ressignifica o espaço urbano e rompe com a lógica da pedagogia do medo. Ao reunir expressões como jongo, capoeira, maculelê, calango e folia de reis, ele reinscreve no território memórias afro-brasileiras antes marginalizadas, transformando a rua — outrora palco da violência — em espaço de celebração, resistência e afirmação da ancestralidade negra.

Dessa forma, observa-se um deslocamento de sentidos: se no século XIX o cortejo expunha corpos negros à humilhação pública, no século XXI o cortejo celebra esses mesmos corpos como produtores de cultura, identidade e continuidade histórica. Essa inversão aponta para a relevância da perspectiva decolonial na leitura das práticas culturais em Vassouras, evidenciando que o enfrentamento ao legado colonial não se dá apenas pela denúncia da violência histórica, mas também pela produção de novas formas de visibilidade e pertencimento no espaço público.

Referências:

APMV – **Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Vassouras**

TRIBUNA DO INTERIOR. **Cortejo das Tradições no Festival Vale do Café 2005**. 20 jun. 2005. Edição 791.

Acervo disponível na rede internacional de dados

AGÊNCIA REDE. 2ª edição do Mais Vassouras valoriza arte e patrimônio. **Agência Rede**, 2024. Disponível em: <https://agenciarede.com/2a-edicao-do-mais-vassouras-valoriza-arte-e-patrimonio/>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Código Criminal do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1830. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37625-16-dezembro-1830-566774-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 16 set. 2025.

ENTRE RIOS JORNAL. **Vassouras celebra a tradição da folia de reis com reconhecimento aos grupos locais**. Entre Rios Jornal, 7 fev. 2025. Disponível em: <https://www.entreriosjornal.com/2025/02/vassouras-celebra-tradicao-da-fofia-de.html>.

Acesso em: 15 set. 2025.

MEMORIAL MANUEL CONGO. **Percurso do Cortejo das Tradições em Vassouras**. Disponível em: https://www.overmundo.com.br/guia/memorial-manuel-congo?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 set. 2025.

Referências Bibliográficas:

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

MOURA, C. **Rebeliões da Senzala**: quilombos, insurreições e guerrilhas. 4. ed. São Paulo: Zumbi, 1988.

SILVA TELLES, A. C. da. Vassouras. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 133-168, 1968.

STEIN, S. J. **Vassouras**: um município brasileiro do café, 1850-1900. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

IGREJA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO EM VASSOURAS/RJ: UM TOTEM DE REPRESENTATIVIDADE ANCESTRAL BANTU

Ana Paula Delgado Vieira

Introdução

Preto Velho senta no toco Faz o sinal da cruz
Pede proteção a Nzambi Para os filhos de
Jesus

Cada conta do seu rosário É um filho que ali
esta
Se não fosse os Pretos Velhos Eu não sabia
caminhar

A cantiga acima é um ponto de preto velho da ancestralidade africana escravizada que se repercuti na contemporaneidade em cerimônias religiosas afro-brasileiras. Servindo para reflexões profundas sobre como e onde o negro influenciou na formação social do país. Os versos nos possibilitam analisar nas entrelinhas o processo histórico coberto de dominação, imposições e normas, que se refletiram não apenas nas correntes atreladas às mãos e pés dessas pessoas, mas na sua identidade de crenças e valores. Na África as canções são uma forma de repassar os fatos e acontecimentos através do tempo, toda a comunidade tem as suas próprias, onde expressam a alegria, a dor e esperança. Portanto as formas de transmissão oral são uma corrente de propagação da memória desse povo, e se não conhecemos esse contexto podemos nos intrigar com o conteúdo da canção (Mburu, 2023, p. 181).

No primeiro verso, *Preto Velho senta no toco*, traz as pessoas com ascendência africana, mostrando sua origem ou a de seus antepassados, uma linhagem marcada pelo tom da pele. No Brasil colonial e imperial ser preto era precedente de ser escravizado ou filho de um, levando consigo todas as regras do sistema da divisão de classes, entre ser pobre ou rico branco ou negro, livre ou escravizado. Classes essa que representam os grupos sociais interagindo por uma união entre si, mantendo seu legado econômico, político e religioso como verdadeiros clãs numa tribo. Conforme um sistema cosmológico totêmico, onde cada pessoa é coordenada por sua afinidade, separados neste contexto em duas categorias distintas de fratrias antagônicas, existente entre elas uma espécie de rivalidade onde o constante lógico é a contrapartida de um conflito social¹.

Essas fratrias se reverberaram no contexto sócio-religioso na formação de irmandades espalhadas por todo o território brasileiro, mantendo seus totens de representatividade. Marcadas por símbolos de adoração ou superstição, ditavam os modos de vida dos irmãos, influenciando suas atitudes baseadas na crença propagada junto à organização. Para os africanos esse sistema não era desconhecido, tendo em vista, que já possuem clãs e tribos que reconhecem no parentesco o totem sendo um antepassado protetor, “ou estão em relação mística com ele, considerando-o seu aliado sagrado” (Altuna, 1985, p. 132).

O processo de sacralização social da dinâmica totêmica aparece com todos os seus elementos em Vassouras no Rio de Janeiro, desde a fundação da Vila 1833 até a elevação de cidade em 1857, se mantendo na contemporaneidade. Nascida com abertura de estradas, como a da Polícia e do Comércio, que serviram de passagem e transporte de mercadorias para a Capital do Império. A cidade tomou ascensão no período áureo do café devido a sua produção em larga escala, assim como muitas outras localidades do Vale do Paraíba do Sul (Telles, 1968).

¹ Conceito de totemismo na maneira pela qual se formou entre os homens a noção de gênero ou de classes (Durkheim, 1999, p. 161).

Essa plantação se fez a custa de mãos escravizadas, aparecendo na primeira estatística realizada junto às paróquias em 1850, onde os negros eram 70% da população². Constituído em maioria pelo povo *bantu* pertence à África Central como Angola e Congo, e dividiam o mesmo tronco lingüístico e cultural, o que permitiu a disseminação da cosmovisão de mundo em vários aspectos (Daibert, 2015).

Conforme a Ata da Câmara de 1849, João Teixeira Gomes doou terras a N. Senhora da Conceição para construção de uma igreja, essas foram permutadas com Francisco José Teixeira Leite por sua localidade atravessar a Estrada da Polícia (APMV, 1849, p.27). As estradas possibilitavam a expansão social e econômica, portanto a troca do templo religioso beneficiava a ascensão da Vila. Como as terras passaram a pertencer a N.S. da Conceição foi instituída uma irmandade para gerir seu patrimônio, coordenada pelos homens bem estabelecidos político, econômico e socialmente do território. Um sistema de foreiros foi criado nas terras em torno da Matriz, somente podendo cumprir as regras para se estabelecer nelas pessoas abastadas. Dentro das obrigatoriedades estavam, a construção dos imóveis deveria ser realizada no prazo de dois anos (Telles, 1968). Corroborando para trazer nosso primeiro totem social, o do branco livre, frisando que o catolicismo era a religião oficial do império.

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO
IMPÉRIO DO BRAZIL (DE 25 DE
MARÇO DE 1824) - EM NOME DA
SANTÍSSIMA TRINDADE.

TITULO 1º

Do Imperio do Brazil, seu Territorio,
Governo, Dynastia, e Religião. [...]

² No movimento da população da Província do Rio de Janeiro em 1850 (batismo, óbito e casamento) conforme os registros paroquiais. (Ferraz, 1853).

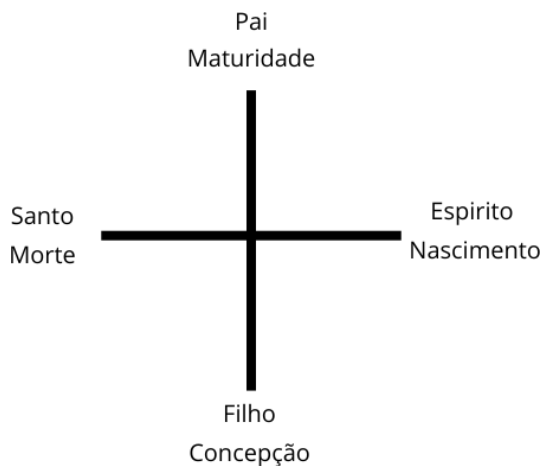
Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo.

Por força de lei a catequização católica era imposta aos escravizados, portanto, Ambrosio de Souza Coutinho em 1828, designado para ser o Procurador da igreja de N.S. da Conceição, solicita também uma irmandade para Nossa Senhora do Rosário³⁴. Que tem seu templo erguido fora da Vila e com os resquícios dos materias da Matriz (Conceição, 2015, p. 70). Materializando o segundo totem, do negro escravizado, reconhecendo em Rosário a ancestral útil que os auxiliou na travessia da *kalunga*, a grande massa de água/oceano e junto com eles *faz o sinal da cruz*.

A cruz símbolo do cristianismo trazendo o Pai, o Filho e o Espírito Santo, mas que se apresenta também na cosmologia *bantu* como o cosmograma bakongo formando os quatro “Vs” da vida; concepção – nascimento – maturidade – morte. Sua linha central horizontal é a *kalunga* que representa força, vitalidade e mais, um processo e principio de mudança, todas as mudanças da Terra (Fu-Kiau, 2024, p. 34). A mesma mudança que os fez pertencer à maior diáspora africana que desaguou no território brasileiro pelo processo escravista. Subjugando todos os sonhos e esperanças que poderiam trazer na bagagem, ou seja, apenas seus próprios corpos. Carregam consigo a facilidade de assimilação do conhecimento de varias culturas, e o processo religioso acompanhando essa mesma linha, portanto fizeram uma transculturação de crenças se adaptando a nova imposição cristã. Buscando nos santos e símbolos católicos sua visão de cosmogonia ressignificada, contrapondo a sua maneira os mandos e desmandos do colonizador. Mburu (2023) narra que o africano não perde suas crenças mesmo quando se torna cristão, pois estas

³ REGISTRO referente ao Coronel Ambrósio de Souza Coutinho, 1834. Centro de Memória Paroquial – Dr. Joaquim José Teixeira Leite.

são culturais e enraizadas na criação como um ser africano. Observando o signo da cruz cristã na imagem abaixo, é possível acompanhar o olhar desse, ser africano, e sua facilidade em chamar de outra maneira o que lhe foi imposto (Daibert, 2021).



Na ordem cristã simbólica da cruz sobreposta no cosmograma *bakongo* africano o Pai toma o lugar da Maturidade, sendo quem detém conhecimento para ser o criador de todas as coisas, portanto Deus é Pai. Na seqüência o Filho representa a Concepção, porque para o *bantu* só se pode explicar o dinamismo vital, se houver uma presença atuante da Origem da vida, considerando-se, portanto, “família de Deus”. O Espírito está no Nascimento, pois *Nzambi*/Deus é Vida que está acima de todas as coisas, e que nos vivemos, nos movemos e temos o nosso ser na vida. Finalizando o Santo é a Morte que representa os antepassados e ancestrais, a transcendência de Deus e seu poder, que exigem multiplicidade de intermediários para aproximar o homem do divino (Altuna, 1985, p. 411-421).

A conexão entre os mundos visíveis e invisíveis do afro-cristão entrou em Vassouras pelo Rosário junto a sua tradição, onde o escravizado *pede proteção a Nzambi para os filhos de Jesus*. Ladeado a Virgem Maria os negros buscavam auxílio nas venturas

e desventuras a que eram submetidos das discriminações sociais, no contraponto galgando no sagrado a melhoria de vida, já que os mesmos foram largados a margem de seus direitos. Diante dos muitos nomes adotados para se referirem a Deus, *Nzambi* seria o remunerador, o benfeitor, também podendo aparecer como *Nzambi-Mpungu*, o grande, o forte, o todo poderoso, o perfeito, o bondoso, o imenso, o excelente, talvez, porém, por influência cristã. Tendo em vista não saberem seu verdadeiro nome, pois acreditava que pelo nome se pode manipular seu dono, uma questão inimaginável diante de Deus (Altuna, 1985, p. 404-405).

Na porta da igreja do Rosário também é possível ver na figura 01 sua praça em formato de cruz, local de festividade desde sua construção para o caxambu/jongo.



Figura 01 – Igreja Nossa Senhora do Rosário e Praça Raimundo Correia em Vassouras/RJ

Fonte Filmagem Willian Britto ano de 2025

Dança que louvava a ancestralidade e ficou marcada como símbolo dos escravizados de Vassouras. Como um dos muitos ritos que atravessou o mar, o caxambu ocupava uma posição intermediária entre cerimônia religiosa e diversão secular, nas noites de sábados e dias santos, denominava-se dias de pagode

(Stein, 1990, p. 243). Mostrando o acordo tácito firmado com o branco, que serviu para a manutenção da cultura negra, *onde cada conta do seu rosário é um filho que aí está.*

A resistência do jongo no Vale do Paraíba do Sul culminou no seu reconhecimento diante do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN em 2005 como uma celebração afro-brasileira⁴. Diante do som dos tambores integrado ao canto de pontos cifrados se foi possível guardar a memória dos povos que comandavam essa tradição, afinal o jongo é festa, é bailado, é a vida mostrando que somos todos iguais e precisamos de bem pouco para viver em harmonia com o próximo (Mamede, 2023)⁵.

Para salvaguardar o caxambu ao longo dos tempos na cidade de Vassouras foi preciso a reinvenção dessa festividade, pois a discriminação que já aparecia no Código de Postura de 1890⁶ proibindo sua propagação sem previa autorização, se instalou também no imaginário dos descendentes vassourenses que ficaram.

ato corroborado na história narrada pelo único grupo de jongo da cidade, que levou 75 anos para retornar a porta da igreja N.S. do Rosário⁷. No ano de 1949 o mestre que comandava o Rosário era Waldemar Grande, acusado de um crime morre na cadeia, seu filho Zé Bolero com medo dos acontecimentos envolvendo o pai se afasta do caxambu. Vai para o samba, considerado o pai do jongo, e cria uma das primeiras escolas de samba do município. Anos depois os filhos Cacálo e Claudia descobrem a tradição escondida na família e após muitas lutas e

⁴ O jongo foi registrado como Patrimônio Cultural Brasileiro pelo IPHAN em 15/12/2005, sob o título de "Jongo no Sudeste" no processo administrativo nº 01450.005763/2004-43.

⁵ MAMEDE, C. Fala de Claudia Mamede. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gHL5anvIPt8>. Acesso em: 6 set. 2025.

⁶ Código de Postura de Vassouras ano de 1890, artigo 122 – proibição do caxambu nas ruas e locais públicos sem previa autorização da policia (Stein, 1990).

⁷ APMV Tribuna do Interior, Ano XLI, nº1279

buscas por suas raízes resgatam a festividade ancestral, instituindo O Jongo Caxambu Renascer de Vassouras (Siqueira & Santos, 2015).

Trazer o caxambu para a igreja novamente, conforme a figura 02 envolveu muito mais que vontade, envolveu passar por cima de sofrimento e do medo enraizado pelas gerações de descendentes dos escravizados. O julgo social, que poderia reaparecer e causar novamente a dor de quem viu e sentiu a justiça do homem beneficiar, somente um dos lados representantes do sistema totêmico cosmológico, instaurado na convivência no século XIX.



Figura 02 – Jongo na porta do Rosário

Fonte: APMV Tribuna do Interior, Ano XLI, nº1279.

Ao instituir duas igrejas distintas, com frequência caracterizada por sua dinâmica social totêmica de convivência, perpetuaram-se as autorizações simbólicas de divisão, até mesmo pelo território. A igreja representa uma comunidade moral e o conjunto de praticas e crenças compartilhadas, a *eclessia*

/assembléia de pessoas, coberta de fenômenos que se apresentam, além de certa generalidade, algum interesse social, ou seja, repleta de fatos sociais (Durkheim, 1999, p. 46). Chancelando pelas irmandades os filhos de Rosário com suas contas que aí está na contemporaneidade, consagram à santa como sua ancestral, seja no cristianismo seja na Religião Tradicional Africana⁸¹⁰.

Dentro da religião dos *bantu* existe uma pirâmide vital que subdivide hierarquicamente os mundos invisíveis e visíveis. No invisível temos a divindade suprema, os arquipatriarcas, os espíritos da natureza, os ancestrais e os antepassados; e no visível os reis, tribo, clã ou família, os especialistas da magia, os anciões, a comunidade, o ser humano, os animais, os vegetais, os minerais, os fenômenos naturais e os astros. Esse sistema de crenças não se perdeu, somente foi reestruturado para o entendimento junto ao cristianismo obrigatório da colonização. Levando Nossa Senhora do Rosário para o lugar de ancestral, um espírito fundador de linhagem venerado por deixar uma herança espiritual favorável à evolução da comunidade, atuando como um elo entre os homens e Deus (Daibert Jr. 2015, p. 11-12).

Mostrando que esses vínculos entre africanos e Rosário, aparecem na África pela primeira irmandade instituída em Angola no ano de 1628, e no Rio de Janeiro em 1639 no Morro do Castelo posteriormente transferido por doação de terras para o Largo do Rosário, onde se encontra até os dias atuais. Ao contrário das demais irmandades essa somente obrigava que a tradição mariana do rosário fosse proferida pelo irmão ao longo da semana, sem cobranças econômicas ou políticas (Pacheco, 2008, p. 10).

Outra característica eram as coroações de reis e rainhas, contendo membros escolhidos para representar o santo em questão durante as celebrações, consagrando os reisados e congados espalhados no Brasil e reconhecidos novamente pelo

⁸ A Religião Tradicional Africana contém elementos de cada uma das denominações apontadas. Assim, o Colóquio de Abidjan, 1961, decidiu chama-lhes “Religiões Tradicionais”, ou “Religião Tradicional Ancestral ou Africana”, ou simplesmente, “Religião Africana (Altuna, 1985, p. 368-369).

IPHAN em 2025 como mais uma cultura afro-brasileira denominada, “Os Caminhos do Rosário”⁹¹¹.

A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário em Vassouras mantinha suas festividades ativas e também executava suas coroações conforme noticiado no jornal Vassourense no ano de 1892. Mas assim como tantos outros territórios percorridos e mantidos pelos escravizados essa Irmandade desapareceu no início do século XX. Deixando um legado de memórias a serem replicadas e descobertas pelos que não tiveram a oportunidade de manter suas estruturas físicas e afetivas. Obrigados a reinventar-se na sociedade que os libertou, mas não os reconheceram como cidadãos brasileiros, munidos dos direitos básicos, os negros apenas tiveram as palavras – liberta-se e revoga-se – na Lei Áurea de 13 de maio de 1888. A palavra áurea “de ouro”, ou seja, um grande feito, que levou mais de trezentos anos para ser realizado, deixando o país como o última nação a abolir a prática da escravidão nas Américas.

Como não bastasse a vergonha de manter todo um povo escravizado, no intuito de esconder os fatos é executada a queima dos registros oficiais dessas pessoas. O então Ministro Ruy Barbosa na ânsia de invisibilizar os rastros imperiais pela nova política republicana, em 1890 defere a entrega e posterior destruição dos documentos relativos ao período escravista, considerando que a República está obrigada a destruir os vestígios por honra da pátria (Carneiro, 2005, p. 96). O ato levou ao apagamento dos milhares de pessoas e famílias que hoje poderia localizar sua descendência no continente africano, criando assim um processo de pertencimento. Algo que foi ceifado somente aos negros e indígenas através do novo nome adotado/imposto pelo cristianismo colonizador. Uma ferida social que iremos carregar

⁹¹¹Foi aprovado, por unanimidade, o registro do bem Saberes do Rosário: Reinados, Congados e Congadas, durante o primeiro dia da 109ª reunião do Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/saberes-do-rosario-reinados-congados-e-congadas-e-registrado-como-patrimonio-cultural-do-brasil-1> Acesso em: 15 set. 2025.

sem a cura por todas as gerações futuras, uma lacuna identitária permanente.

A identidade traz consigo nossa caminhada de vida, o que passamos e sentimos. Consolidado os fatos inerentes a formação humana, criação familiar, processo de convivência, as experiências coletivas externadas na individualidade entre outros eventos cotidianos. Portanto uma junção de ocorrências acometidas pelo ser humano, que culmina no que podemos verbalizar como identidade única de um ser, caracterizando assim sua personalidade social partilhada ao outro. Esses elementos definem suas crenças, comportamentos, objetos e outras características comuns aos membros de um determinado grupo ou sociedade que são descritos como cultura (Mburu, 2023. p. 24).

É preciso haver interações interpessoais nesse modo de vida o que coloca amplamente evidente a que grupo ou sociedade um membro faz parte. O sistema de totemismo deixa evidentes essas características, desenvolvendo o papel de emblema e qualificação clânicas. Seus símbolos demonstram a solidariedade do homem entre seus clãs e qual instituição consiste seu pacto, representando e formando um parentesco místico-sobrenatural, ao se tratar da cultura e identidade *bantu* que em Vassouras adotou N. S. do Rosário para ser esse elo de representatividade (Altuna, 1985, p. 134).

O totem é escolhido dentro da pirâmide vital desse povo para representar seu grupo podendo ser um arquipatriarca, espíritos da natureza, ancestrais ou antepassados. Relembrando que o ancião/velho faz parte dos patamares de evolução e destaque, elencados na hierarquia do mundo visível. Levando o Preto Velho do ponto apresentado a assumir o lugar de um antepassado na forma de incorporação, processo comum já que o *bantu* deseja renascer pelo nome num descendente. O culto aos antepassados atravessou da África para o Brasil e se consolidou nas casas religiosas afro-brasileiras, mantendo a doutrina no pensamento de que os antepassados são membros de uma comunidade, necessitam dela e não passam de criaturas de Deus,

elevadas por Sua vontade a uma existência nova (Altuna, 1985, p. 474).

O antepassado que se vez ouvir na voz de uma população negra e escravizada verbalizando no caxambu sua história de resistência e saudades guardadas na memória.

Oh mãe África ai que saudade de ti, Eu vou
morrer de saudade mãe África, Da terra
onde eu nasci.
Terra onde fui príncipe, E o meu pai grande
rei.
Hoje sou negro escravo mãe África, E o
nosso povo também.
Deixa negro chorar, deixa negro chorar.
O coração de negro dói, deixa negro chorar.

O povo construtor de todo um território que labutou a terra pelo café gerando poderio econômico, alimentou seus filhos e o de outros nas tantas mães de leite espalhadas nas casas grandes e fazendas, construiu estradas ligando os caminhos a serem desbravados, curou as pessoas na alma e no corpo pelas ervas, rezas e crenças trazidas na bagagem. Esse antepassado representante de um legado indiscutível quando tocamos na história da nação, invisível aos olhos de muitos, mas marcado no contexto social de qualquer pessoa que se diga brasileiro. Portanto simbolizando a figura desse antepassado africano é lícito dizer que *se não fosse os Pretos Velhos, eu não sabia caminhar*.

Considerações

Dentro de uma perspectiva cultural não se pode desprezar que as identidades partilhadas classificam uma nação, independente de possuírem território ou não, sua sociabilidade de idéias e convivência comum a chancelam.

Divididos em totens simbólicos que os representem as pessoas criam seus lugares e crenças, deixando legados a serem partilhados ao longo dos tempos. Uma memória que pode alcançar simplesmente uma família/clã, um grupo social/ tribo ou

expandir para o mundo. Sem se importar o negro galgou seu caminho marcando sua história pelo processo de resistência, levando para outro patamar o que tentaram a todo custo lhe roubar, a dignidade como ser humano.

Contanto com seus ancestrais como proteção, consagrando seus ritos e mitos através da música e da dança, a religiosidade e a cultura se perpetuaram por onde passaram. Apesar da discriminação e do massacre sofrido, é possível vivenciar a alegria desse povo deixada no decorrer de sua existência. Na festividade do samba, das congadas, reizados, no jongo e tantas outras manifestações que celebram a ancestralidade, que se mantêm na descendência, cumprindo seu papel de protetor e intercessor junto ao mundo invisível.

Sem se atentar aos elos culturais enraizados desses africanos que aqui estiveram, às pessoas comemoram o ancestral útil deixado por eles, porque ser forte não é sinônimo de violência, mas sim de marcar sua trajetória. E foi exatamente isso que fizeram, disseminaram suas marcas sutilmente e afetivamente, e se instalaram nos corações de tantos que se apaixonaram perdidamente por um povo cheio de vida. Como contas de um rosário os nossos pretos velhos tomaram vulto perpetuando Nossa Senhora à ancestral protetora de toda uma linhagem totêmica.

Referências

Fontes Primárias

COMPROMISSO IRMANDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO E SÃO BENEDITO DOS HOMENS PRETO. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1968. p. 58.

Centro de Memória Paroquial – Dr. Joaquim Jose Teixeira Leite.

LIVRO de atas da irmandade Nossa Senhora da Conceição, 1928. 1834 – Coronel Ambrósio de Souza Coutinho.

APMV – Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Vassouras Livro de Atas da Câmara:

VASSOURAS. Ata da Câmara de Vassouras, 1849, p.27.

Jornais:

Tribuna do Interior: **TRIBUNA DO INTERIOR**. Ano XLI, n. 1279, 15 out. 2024, p. 09.

O Vassourense: **VASSOURENSE**. Ano XI, n. 41, 9 out. 1892, p. 01.

Acervo disponível na rede internacional de dados

BRASIL. **Lei n. 378**, de 1937. Disponível em: ¹⁰ <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=378&ano=1937&ato=fc90TSU1EeipXT530>. Acesso em: 22 set. 2025.

CAMINHOS DO ROSÁRIO. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)**. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/saberes-do-rosario-reinados-congados-e-congadas-e-registrado-como-patrimonio-cultural-do-brasil-1> Consultado em: 15 set. 2025.

JONGO OH MÃE ÁFRICA – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7DFXCV4Jzx8> Acesso em 11 set. 2025

JONGO RENASCER. Lei Aldir Blanc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fW7XeIjUmts>. Acesso em: 18 set. 2025.

MAMEDE. **Jongo Renascer**. SececRJ. Cultura presente. Povos tradicionais presentes RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gHL5anvTPt8>. Acesso em: 14 set. 2025.

TITANE. **Ponto de Pretos Velhos**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/titane/9573292/>. Acesso em: 22 set. 2025.

Referências Bibliográficas:

¹⁰ Jongo Oh Mãe África de Mestre Wilson Pretinho do Grupo Jongo Caxambu Renascer de Vassouras Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7DFXCV4Jzx8> Acesso em 11 set. 2025

- ALTUNA, R. R. de A. **Cultura tradicional banto**. Luanda: Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, 1985. 369 p.
- BEZERRA, V. das N. A memória mariana na construção da identidade de Constantinopla. **Το Ελληνικό βλέμμα**, Rio de Janeiro, n. 8, 2021. DOI: 10.12957/ellinikovlemma.2020.61115. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ellinikovlemma/article/view/611>. Acesso em: 06 fev. 2025.
- BEZERRA, V. das N. O simbolismo da *Theotokos* e seu culto na Antiguidade Tardia Bizantina. **Humanidades em Revista**, v. 1, n. 1, p. 46, 2019. Disponível em: <https://seer.unirio.br/hr/article/view/8956>. Acesso em: 03 abr. 2025.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Organização Cláudio Brandão de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2005.
- BRASIL. **Constituição política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.
- CONCEIÇÃO, I. de S. **Vassouras entra na Roda**: a trajetória do Caxambu entre 1847 e 1888. 2015. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Preservação do Patrimônio Cultural, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://memoriasocial.pro.br/proposta-area.php>. Acesso em: 9 set. 2021.
- DAIBERT, R. A religião dos bantus: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 7–25, jan./jun. 2015.
- DAIBERT, R. Eu chamo de outra maneira: a vingança das religiões ancestrais na África de Achille Mbembe. **Revista da Religião**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, jan./jun. 2021.
- DURKHEIM, É. **Sociologia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1999.

- FERRAZ, J. I. de S. R. **Recenseamento da população da Província do Rio de Janeiro em 1853**. Rio de Janeiro: Arquivo Estatístico da Província, 1853.
- FU-FIAU, K. K. B. **O livro africano sem título: cosmologia dos Bantu- Kongo**. Tradução e nota à edição brasileira: T. Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2024.
- MBURU, E. **Hermenêutica africana**. Tradução de A. O. Dju. São Paulo: Hagnos; Quitanda, 2023.
- PACHECO, Paulo Henrique Silva. A origem branca da devoção negra do rosário. **Revista Tempo de conquista**, 2008. Disponível em: http://www.revistatempondeconquista.com.br/attachments/File/Paulo_Henrique_Pacheco.pdf. Acesso em: 08 dez. 2024.
- SIQUEIRA, J. J.; SANTOS, L. C. R. O jongo Renascer de Vassouras: história, identidade, poesia. **Revista Mosaico**, v. 6, n. 1, p. 5-15, jan./jun. 2015.
- SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor** – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. 2. ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. 302 p.
- STEIN, S. J. **Vassouras: um município brasileiro do café, 1850-1900**. Tradução de V. B. Wrobel. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- TELLES, A. C. da S. Vassouras (Estudo da Construção Residencial Urbana). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Ministério da Educação e Cultura, n. 16, Rio de Janeiro, 1968, p. 6-152.

O CANDOMBE E OS CORPOS EM TRÂNSITO NO CONE SUL: ANCESTRALIDADE, NEGRITUDE E AFIRMAÇÃO NO PASSADO-PRESENTE.

Nestor Gomes Mora Cortés

Introdução

A história do ritmo é, inevitavelmente, a história dos corpos e dos tambores atravessados pelos navios negreiros, pelos microcosmos de sobrevivências e resistências. Observar essa travessia é também reconhecer o modo pelo qual todos esses elementos se estabeleceram nos quilombos, nos cortiços e favelas, em síntese, nos seus lugares estratégicos. Principalmente, reconhecer o modo pelo qual se engendram e se estabelecem pelo mesmo processo histórico nos espaços públicos rurais e urbanos.

A ancestralidade possui um conteúdo histórico discursivo, pois se constitui através da memória e história oral. O candombe, nesse sentido, é também percebido como cerne dos elementos constituintes da cultura afrodiáspórica local.

Tecer a travessia dos tambores no Cone Sul é ao mesmo tempo analisar as práticas da sua resistência que fomentada através da corporeidade como arquétipo cultural político contra a escravidão. Os elementos sagrados originalmente intrínsecos ao candombe na Diáspora foram se consolidando ou se modificando pelas contingências históricas, e neste caso, propiciando novos ritos e simbologias.

De acordo com Rubén Carámbula, o candombe surge a partir do séc. XVIII concebido primordialmente como um dos elementos que compõe a festa de coroação do Rei Congo também

encontrado no Brasil, Uruguai e Argentina (Carámbula, 2005, p. 42). Tratava-se, nesse contexto, de uma prática tradicionalmente religiosa produto da cultura bantu que, por sua vez, subdividia-se em múltiplas etnias, fronteiras e nações da África Central e parte da Oriental. Candombe se origina a partir de um movimento próprio e libertário da presença negra na Diáspora, posto que sua prática não se limita a um território ou país, tampouco se constitui historicamente de um modo singular e único. Ao mesmo tempo, e para além da sua origem, o ritmo possui significados subjetivos e coletivos que também variam de acordo com as experiências constituídas em distintos tempos e espaços.

A prática comunicativa do Candombe é de um nível que extrapola a performance e todo o conjunto do ritual que o sustenta em si, pois, a referida prática é suficiente para gerar possibilidades de interações entre os seus praticantes pautadas na afirmação, autonomia, cooperação e aceitação. A partir daí o Candombe também fomenta a produção de lideranças e do empoderamento da comunidade, bairro e, acima de tudo, da população afrodescendente, configurando um movimento etnopolítico de resistência e afirmação.

Com isso, o ritmo atravessa e flutua pelo mundo afrodiáspórico com seu próprio movimento, manifestando-se de um jeito ou de outro através dos tambores sagrados e da memória ancestral dos seus praticantes, seja no Brasil, Uruguai ou Argentina.

O Candombe no Brasil

No Brasil o Candombe é um ritual religioso de origem africana que tem o canto e a dança em sua estrutura central. Em sua base estão o culto aos ancestrais e a devoção aos santos católicos, principalmente a Nossa Senhora do Rosário (Simões, 2013, p.71). O ritual é encontrado no estado de Minas Gerais no quilombo da Fazenda Cipó, localizado na Comunidade do Açude que, por sua vez, é integrado ao município de Jaboticatubas. De acordo com Mariana B. Fonseca, essa microrregião começou a ser frequentada devido a uma rota aberta por bandeirantes em direção

à cidade de Ouro Preto. Em 1716 a região começa a ser povoada através da política de concessão de sesmarias e, em 1823, o Guarda-Mor José Santos Ferreira toma posse da propriedade conhecida hoje como Fazenda Cipó. Na época a fazenda funcionava para abastecer de alimentos outras vilas e, principalmente, para a produção de azeite utilizado na iluminação pública de outras cidades (Fonseca, 2006, p.2).

O quilombo Fazenda Cipó atualmente é povoado por descendentes de ex-escravizados e legatários do seu trabalho. A comunidade está situada em região isolada, distante da zona urbana, e muito por conta disso, acredita-se que o Candombe foi preservado, de acordo com seus elementos originários da época em que nasceu.

Por lá o ritual religioso surge a partir do mito da aparição da Nossa Senhora do Rosário. Em sua narrativa, o Candombe aparece como termo que designa os tambores feitos pelos escravos e utilizados por eles para conduzir a santa de fora do rio para sua igreja. Com efeito, os tambores passaram adquirir sua condição sagrada por serem os únicos capazes de manter a santa na igreja, sem que ela desejasse voltar ao rio onde foi encontrada.

A partir daí o Candombe é praticado enquanto ritual sagrado, em ambiente privado, no quintal das casas do quilombo sem que esteja proibido ao visitante de participar junto com as famílias. Através dos seus três tambores chamados de *tambu grande*, *tambu do meio* e *tambu pequeno*, o ritual é geralmente executado todas as noites em roda onde os mais velhos entoam cantigas que remetem a presença ancestral, seus costumes e, sobretudo, ao culto a Nossa Senhora do Rosário.

Nesse momento em que o Candombe propicia um estado lúdico de alegria e diversão, quando os participantes trocam desafios entre si, chamando uns aos outros à participação: “os mais velhos costumam ‘desafiar’ e incentivar os mais novos a entrarem na roda, aprendendo, assim, as estruturas do Candombe de modo a garantir sua continuidade como performance ritual da comunidade” (Simões, 2013, p.156).

Nesse contexto, os candombeiros passam a ser prestigiados no quilombo, ganhando notoriedade e sendo reconhecidos como os herdeiros da sabedoria ancestral, transmitida de geração a geração por meio das músicas e cantigas que constituem narrativas do passado contadas no dia-a-dia (Trindade, 2011, p. 34).

O Candombe é também encontrado em outras regiões e cidades de Minas Gerais, como Contagem, Uberlândia e na própria capital do estado. Igualmente associado ao culto a Nossa Senhora do Rosário, o ritual sagrado, contudo, se manifesta nesses lugares com algumas diferenças em relação ao quilombo Fazenda Cipó, pois está inserido no contexto das festividades que representam a coroação dos Reis de Congo, chamada *Congado*, *Congadas* ou *Reinado*. Portanto, para compreender realmente como o Candombe se estabelece e se manifesta na zona urbana das referidas cidades brasileiras, é impreterível explicar de acordo com o contexto das festividades do *Congado* ou *Reinado*, a começar elucidando a diferença entre os dois termos.

A diferenciação vai depender do lugar e da família que promove a homenagem ao Rei Congo, sendo o *Reinado* uma performance rítmica, teatralizada, sagrada e mais complexa, que inclui a presença de mais elementos como as guardas, missa, cortejo e coroação. O termo *Congado*, por sua vez, embora utilizado tal qual para denominar a performance do cortejo, corresponde originalmente às guardas de Congo, que podem existir independentemente da presença de reis e rainhas. Portanto o uso desse último termo pode ser limitado para explicar a complexidade da performance do Reinado.

Segundo o Capitão Regente do Reinado da Comunidade de Arturos, em Contagem, o uso do termo *congado* no lugar de *reinado* representa uma desvalorização do sentido do Reino, pois “antes de mais nada era o reino”, ou seja, a relação direta entre a manifestação religiosa com o reino africano do Congo e com todos seus elementos que a partir deles são constituídos (Simões, 2013, p. 89).

No contexto histórico e religioso africano, a noção de *rei, reino ou reinado* difere do contexto europeu. De acordo com Batsíkama, o Rei é na verdade um *chefe* de ordem religiosa e de tendências políticas administrativas, designado como *Mani-Kôngo*. Além disso, este chefe representa os ancestrais e somente é possível ser eleito pelos mais velhos. Perante o povo, possui responsabilidades tais como resolução de problemas jurídicos ou de outra natureza dos cidadãos. É detentor de grande sabedoria e memória, já que possui o conhecimento da ancestralidade e da sua história transmitida oralmente para os próximos candidatos a chefe (Batsíkama, 2010, p. 105-107).

O Candombe, nesse contexto específico, representa a presença da ancestralidade através da memória do Reinado. A presença dos ancestrais se dá por intermédio do ritmo dos tambores em referência aos escravos da Diáspora e seu ritual opera através da celebração a N. S. do Rosário. O ritual ocorre em outubro, na sexta-feira que antecede o fim de semana do Reinado ou Congado. E, embora não esteja incluído na programação oficial da festividade, o Candombe conta com a participação do público, ainda que antigamente fosse restrito aos mais velhos.

Considerada a sua sacralidade, o Candombe é responsável por permitir o início do Congado a partir do toque dos três tambores sagrados denominados de *Santana, Santaninha e Jeremias*. Juntos, os três tambores constituem uma das *guardas* do Reinado. O sentido dos instrumentos, nesse contexto, é de “chamar” a presença dos ancestrais escravizados que, de acordo com o mito, tiraram do rio a santa N. S. do Rosário. Seus tocadores se posicionam em semicírculo e o cantador-dançante da vez se apresenta aos três tambores “pedindo licença”, dando início ao seu canto e dança.

Os cantos, por sua vez, são chamados de “pontos” que variam nos temas e tipos. Um deles é conhecido como “bizarrias” que são cantos de brincadeira, ao passo que as “demandas” são tipos de pontos que desafiam os cantadores entre si dentro da roda de Candombe (Pereira, 2005, p.24).

Mariana Simões observa o fato dos tambores possuírem nomes próprios e que por isso também assumem personagens próprios no ritual. Essa potência do tambor-corpo-indivíduo capaz de “falar” é a expressão máxima da cultura negra e da sua presença no contexto afrodiaspórico. Os tambores, por esta perspectiva, funcionam “como uma voz da coletividade que se reúne naquele momento festivo para contar, através de suas tradições, um pouco do modo de vida e de uma história que se renova a cada festa” (Simões, 2013, p. 173). Logo, a capacidade de narrar sobre o modo de vida e da história das famílias, que em um dado tempo e espaço se estabeleceram através da Diáspora Africana, faz com que os tambores deixem de ser meros instrumentos de uma performance.

Por esta lógica, os tambores são corpos falantes que também relembram outros corpos constituídos pela presença ancestral. Ainda que haja renovações, transformações e dinâmicas próprias da presença afrodescendente e do modo como ela é manifestada, os tambores continuam estruturando a via de comunicação entre o plano imaterial com o material. E é nesse contexto que o Candombe é denominado de “pai do Congado” ou “pai do Reinado” pela comunidade dos Arturos e demais congadeiros, pois seu ritual destaca-se pela “fala” dos tambores aos ancestrais. Através deles, abre-se o canal de comunicação com o sagrado, na figura dos antepassados e dos santos católicos.

A forte influência da cultura bantu no Brasil estabeleceu através do Candombe a relação com a autoridade e ancestralidade dos Reis de Congo, como ocorreu no Uruguai e, em menor medida, na Argentina. Entretanto, o Candombe hoje, nessa região do Rio da Prata, se manifesta de distintas formas, menos ou mais relacionadas a santos, sem que sua prática perca totalmente a relação com o sagrado e o uso dos tambores como via comunicativa.

Na Argentina o Candombe apresenta certa continuidade e desenvolvimento a partir de localidades específicas regido por uma tradição familiar cuja ancestralidade ainda revive a presença afrodiaspórica. No interior do país, por exemplo, vamos perceber

como o candombe permanece associado a sua condição religiosa através do culto a São Baltazar. E que, por conta disso, o processo de hibridização que o ritmo argentino sofreu sob a influência europeia não foi suficiente para a sua completa extinção como muitos pesquisadores defendiam até a década de 1980.

O Candombe na Argentina

Segundo a informação contida no “Guia para Docentes sobre Afrodescendentes e Cultura Afro”, o Candombe já nasce no Rio da Prata a partir do sincretismo de diversos outros ritmos que os muitos de Angola trouxeram para a região. E durante muito tempo, esse Candombe era praticado nas duas margens do Rio, tanto na Argentina como no Uruguai. Não obstante, no que concerne à banda argentina do Rio da Prata, permanece no discurso predominante a afirmação de que o Candombe portenho desapareceu processualmente. Tal falácia tem sido legitimada com base nas principais bibliografias históricas que narram o “desaparecimento” da população negra no país (Estrada, 1863; Gálvez, 1883; Soiza Reilly, 1905; Álvares, 1908; Vega, 1932; Thompson, 1973; Luna, 1980; Godeberg; Mallo, 2000).

Dentre alguns fatores, esta visão defende que o desaparecimento foi consolidado durante o século XIX por causa da epidemia da febre amarela e da Guerra do Paraguai, quando muitos soldados negros foram mortos na linha de frente das batalhas. Além disso, já no final do século, o governo promoveu uma grande onda imigratória de europeus para seu país, fato que contribuiu ainda mais para corroborar a tese do desaparecimento da população negra devido ao processo de miscigenação étnica.

Com o discurso narrativo etnohistórico ainda vigente, cria-se um imaginário de que não há negros na Argentina. A consequência cognitiva desse ato discursivo é a crença de que também não há racismo ou qualquer manifestação cultural e política derivada da presença afro-argentina, incluindo o próprio Candombe. Logo, qualquer prática comunicativa relacionada à presença negra no país é compreendida atualmente como aquilo

que vem de fora, estrangeiro, proveniente do Brasil, Colômbia, Cuba, Cabo-Verde e, sobretudo, do Uruguai.

Somado ao discurso etnohistórico vigente houve uma gama de pesquisadores que percebiam o Candombe e outras manifestações afrodiaspóricas a partir da ideia de folclore, o que ajudou a instituir o ritmo em seu lugar periférico em relação à produção cultural europeia. E que a população negra, mesmo sendo considerada “inferior ou primitiva”, obteve “certa liberdade” para a prática de seus “costumes e tradições”. Ainda sim, para esses estudiosos, tal premissa não foi o suficiente para conservar e desenvolver a presença negra no país.

O historiador britânico Reid Andrews em sua obra “Os afroargentinos de Buenos Aires”, reitera a tese de que o Candombe desapareceu no país junto com a população negra (Andrews, 1989). Seu método de pesquisa em fontes primárias desconsiderava o registro da história oral, fato que resultou em uma descontinuidade da análise da presença afro-argentina e da sua produção cultural. Apesar de reconhecer a vigorante popularidade do ritmo até a primeira metade do século XIX, o autor não percebeu ou não estava interessado em perceber os elementos substanciais e específicos que diferenciavam o Candombe argentino do uruguaio.

Anos antes da publicação de Reid Andrews, Hugo Ratier publicava uma obra específica considerável que trata da origem do Candombe na Argentina denominada “Candombes portenhos”. O autor faz um panorama dos variados tipos de ritmo e derivações do próprio Candombe ao longo dos séculos XVIII-XIX (Ratier, 1977). Nesse panorama, Ratier estabelece as regiões das manifestações afrodiaspóricas mais “puras” descrevendo suas características através da análise de fontes escritas e iconográficas. A partir daí, o autor conclui que a cultura bantu se destaca dentre as outras e que o Candombe *portenho* era praticado de modo distinto ao Candombe encontrado em Montevideú, dado importante que nesse sentido diverge das outras pesquisas. Ainda assim, mesmo que sua pesquisa tenha sido relevante para compreender as especificidades e diferenças do Candombe

argentino, persistiu em sua obra a ideia de que o ritmo foi abandonado no passado juntamente com a população afro-argentina.

Um dos primeiros pesquisadores que desmitifica a tese do desaparecimento foi o antropólogo Alejandro Frigerio em seu trabalho “O Candombe argentino: crônica de uma morte anunciada”, publicado em 1993. Apesar do título, a pesquisa tem enfoque no Candombe que perdurou em bairros históricos da cidade de Buenos Aires, como em *San Telmo* e *Montserrat*. Nesse sentido, sua análise é desenvolvida a partir do Candombe *portenho*, ainda que haja outras presenças do ritmo localizadas no interior do país.

A contribuição de cunho etnográfico de Alejandro Frigerio permitiu ampliar a perspectiva sobre a presença afrodescendente na Argentina trazendo o Candombe para o tempo presente. Além disso, a obra cria uma nova possibilidade de análise factual da Diáspora Africana no país, permitindo a visibilidade da sua população negra e resgatando a discussão de problemas sociais que supostamente estariam resignadas no passado, como o racismo. Por último, e não menos importante, o autor colabora para que os próprios afro-argentinos sejam autores da sua história, refutando definitivamente a tese da sua invisibilidade e reivindicando a longa jornada pela afirmação à sua presença social, cultural e política.

Se por um lado a análise de Alejandro Frigerio colabora para compreender as continuidades e discontinuidades do Candombe *portenho*, por outro, o estudo do antropólogo Norberto Pablo Cirio colabora para ampliar a pesquisa sobre o Candombe argentino, deslocando a perspectiva da sua presença para as zonas rurais na região noroeste do país.

A partir do seu artigo publicado em 2003, cujo título “A desapareição do Candombe argentino: os mortos que vocês matam gozam de boa saúde”, o autor demonstra ter realizado pesquisa em fontes primárias e campo etnográfico nas cidades de *Corrientes*, *Santa Fé*, *Saladas*, *Pago de los Deseos* e *Anguá*. A partir desse mapeamento, Pablo Cirio reforça ainda mais o discurso afirmativo

da presença afro-argentina ao revelar que existe um Candombe específico praticado através do culto a São Baltazar.

A figura de Baltazar surge junto com Melchior e Gaspar a partir da narrativa bíblica encontrada excepcionalmente no evangelho de Mateus. Os personagens formulam o mito dos “três reis magos” que visitam o local onde o menino Jesus supostamente nasceu. Existem proposições de que eles eram na verdade sacerdotes ou meros conselheiros representando seus Reinados. Todavia, a tradição cristã sedimenta a ideia de que os três reis magos representam a Ásia, Europa e África, sendo Baltazar, portanto, atribuído ao último continente. Por isso em muitas pinturas retratadas desde a Idade Média o santo aparece como uma pessoa negra. Desde então o personagem é celebrado pela população afrodiáspórica de formas específicas sem perder, no entanto, sua qualidade sagrada.

Na diáspora afro-argentina a figura de Baltazar surge no período colonial a partir do mesmo fenômeno, ou seja, quando a igreja e o governo resolvem instituir a fé católica evangelizando os negros escravizados através do culto ao santo. O resultado foi o surgimento da primeira Confraria da região do Rio da Prata, denominada *São Baltazar e Animas*. Essa Confraria permaneceu vigente entre 1772 a 1856 na igreja da Piedade do Monte Calvário.

De acordo com Pablo Cirio, mesmo estando submetida ao julgo da instituição, a população escravizada tinha certa “liberdade” para a prática de suas danças cuja música era realizada com “tambores, palmas e gritos” (Cirio, 2003, p.138-139). Registros de fontes secundárias indicam que esses tambores eram na época denominados de “tumba”, “quinto”, “tambor base” ou simplesmente “chamador” (Andrews, 1989 *apud* Ferreira, 2002, p.43). Nessa trama histórica, o Candombe é descrito pela primeira vez, tendo a religiosidade cristã e o culto a São Baltazar como propósito.

Entre o século XVIII até o início do século XX este Candombe era dançado, pelo menos para o dia do santo, nas regiões de Santa Fé, Corrientes e Resistência, na cidade Chaco. Atualmente o ritmo-ritual continua sendo praticado na cidade de

Corrientes, mais precisamente no bairro *Camba Cuá*. Este bairro, por sinal, é até hoje considerado como zona tradicionalmente habitada por afro-argentinos, ainda que há décadas as antigas gerações tenham se dispersado. E, além de Corrientes, o Candombe hoje é visto nas cidades de *Saladas*, *Pago de los Deseos* e *Anguá*.

Em todas essas regiões o ritmo é também praticado dentro de ambientes privados, como capelas e altares construídos por famílias preocupadas em manter a tradição do Candombe e a homenagem ao santo. A festividade é engrandecida com a participação de convidados da organização familiar e, assim como em outros países, realizada todos os anos no dia 06 de janeiro. Para seus praticantes, o Candombe é considerado como “dança emblemática ao culto” já que os devotos afirmam que São Baltazar é um “santo candombeiro aficionado ao ritmo, patrono do baile e da diversão” (Cirio, 2008, p. 87).

Com base em fontes históricas associadas ao tempo da Confraria e através de materiais de campo etnográfico, o antropólogo Pablo Cirio conclui que este Candombe é praticado mais ou menos de maneira contínua e que ao longo do período o ritmo tem adquirido diversas características específicas, dinâmica própria de qualquer manifestação afrodiaspórica.

De um modo geral, sua pesquisa contribui para ressignificar o Candombe argentino associado a uma tradição religiosa e cultural mantida por famílias em regiões específicas do país. Em segundo plano, o estudo reconhece o sincretismo pelo qual o ritmo-ritual sofreu abdicando de qualquer possibilidade interpretativa de um suposto Candombe “puro” ou “primitivo”. Por fim, através da investigação sobre o santo Baltazar, o autor situa a presença afro-argentina dentro de uma matriz afrodiaspórica composta fortemente pela cultura bantu, presente em outros países do Cone Sul.

Portanto, diante desse contexto religioso, o Candombe argentino é também fundamentado a partir da memória ancestral, na qual o santo Baltazar figura como rei, espírito e patriarca da população afrodescendente. E esse fundamento é possível através

do tambor, que mais uma vez extrapola sua condição material, pois consegue incorporar o espírito falecido de uma estrutura familiar ou o Povo Negro de um modo geral.

Nesse caso, o tambor continua sendo um instrumento que potencializa a alegria e institui a liberdade, fortalece as relações familiares e ao mesmo tempo representa a rebeldia do Povo Negro. Este instrumento talvez seja o único que permaneceu blindado às relações sincréticas entre duas cosmovisões e sistemas de organização distintas constituídas em um mesmo universo afrodiaspórico.

Deste modo, a prática comunicativa do Candombe argentino, seja ela na sua versão *portenha* ou sagrada, consegue oferecer-nos uma dimensão da presença afrodiaspórica constituída por poucas famílias e lideranças. E essa presença representa o outro lado da história, narrada pelos modos de viver e saber provindas de uma ancestralidade negra e herdadas por aqueles que os praticam.

O Candombe no Uruguai

O Candombe aparece pela primeira vez por intermédio do escritor Don Isidoro de María em sua crônica intitulada “O recinto e os candombes” (1898-1829). Anos depois surge um verso de 1834 escrito pelo poeta Acuña Figueroa onde dizia “companheiro de Candombe”. O termo nesse contexto é genérico e designa todos os bailes da população afrodescendente, sinônimo de “dança” ou evocação do “ritual da dança” (Carámbula, 2005, p.13). Após a abolição da escravatura, decretada no dia 12 de dezembro de 1842 pelo presidente da República Joaquín Suárez, a população afro-uruguaia passa a se organizar segundo sua procedência étnica e linguística.

A partir deste processo foram constituídas as primeiras Confrarias ou Irmandades onde em suas “salas” ocorriam danças e seus rituais performáticos. Sem esquecer as suas raízes africanas, os grupos de familiares e amigos que eventualmente se reuniam a dançar nas salas das Confrarias passaram a se denominar como grupos ou “Nações”. Foi nesse contexto, portanto, que nasceram

as Nações Congo, Angola, Benguela, Moçambique, criadas por afro-uruguaianos que celebravam a memória dos seus ancestrais.

Em cada sala de cada Confraria, havia uma Nação que fazia sua festa particular com seus distintos tambores, na época ainda designados como *tambos* tal qual no Brasil e na Argentina. Em datas de celebração da cristandade, como Corpus Christi e Folia de Reis, as salas representavam o domicílio do Rei da Nação. Se a sala pertencia à “Nação Congo”, as pessoas encontrariam o Rei Congo e todo seu séquito.

Segundo Carámbula, o Candombe passa a emergir como ritual de uma espécie de pantomima da coroação dos reis do antigo Império Congo-Angola, ainda que tivesse elementos próprios da realeza europeia. De igual modo, no religioso se advertem elementos do animismo da raiz bantu sincretizados com outros cristãos, como seria a incorporação ao panteão negro de São Benedito e São Baltazar como santos tutelares de ditos povos (Carámbula, 2005, p.8). Principalmente na festa de Folia de Reis celebrada no dia 06 de janeiro, quando São Baltazar era homenageado e personificado pelo Rei da Nação Congo, Angola ou Moçambique. O traje do rei possuía uma coroa feita de estanho, capa vermelha, sapatos de fivela, no peito algumas medalhas e sua constelação de condecorações. A rainha também presente nas festividades usava um vestido com armação, coroa de papel pintado além de anéis e pedrarias douradas (Carámbula, 2005, p.41).

Ainda em sua narrativa, Carámbula descreve como procediam as festas em homenagem a São Baltazar. Os afro-uruguaianos usavam toda a pompa possível, fato que demonstra a importância que o santo tinha dentro da cosmogonia africana. As salas eram bem organizadas, regidas por normativas. Contavam com o Rei, Rainha, príncipe e outras autoridades. As reuniões eram celebradas periodicamente nas salas e fora delas, percorrendo como um Cortejo chegando até nos limites da cidade. Todos acompanhavam os tambores e de mais instrumentos com palmas e cantos, “dançavam *tangos, chinchorria, chindá, tam tam*, até o pôr do sol, no meio das oscilações que acentuavam ainda mais, a

agitação própria da festa (Carámbula, 2005, p.8). Os “tios” usavam paletós, sobretudo, gravatas, chapéus, e as negras usavam seus vestidos, fitas, cintos, colares e sombrinhas de cores variadas. Cada sala tinha seu trono com dossel e cortinas, e o altar de São Baltazar e a porta o pires que recebia as oferendas dos assistentes, baixo a custódia do “capitão, guarda da porta e da coleta”.

Nos tronos apareciam sentados com grave atitude os Reis, com suas insígnias nos ombros, os paletós trançados, calças brancas com uma faixa negra. E ao seu lado as Rainhas, que agregava a seu status, o prestígio de ser a melhor pasteleira de Montevideú, rodeada por princesas e camareiras que atendiam o cerimonial (Carámbula, 2005, p.11). Terminada a cerimônia, se dirigiam em corporação e por Nações à residência das autoridades. Logo depois da abolição em 1842, o próprio Presidente da República era quem os recebia rodeado de seus recepcionistas. As Nações também tinham o costume de visitar os ministros, o vigário e os chefes militares. Ratificavam diante das autoridades sua fidelidade e respeito e recebiam, em troca, doações em dinheiro que resolveriam os gastos dos banquetes que tinham produzido em cada sede, onde se apresentava a habilidade das “tias” e “morenas”.

Desde 1880 ainda havia várias danças e toques herdados de determinadas nações africanas. Várias salas de Nações, integradas pelos descendentes daqueles africanos, conseguiram sobreviver até o início do século XX com práticas rituais tradicionais. Em cada sala se cultuava as entidades religiosas que haviam conseguido manter vivas apesar de tanta repressão. Em alguns casos reproduziram imagens e em outras tendo a São Baltazar como patrono.

A história do Candombe nasce a partir desse contexto em que grupos étnicos, herdeiros da cultura bantu, constituíram Nações para representar sua própria ancestralidade, costumes e festejos. Danças ritualizadas que sofreram sincretismo do Estado e da religião católica como qualquer manifestação da presença afrodiáspórica. Mesmo assim, permaneceram a partir da sua própria dinâmica, em seu tempo e espaço. Claro que

inevitavelmente o mesmo processo adquiriu semelhanças concernentes a certos elementos do Candombe argentino e brasileiro. Não à toa percebemos fatores estruturantes que deram origem ou mantiveram o ritmo, como as próprias Nações, ainda que cada uma resguardasse suas especificidades.

De acordo com o outro lado da história, antes que a sacralidade e as materialidades estéticas se transformassem para o modelo atual do Candombe, ocorreriam novas e distintas dinâmicas que farão do ritmo uma potência discursiva, culminando em seu reconhecimento etnopolítico e, por fim, em patrimônio imaterial da Humanidade.

Considerações Finais

Há um efeito político e pedagógico neste fenômeno de transgressão das fronteiras via comunicação não verbal através dos corpos, tambores e, diante do contexto apresentado, através da travessia do Candombe. O acadêmico ativista afro-americano Joseph Jordania tem sugerido que os esforços dos afro-latino-americanos são hoje os mais visionários em termos dos processos de transformação ligados à dispersão mundial de descendentes africanos. Para Jordania, as lutas e pensamentos afro-latino-americanos ocupam hoje o lugar que o pan-africanismo e as lutas contra o Apartheid ocuparam nos anos 1960 e 1970. Essas lutas “produzem as condições para uma intervenção sustentada e crítica (...). Pela primeira vez na história, suas lutas têm sido conectadas com aquelas das outras comunidades de descendentes africanos nas Américas de modo significativo” e isto é um desenvolvimento otimista não somente para a resistência ao racismo, senão para fazer outros mundos possíveis visíveis e mais viáveis (Jordania, 2006, p. 9 *apud* Escobar, 2008, p.298).

Da mesma forma, para Walter Mignolo, uma das consequências desse alinhamento político diplomático transnacional é a aproximação das fronteiras, um processo de “transterritorialização” das afirmações políticas através da via diplomática sul-sul, criando “novas redes independentes do Estado” (Mignolo, 2010, p.57). Em consonância à dinâmica

política dos territórios locais afro-latino-americanos há uma convergência entre fronteiras muito devido à produção comunicativa dos tambores.

Referências bibliográficas

ALFARO, M.; COZZO, J. **MedioMundo** – sur, conventillo y después. Montevíu: Editora Medio&Medio, 2008.

BATSÍKAMA, P. **As Origens do Reino do Kôngo**. Angola: Ed. Luanda, 2010.

CARÁMBULA, R. **El Candombe**. 1ª Ed. Buenos Aires: Del Sol, 2005.

CHAGAS, K.; STALLA, N.; BORUCKI, A. Huellas e Identidades: Sitios de Memoria y culturas vivas de los afrodescendientes en Argentina, Paraguai; Uruguai: UNESCO, 2012, p. 112-144.

CORTÉS, N. G. M. **Do Candombe uruguaio** – uma travessia para aceitação. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FERREIRA, L. **Los tambores del candombe**. Montevíu: Colihue-Sepé, 1997.

FERREIRA, L. **Mundo Afro**: Uma história da Consciência Afro-Uruguaia no seu processo de emergência. Tese (Doutorado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UNB, Brasília, 2003.

FRAGINALS, M. M. **Africa en America Latina**. Mexico: Ed. Siglo Veintiuno Editores, UNESCO, 1997.

FRIGERIO, A. **Cultura negra en el Cono Sur**: representaciones en conflicto. Buenos Aires: Edições da Universidad Católica de Argentina, 2000.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: Modernidade e Consciência. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2000.

MOURA, G. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Humanidades- Consciência Negra**, Brasília, n. 47, 1999.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: Edgardo Lander; Ed. La colonialidad del saber. CLACSO, 2000.

- RIVERA, A. G. Q. **Corpo e cultura**: as músicas “mulatas” e a subversão do baile. Madrid: Ed. Iberoamericana, 2009.
- SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. de. A atualização do conceito de Quilombo: Identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, a. 5, nº 10, 1o Semestre de 2002.
- SEGATO, R. Los cauces profundos de la raza latino-americana: una relectura del mestizaje, **Crítica e Emancipação**, a. 2, nº 3, Primeiro semestre, 2010.
- SEGATO, R. **La Nación y sus Otros**. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad. Buenos Aires: Prometeo, 2007.
- TAVARES, J. C. de. Deconstructing invisibility: race and politics of visual culture in Brazil. **African and Black Diaspora: An International Journal**. Vol. 3, nº 2, p. 137-146, July 2010.
- TAVARES, J. C. de. Paisagem midiática, etnicidade e pedagogia cívica. In.: FREITAS, R. O. de (org.). **Mídia alter{n}ativa**: estratégias e desafios para a comunicação hegemônica. Ilhéus: EDITUS/FAPESB, 2009.
- WALSH, C. **Interculturalidade, Estado e Sociedade**: lutas (de)coloniais de nossa época. Quito: Universidade Andina Simón Bolívar; Ed. Abya-Yale, 2009.

TERRITÓRIOS, MEMÓRIAS E LUTAS EM MARICÁ: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

Ana Carla Costa de Rezende Mussatto
Diogo Soares da Silva

Introdução

Este artigo nasce do desejo de dar voz a histórias que atravessam gerações e que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas nos discursos oficiais. A motivação para esta escrita vem do reconhecimento de que os territórios e as memórias não são apenas registros do passado, mas forças vivas que orientam lutas presentes e futuras. Em nossas trajetórias pessoais e acadêmicas, percebemos como a ausência dessas narrativas nos espaços formais de ensino e de política pública pode gerar silenciamentos, fragilizando o pertencimento coletivo e a dignidade das comunidades.

Escrever sobre Maricá, portanto, é um gesto de responsabilidade social e ética: trata-se de revisitar a história de um território marcado por ancestralidades indígenas, afrodescendentes e populares, para compreender como essas experiências se transformaram em estratégias de resistência e afirmação identitária. A escolha do tema é atravessada por nossa vivência enquanto pesquisadores comprometidos com a justiça social e pela convicção de que refletir sobre essas lutas pode inspirar caminhos para outras realidades do país.

Maricá, município localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, é um território de múltiplas camadas históricas e sociais, onde se entrelaçam memórias, tradições e lutas que

atravessam séculos. Com uma população estimada em 211.986 habitantes em 2024 (IBGE, 2024), a cidade experimenta um crescimento demográfico expressivo, acompanhado de transformações urbanas e sociais que a tornam referência tanto no cenário fluminense quanto no nacional. Sua história remonta a tempos muito anteriores à colonização, quando povos de origem tupi e macro-jê já habitavam a região desde o século XI, estabelecendo modos de vida marcados pela coletividade, pela relação com a terra e pela preservação dos ciclos naturais (Wikipédia, 2024).

Oficialmente fundada em 26 de maio de 1814, Maricá desenvolveu-se ao longo dos séculos a partir da agricultura, da pesca e, posteriormente, do advento da Estrada de Ferro, no final do século XIX, que ampliou sua integração com a capital e os municípios vizinhos. A urbanização mais intensa, consolidada no decorrer do século XX, a construção da Rodovia Amaral Peixoto impulsionou um processo acelerado de urbanização, favorecendo o crescimento populacional e o surgimento de novos bairros e loteamentos, o que alterou de maneira significativa tanto a paisagem natural quanto a organização social de Maricá.

No entanto, mesmo diante das mudanças provocadas pelo processo de modernização, Maricá preserva em suas lagoas, restingas, áreas de proteção ambiental e comunidades pesqueiras uma dimensão viva de memória e pertencimento, revelando como território e identidade caminham juntos em sua história (Wikipédia, 2024).

Entre os aspectos mais significativos da cidade está a presença indígena, especialmente do povo Guarani Mbya, que reafirma a continuidade histórica e cultural das comunidades originárias na região. Em 2024, a Prefeitura de Maricá iniciou o reassentamento da aldeia Guarani para um território maior, oferecendo melhores condições de moradia e garantindo a preservação da cultura e das tradições (Prefeitura de Maricá, 2024). Essa ação evidencia a centralidade do território como direito coletivo e como espaço de resistência, mostrando que as políticas

públicas, quando direcionadas ao fortalecimento das identidades culturais, são instrumentos de preservação e dignidade.

Refletir sobre territórios e memórias implica compreender que ambos estão profundamente associados às lutas sociais. Como afirma Krenak (2019, p. 45), “a terra não é uma herança dos nossos antepassados, mas um empréstimo que fazemos aos nossos filhos”. Essa visão convida a enxergar o território não como mero espaço físico, mas como um lugar simbólico, cultural e político, onde se atualizam memórias, se constroem pertencimentos e se projetam estratégias de resistência. Em Maricá, essa perspectiva se materializa nas comunidades indígenas, nas práticas culturais afro-brasileiras, nas manifestações populares e nas formas coletivas de manter viva a história local.

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar como os territórios e as memórias de Maricá se configuram como estratégias de resistência, permitindo que comunidades reafirmem suas identidades e fortaleçam laços de pertencimento. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre memória coletiva e identidade cultural; identificar de que forma a valorização dos territórios contribui para práticas de resistência; e evidenciar a relevância das políticas públicas afirmativas, em especial a aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que inserem nos currículos escolares a história e a cultura afro-brasileira e indígena, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural como fundamento para uma sociedade mais justa e plural.

A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultadas obras clássicas e contemporâneas das ciências sociais, legislações pertinentes às políticas de relações étnico-raciais e materiais oficiais do município de Maricá, como relatórios institucionais e registros de iniciativas culturais. Esse percurso metodológico busca compreender os territórios e as memórias como processos vivos, atravessados por disputas, ressignificações e resistências, ressaltando o papel das comunidades locais como

protagonistas na preservação da cultura e na construção de estratégias para o futuro.

Dessa forma, esta pesquisa não se limita a uma leitura histórica ou descritiva, mas busca valorizar as experiências de Maricá como exemplo de que os territórios, as memórias e as lutas podem ser compreendidos como instrumentos de resistência e de fortalecimento social, capazes de projetar uma cidade que honra seu passado e se abre para um futuro pautado pela diversidade, pela justiça social e pelo reconhecimento das identidades coletivas.

Resultados e Discussão

A análise das experiências de Maricá evidencia que os territórios não podem ser reduzidos a limites geográficos, mas devem ser entendidos como espaços de memória, de identidade e de luta. Essa perspectiva se torna ainda mais evidente quando se observa a trajetória histórica da cidade, que, desde o período pré-colonial, foi habitada por povos indígenas, sobretudo de origem tupi, que mantinham modos de vida baseados na coletividade, no respeito à natureza e na transmissão oral de suas tradições (Wikipédia, 2024). Esses primeiros habitantes deixaram marcas que permanecem vivas, seja nos nomes de bairros, lagoas e praias, seja na presença contemporânea do povo Guarani Mbya, que reafirma diariamente o direito à permanência em seus territórios tradicionais.

Com a colonização e a posterior formação da Vila de Santa Maria de Maricá, em 1814, iniciou-se um processo de reconfiguração social marcado pelas sesmarias e pela exploração agrícola. O avanço do sistema colonial não eliminou a resistência dos povos originários, que se manifestou em práticas de preservação cultural, mobilizações e, mais tarde, no fortalecimento das aldeias. Hoje, essa resistência é simbolizada pelo reassentamento da aldeia Guarani Mbya, promovido pela Prefeitura de Maricá em 2024.

O novo espaço, situado no bairro do Espriado, foi planejado para assegurar melhores condições de vida e preservar tradições culturais, contando com ocas, centro cultural, escola e

posto de saúde (Prefeitura de Maricá, 2024). O cacique Vanderlei Weraxunu destacou que “o novo espaço nos garante mais recursos, como plantio, criação de animais, além de escola e saúde”, reafirmando o território como fundamento de dignidade e pertencimento.

Essa experiência representa um avanço no campo das políticas públicas afirmativas. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao instituírem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, oferecem o respaldo legal e pedagógico para que ações como essa se tornem parte de uma política ampla de valorização da diversidade cultural. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007), não se pode falar em democracia sem reconhecer os saberes produzidos pelos povos do Sul Global, entre eles indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. A iniciativa de Maricá, ao reconhecer o protagonismo indígena, alinha-se a essa concepção de pluralidade epistêmica.

Outro elemento significativo de resistência em Maricá é a cultura popular. As festas religiosas, os carnavais de rua e a escola de samba Tradição de Maricá, fundada em 1993, são exemplos de como as comunidades locais produzem narrativas de pertencimento. A escola conquistou títulos importantes no carnaval fluminense e se consolidou como espaço de expressão artística e política (Wikipédia, 2024). A cultura, nesse sentido, não é apenas entretenimento, mas também instrumento de resistência simbólica, uma vez que possibilita a afirmação das identidades frente às homogeneizações da modernidade. Como lembra José Paulo Netto (1996), as lutas sociais se constroem não apenas no campo político-institucional, mas também no cotidiano, nos espaços culturais e nas práticas comunitárias.

A relação com o meio ambiente também é central nesse debate. A Área de Proteção Ambiental (APA) da Restinga de Maricá, criada em 1984, é exemplo de como o território pode ser compreendido como espaço de luta. Comunidades tradicionais, como a pescadora de Zacarias, resistem à pressão do avanço imobiliário e urbano, defendendo a preservação de seus modos de vida. Documentos de instituições de pesquisa, como a UFRJ,

reconhecem o valor científico, cultural e ambiental dessa área, alertando que a sua descaracterização significaria a perda de um patrimônio coletivo. Nesse contexto, como ressalta Ailton Krenak (2019, p. 61), “quando se rompe o vínculo entre as pessoas e o lugar, rompe-se também a memória que sustenta a vida coletiva”.

As manifestações de resistência não se limitam às comunidades indígenas e pesqueiras. Há registros da presença quilombola na região, marcada por trajetórias de luta contra a escravidão e de preservação da cultura afrodescendente. A memória dessas comunidades, ainda que por vezes invisibilizada, conecta-se às práticas culturais, à oralidade e às celebrações religiosas. A valorização dessas experiências por meio de políticas públicas afirmativas é fundamental para romper com o que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina de “epistemicídio”, ou seja, a eliminação dos saberes e práticas que não se enquadram no modelo dominante.

É importante salientar que a memória em Maricá também se manifesta nos vestígios de sua infraestrutura histórica, como a Estrada de Ferro Maricá, inaugurada em 1887, que teve papel relevante na integração do município com a capital e o interior. Ainda que desativada, suas ruínas e marcos arquitetônicos permanecem como símbolos de uma época e constituem elementos de patrimônio cultural. Essa memória material conecta-se às lembranças imateriais das comunidades que vivenciaram a ferrovia, reforçando a ideia de que resistir também é preservar o que o tempo insiste em apagar.

O fortalecimento da memória coletiva em Maricá também se expressa através das políticas culturais implementadas pelo município. Um exemplo significativo é a realização da Festa Literária Internacional de Maricá (FLIM), evento que reúne escritores, artistas, estudantes e a comunidade local em torno da literatura e das artes.

Mais do que um espaço de circulação cultural, a FLIM constitui um momento de resistência simbólica, no qual vozes historicamente silenciadas encontram espaço de expressão. Autores indígenas, afro-brasileiros e periféricos participam desse

evento, mostrando que a literatura é também território de luta e de ressignificação. Para bell hooks (1995), a escrita é um ato de resistência porque possibilita que experiências marginalizadas sejam narradas a partir de seus próprios sujeitos. Nesse sentido, a FLIM em Maricá representa uma prática de valorização de identidades múltiplas e de democratização do acesso à cultura.

A política cultural da cidade ainda se articula com iniciativas de incentivo à produção artística local. Projetos voltados para a música, o artesanato, o teatro e as expressões da juventude periférica demonstram como o município busca dialogar com sua diversidade. Ao reconhecer e apoiar tais práticas, Maricá reafirma que cultura não é um bem supérfluo, mas parte integrante das estratégias de cidadania e de inclusão social.

Como destaca José Paulo Netto (1996), a cultura constitui um dos espaços centrais da luta de classes, na medida em que produz sentidos e identidades que orientam a prática social.

Outro aspecto a ser considerado é o fortalecimento da participação popular nas políticas públicas locais. Experiências de orçamento participativo, conselhos comunitários e fóruns de discussão refletem a tentativa de ampliar o protagonismo da população na definição de prioridades sociais. Esse movimento encontra ressonância no que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de “democracia participativa”, ou seja, a ampliação dos espaços de deliberação que vão além do voto formal e permitem que comunidades construam coletivamente os rumos de suas cidades. Em Maricá, a valorização da participação social não apenas legitima as decisões políticas, mas também fortalece a identidade coletiva e amplia as estratégias de resistência.

O turismo em Maricá é outro campo em que os territórios e as memórias se transformam em práticas de resistência e desenvolvimento sustentável. A cidade abriga praias, lagoas e trilhas que são exploradas não apenas pelo viés comercial, mas também por iniciativas de turismo comunitário e ecológico, nas quais comunidades tradicionais guiam visitantes, contando suas histórias e preservando seus modos de vida. Essa prática se contrapõe ao turismo massificado, que muitas vezes desconsidera a cultura

local, e reafirma a centralidade do território como espaço de pertencimento. Darcy Ribeiro (1995) já advertia que a relação entre cultura e território deve ser preservada como um dos fundamentos da identidade nacional, sob risco de que o avanço do mercado global desfizesse vínculos comunitários construídos ao longo de séculos. A dimensão educativa também ocupa lugar fundamental nesse processo. As escolas de

Maricá têm buscado aplicar de forma progressiva as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, inserindo nos currículos conteúdos que valorizam a cultura afro-brasileira e indígena. Essa prática não se limita a aulas formais, mas envolve atividades como rodas de conversa, apresentações culturais, produção de murais e oficinas de memória, que possibilitam aos estudantes reconhecerem-se como parte de uma sociedade plural. Para Yamamoto (2001), a educação é um instrumento de transformação social quando se abre para as experiências históricas e culturais da classe trabalhadora, permitindo que crianças e jovens compreendam o seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, os territórios de Maricá não se restringem à dimensão espacial, mas se projetam como campos de formação cidadã. A escola, ao trabalhar memórias afro-indígenas, torna-se também um território de resistência, pois enfrenta a lógica histórica de silenciamento e invisibilidade. Como ressalta Krenak (2019, p. 78), “quando deixamos de contar as nossas histórias, corremos o risco de viver apenas a história contada por outros”. Essa afirmação reforça a centralidade da memória como prática de resistência. Para Krenak, contar histórias não é apenas um ato simbólico, mas uma forma de assegurar a continuidade da vida e a permanência dos povos em seus territórios.

Ao refletir sobre os impactos da modernidade e da lógica capitalista, Krenak (2019) aponta que a ruptura com a ancestralidade e a perda da relação com a terra colocam a humanidade diante de um “adiamento do fim do mundo”. Em Maricá, as práticas educativas que resgatam narrativas indígenas e afrodescendentes se aproximam dessa concepção, pois buscam

reconectar os sujeitos com suas raízes culturais e territoriais. O ato de inserir nos currículos escolares conteúdos que dialogam com a diversidade não apenas cumpre uma exigência legal das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, mas também opera como mecanismo de fortalecimento identitário.

Assim, a aplicação da reflexão de Krenak nos permite compreender que a resistência em Maricá não se dá apenas em espaços tradicionais de luta como aldeias ou associações comunitárias, mas também na educação formal, quando professores e estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e produtores de saberes. Ao recuperar suas próprias narrativas, a cidade não apenas honra sua memória coletiva, mas projeta um futuro em que o pertencimento e a dignidade sejam valores fundamentais. Nesse sentido, território e memória se unem como instrumentos pedagógicos de resistência, permitindo que novas gerações não vivam apenas a história “contada por outros”, mas a sua própria história, em diálogo com suas raízes.

Essa valorização das histórias próprias possibilita que as comunidades se reconheçam em sua história, fortalecendo os laços sociais e culturais que sustentam a diversidade local.

Quando as pessoas conseguem contar suas próprias experiências e ouvir as histórias de seus antepassados, elas reforçam a sensação de que fazem parte de um coletivo que valoriza suas origens e sua resistência. Isso cria uma base sólida para o desenvolvimento de um futuro marcado por respeito mútuo e dignidade, onde todos se sentem protagonistas na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de suas riquezas culturais e históricas. Esse processo de recordar e compartilhar fortalece não só as memórias individuais, mas também alimenta o sentimento de pertencimento e orgulho pela identidade coletiva de toda a comunidade.

Assim, os resultados desta análise mostram que em Maricá os territórios não são apenas espaços geográficos, mas campos de disputa, de memória e de afirmação coletiva. A resistência emerge nas comunidades indígenas e pesqueiras, nas tradições populares,

na cultura afro-brasileira e na defesa ambiental, demonstrando que memória e território são indissociáveis.

Como observa Yamamoto (2001), a história social não é uma narrativa distante, mas uma construção permanente na vida cotidiana, onde sujeitos e coletividades reinventam estratégias de existir e resistir. Compreender a história social não é algo que acontece apenas no passado, longe de nossas vidas atuais, mas uma medida constante de como as pessoas, no dia a dia, constrói e recria suas identidades, seus vínculos e suas formas de resistência. Cada indivíduo e cada comunidade participam de um processo contínuo de elaboração de significados, ao escolherem contar suas experiências, valorizar suas tradições e enfrentar os desafios do presente. Essas ações diárias, muitas vezes silenciosas ou invisíveis, são manifestações de uma luta constante pela manutenção de suas raízes culturais e pelo reconhecimento de seus direitos, mesmo diante de processos de homogeneização e apagamento cultural. Assim, a história social ganha uma dimensão viva, dinâmica e participativa, na qual cada sujeito contribui de forma ativa para a resistência e a afirmação de suas identidades coletivas, revelando que a cultura e a memória estão em constante movimento e inovação .

Conclusão

Ao longo deste estudo, foi possível perceber que os territórios, as memórias e as lutas sociais em Maricá estão profundamente entrelaçados, formando um tecido complexo de resistência, afirmação cultural e construção identitária. Mais do que espaços físicos, esses territórios se revelam como territórios de reivindicação, resistência simbólica e prática, onde populações tradicionais, comunidades indígenas, afro-brasileiras, pesqueiras e ambientais lutam por reconhecimento, preservação e autonomia. Essa conexão entre território e memória é fundamental para compreender a dinâmica social, cultural e política do município, bem como a forma como essas comunidades enveredam por caminhos de resistência e afirmação de suas identidades.

A trajetória histórica de Maricá revela uma contínua resistência dos povos indígenas, sobretudo dos Guarani Mbya, que, mesmo frente às tentativas de colonização e exploração, mantiveram suas práticas culturais, seus modos de vida e seu relacionamento simbólico com a terra. Essas manifestações de resistência são evidenciadas na atualidade pelo reassentamento dessas comunidades, ações que simbolizam não apenas uma restituição de direitos, mas também uma reafirmação do vínculo cultural e espiritual com seus territórios tradicionais. Os relatos de mobilizações, ações políticas e políticas públicas afirmativas demonstram que a manutenção dessas comunidades é uma vitória de estratégias de resistência que permeiam o cotidiano dessas populações.

Paralelamente, as comunidades afro-brasileiras e pesqueiras desempenham papel central na formação da identidade local, contribuindo para a riqueza cultural de Maricá. A história da escravidão, da resistência negra e da presença de tradições culturais afro, como as festas, os saberes e as manifestações religiosas, inscrevem-se no mapa simbólico da cidade, reforçando que o pertencimento às origens culturais é uma forma de resistência às tentativas de homogeneização cultural e de apagamento de narrativas históricas marginalizadas. Essas manifestações culturais, muitas vezes invisibilizadas pela narrativa oficial, ganham visibilidade através das políticas públicas, de ações educativas e de eventos culturais como a Festa Literária de Maricá (FLIM).

O papel das políticas públicas, especialmente as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, foi destacado como fundamental na valorização de memórias afro-brasileiras e indígenas dentro do espaço escolar, o que representa um avanço na formação de uma sociedade mais plural e consciente de suas origens. A inclusão de conteúdos de história e cultura desses povos no currículo escolar, juntamente com atividades culturais e ações de memórias comunitárias, transformam a escola em um espaço de resistência, de preservação cultural e de afirmação identitária. Assim, a educação transcende sua função tradicional de transmissão de

conhecimentos e ocupa um papel estratégico na construção de cidadanias críticas e participativas.

Ademais, as ações de resistência não se limitam ao âmbito cultural e educacional, mas também se manifestam na esfera ambiental. A criação de áreas de proteção ambiental, como a APA da Restinga de Maricá, constitui-se como uma estratégia de defesa de modos de vida tradicionais e de preservação do meio ambiente, que são considerados elementos indispensáveis na construção de uma identidade territorial sustentável. Os enfrentamentos com o avanço do mercado imobiliário, da urbanização descontrolada e das fronteiras econômicas representam uma contínua luta de comunidades tradicionais, cujo objetivo é garantir a preservação dos seus espaços de pertencimento, suas formas de relação com a natureza e sua cultura de convivência.

As iniciativas de turismo comunitário e ecológico demonstram uma vertente de resistência voltada ao desenvolvimento sustentável, na qual as comunidades tradicionais não apenas protegem suas histórias, mas também transformam seus territórios em fontes de renda, de fortalecimento social e de visibilidade. Essa estratégia de “resistência econômica” reafirma o papel ativo dessas comunidades na construção de uma cidade que valoriza suas raízes e suas práticas de convivência com o meio ambiente. Além disso, ela revela uma nova perspectiva de desenvolvimento, que desafia modelos tradicionais de exploração do território e propõe alternativas fundamentadas na valorização da cultura e do patrimônio imaterial. Diante desse cenário, percebe-se que as ações de preservação cultural, as lutas por direitos territoriais, a valorização das memórias ancestrais e as políticas afirmativas formam um conjunto de estratégias de resistência que consolidam a identidade única de Maricá. Estes caminhos de resistência não apenas reafirmam o valor da diversidade cultural, mas também promovem uma transformação social que busca o reconhecimento da pluralidade de histórias e experiências de seu povo. É, portanto, um movimento que reconhece suas dores, suas histórias silenciadas e suas

potencialidades, para construir uma sociedade mais justa, plural e sustentável.

A importância de compreender o papel dos territórios enquanto espaços de memória e resistência reside na necessidade de valorizar e preservar a diversidade cultural e social de forma a garantir direitos e fortalecer a democracia. Maricá revela-se como um exemplo de como as comunidades podem se organizar em torno de suas identidades, resistindo às tentativas de apagamento cultural, e encontrando na luta coletiva uma ferramenta de afirmação de suas origens e de seu futuro. O reconhecimento dessas ações é essencial para repensar as políticas públicas, os espaços de participação e as estratégias de desenvolvimento social, priorizando a valorização da cultura popular, a defesa do meio ambiente e o protagonismo comunitário.

Portanto, a análise de Maricá serve de inspiração e alerta para outras regiões que enfrentam desafios semelhantes de homogeneização cultural, degradação ambiental e marginalização social. A resistência e a afirmação das identidades comunitárias estão diretamente relacionadas à valorização da história, do território e do direito de resistência das populações tradicionais. Garantir a perpetuação dessas memórias e estratégias de luta é um passo necessário para a construção de uma sociedade mais equitativa, plural e democrática, na qual todas as vozes tenham espaço de expressão e reconhecimento.

Com base na análise das práticas culturais e das ações de resistência presentes em Maricá, pode-se sugerir que o fortalecimento da cultura local seja uma estratégia central para promover o crescimento do turismo de forma sustentável e inclusiva. Investir na valorização das manifestações culturais afro-brasileiras, indígenas e tradicionais, assim como na preservação do patrimônio imaterial, reforça a identidade do município e atrai um público interessado em experiências autênticas e educativas.

Além disso, projetos que promovam o turismo comunitário e ecológico, envolvendo as próprias comunidades na condução das atividades, potencializam o desenvolvimento econômico local e fortalecem laços de pertencimento e resistência

cultural. A implementação de políticas de incentivo à produção artística e à democratização do acesso às manifestações culturais também pode ampliar o impacto positivo do turismo, tornando Maricá um exemplo de cidade que alia crescimento econômico à preservação de sua história, diversidade e memória coletiva, contribuindo para uma cidade mais justa, inclusiva e resiliente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1996.

PREFEITURA DE MARICÁ. **Prefeitura de Maricá inicia reassentamento de aldeia indígena Guarani.** Maricá, 20 jun. 2024. Disponível em:

<https://www.marica.rj.gov.br/noticia/prefeitura-de-marica-inicia-reassentamento-de-aldeia-indigena-guarani/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

WIKIPÉDIA. **Maricá**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maric%C3%A1>. Acesso em: 22 ago. 2025.

Eixo III
Políticas públicas, práticas pedagógicas e
educação antirracista

“ESCUTE AS INFÂNCIAS” – DIÁLOGOS AFROBRASILEIROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Paula da Silva Vale

Introdução

O presente relato descreve a experiência de implementação do Projeto "Escute as Infâncias", desenvolvido com crianças da Educação Infantil e suas famílias, na Escola Municipalizada Professora Odette Terra Passos, em Mendes/RJ, situando-se no âmbito das políticas públicas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, notadamente a Lei nº 10.639/2003. Partindo do pressuposto de que a educação antirracista deve iniciar-se desde a primeira infância, o projeto busca criar um espaço de diálogo e reflexão sobre valores fundamentais para uma formação humana integral, positiva e livre de preconceitos. A iniciativa alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no campo de experiências "O Eu, o Outro e o Nós", que prevê a construção da identidade e a valorização da diversidade. A estratégia central do projeto consiste em articular de forma sistêmica a escola, as crianças e as famílias, compreendendo esta tríade como alicerce fundamental para o desenvolvimento integral na primeira infância. Esta opção metodológica encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que estabelecem a necessidade de articulação entre as instituições de Educação Infantil e as famílias visando à plena efetivação de seus princípios. Nesta perspectiva, a parceria deixa de ser uma teoria impressa no Projeto Político Pedagógico, para tornar-se um chamado para ação, baseado em valores morais e princípios que visam o bem comum e a justiça social, reconhecendo as famílias como sujeitos históricos e de direitos,

portadoras de um saber próprio e essencial sobre suas crianças. Ao fomentar essa interlocução, o projeto transcende os muros da escola e contribui para o fortalecimento de vínculos comunitários no território. Desta forma, a iniciativa não apenas cumpre preceitos legais, mas opera uma mudança de paradigma, reposicionando a unidade escolar como um núcleo aglutinador de saberes e afetos, onde o desenvolvimento infantil é construído de forma compartilhada, solidária e contextualizada.

A implementação da Lei 10.639/2003, apesar de sua natureza obrigatória, enfrenta desafios estruturais significativos no cenário educacional brasileiro. Pesquisa conduzida pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT, 2022) revela que 71% dos municípios brasileiros ainda não efetivaram plenamente as determinações legais, evidenciando a distância entre a legislação e as práticas pedagógicas cotidianas.

A análise desses entraves revela uma complexa teia de obstáculos interligados. O racismo estrutural manifesta-se na naturalização de currículos eurocêntricos e na resistência velada ao tratamento da temática étnico-racial. A formação docente, frequentemente insuficiente e desconectada das realidades locais, deixa educadores despreparados para mediar discussões sobre identidade e diversidade. A precariedade orçamentária limita a aquisição de materiais específicos e o desenvolvimento de formações continuadas. Por fim, persiste o desafio de transpor a temática para além das datas comemorativas, integrando-a organicamente ao currículo como perspectiva transversal e permanente.

Neste contexto desafiador, o projeto "Escute as Infâncias" emerge como experiência singular de ressignificação das práticas pedagógicas. Ao desenvolver estratégias contextualizadas que partem das demandas concretas do cotidiano infantil, o projeto demonstra a viabilidade de se construir caminhos possíveis para a efetivação da educação antirracista. A opção por trabalhar a partir de situações reais vivenciadas pelas crianças - como os apelidos indesejados e as manifestações de bullying - permite que as discussões sobre relações étnico-raciais

ganhem materialidade e significado, superando a abordagem abstrata que frequentemente caracteriza as tentativas de implementação da lei.

Objetivos

Estabelecer um espaço permanente de diálogo e reflexão sobre educação antirracista na Educação Infantil, articulando um território: escola, crianças e famílias no processo de construção de valores fundamentais para o desenvolvimento integral e enfrentamento do racismo desde a primeira infância.

- Formação e instrumentalização docente: Capacitar os professores para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas intencionais que integrem a educação para as relações étnico-raciais ao cotidiano escolar, transformando desafios em oportunidades educativas;
- Fomento ao diálogo intergeracional: Promover situações significativas de conversa e reflexão entre crianças e educadoras sobre identidade, diversidade e combate ao preconceito racial, utilizando linguagens e recursos adequados ao desenvolvimento infantil;
- Construção de pontes familiares: Estabelecer uma interface dialógica constante entre escola e famílias, ampliando as discussões iniciadas no ambiente escolar para o contexto familiar e fortalecendo redes de cuidado compartilhado;
- Desenvolvimento integral sensível às diferenças: Favorecer o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões - cognitiva, social e emocional - com especial atenção à construção de identidades positivas e ao reconhecimento da diversidade como valor;
- Articulação comunitária transformadora: Fortalecer o papel da escola como agente de transformação social no território, mobilizando a comunidade escolar em torno da construção coletiva de práticas antirracistas.

Metodologia

A metodologia do Projeto "Escute as Infâncias" configura-se como uma prática de intervenção pedagógica dialógica e responsiva, ancorada na observação atenta do cotidiano escolar. Fundamenta-se na concepção de que a educação antirracista deve emergir das experiências concretas das crianças, transformando situações-problema em oportunidades de aprendizagem significativa.

O processo desenvolve-se por meio de um ciclo reflexivo contínuo que se inicia com o acolhimento cuidadoso das demandas que emergem naturalmente do convívio infantil. Episódios de apelidos indesejados, situações de bullying, manifestações de agressividade ou questionamentos sobre diferenças são como portas de entrada para discussões profundas sobre respeito, diversidade e relações étnico-raciais.

O instrumento central desta abordagem é a "Ficha do Projeto" - um material pedagógico dinâmico e contextual elaborado pelo Professor Pedagogo a partir das demandas observadas. Longe de ser um formulário padrão, a ficha constitui-se como recurso customizado que serve de norteador para conversas em sala de aula, sendo subsequentemente enviada às famílias como convite à reflexão compartilhada.

Esta opção metodológica revela especial sensibilidade ao reconhecer que as discussões sobre relações étnico-raciais ganham potência quando enraizadas nas experiências concretas das crianças, evitando abordagens abstratas ou desconectadas de suas vivências imediatas. A customização das fichas garante que cada intervenção responda às necessidades específicas de cada grupo, honrando a singularidade dos processos de desenvolvimento infantil.

Resultados e discussão

A implementação do projeto "Escute as Infâncias" revelou-se uma experiência singular na construção de práticas antirracistas na Educação Infantil, destacando-se não apenas pelos resultados, mas principalmente pelo valor do processo desenvolvido. O percurso metodológico, organizado em ciclo

reflexivo contínuo, demonstrou potência singular ao transformar desafios cotidianos em oportunidades educativas significativas.

O processo inicia-se com o acolhimento das demandas que emergem do cotidiano infantil - situações de conflito, curiosidades, questionamentos ou episódios de discriminação racial. Esta primeira etapa representa um marco importante na medida em que legitima as vozes infantis e reconhece a escola como espaço de escuta genuína. A elaboração das fichas temáticas pelo Professor Pedagogo configura-se, então, como ato de mediação pedagógica intencional, traduzindo questões complexas em linguagens acessíveis tanto para crianças quanto para famílias.

O diálogo família e escola estabelece-se como momento de singular importância no processo. O envio das fichas para as famílias transcende a mera formalidade burocrática, convertendo-se em convite à construção compartilhada de significados. Cada registro familiar devolvido representa não apenas uma tarefa cumprida, mas um testemunho do engajamento familiar com a educação. São nestes registros que se observam as nuances do processo: algumas famílias dedicam-se com profundidade às reflexões, outras apresentam respostas mais breves, mas todas, em sua medida, são tocadas pela proposta.

A valorização e retomada coletiva das contribuições familiares constitui etapa fundamental de reconhecimento e validação. Quando a professora reúne as crianças em roda para compartilhar os registros familiares, opera-se um movimento duplamente significativo: para a criança, há o reconhecimento público de que sua família é parte integrante do processo educativo; para o grupo, amplia-se o repertório de experiências e perspectivas sobre a temática em discussão.

O fechamento do ciclo dialógico consolida a aprendizagem coletiva, permitindo que as reflexões familiares retornem ao contexto escolar enriquecidas pelas vivências. Este movimento circular da escola para a família e de volta à escola, configura uma ecologia educativa integrada, onde conhecimentos e experiências circulam e se retroalimentam.

A experiência tem demonstrado que o valor do projeto reside justamente na persistência do processo, independentemente dos diferentes níveis de adesão familiar. Cada ficha devolvida, cada registro familiar, cada roda de conversa realizada representa um passo na construção gradual de uma comunidade escolar mais reflexiva e comprometida com a educação.

Os desafios identificados - especialmente a variabilidade no engajamento familiar

- longe de representarem limitações, revelam-se oportunidades para o aprimoramento contínuo da proposta. Eles nos lembram que a construção de parcerias efetivas com as famílias é processo que demanda tempo, paciência e múltiplas estratégias de aproximação.

O projeto tem se mostrado, portanto, não como solução definitiva, mas como jornada de transformação gradual - um convite permanente à reflexão compartilhada que honra a complexidade do trabalho com relações étnico-raciais na primeira infância. Cada ciclo completado, cada família alcançada, cada criança que se reconhece em discussões sobre identidade e diversidade representa uma vitória significativa neste caminho de construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

A escola permanece na busca de engajamento das famílias, sempre repensando ações de fomento à participação.

O projeto vem atendendo ao disposto nas leis ao tratar a temática étnico-racial não como tema isolado, mas como eixo integrador da formação humana. A iniciativa adequa-se aos propósitos das políticas públicas para as relações étnicas, que visam a transformação das práticas pedagógicas e a construção de uma escola verdadeiramente antirracista e inclusiva. A "movimentação do território" se concretizou na medida em que as discussões ultrapassaram os muros da escola, provocando conversas em família sobre origens e a valorização da diversidade. Os resultados apontam para a coerência da metodologia com os objetivos, indicando a construção de uma comunidade escolar mais consciente e comprometida com a equidade. A estratégia das fichas

reflexivas, ao criar um canal de diálogo entre escola e famílias, opera na perspectiva de provocar uma "**movimentação do território**", na medida em que leva discussões sobre identidade, origens e valorização da diversidade para o seio das famílias e da comunidade.

Reconhece-se que os processos de adesão são singulares e subjetivos, com níveis de envolvimento variáveis. No entanto, a manutenção constante desse espaço de reflexão e o constante estímulo ao diálogo familiar configuram-se como uma aposta metodológica na construção progressiva de uma comunidade escolar mais reflexiva e engajada com os princípios da equidade. A coerência observada entre a metodologia adotada e os objetivos propostos sustenta o potencial do projeto como uma ferramenta válida para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais.

Considerações Finais

A experiência do Projeto "Escute as Infâncias" consolida-se como uma proposta pedagógica estruturante para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais na primeira infância. Os caminhos percorridos demonstram que a criação de espaços dialógicos permanentes entre escola, crianças e famílias constitui estratégia potente para a desconstrução do racismo estrutural desde a mais tenra idade, conformando-se como exercício cotidiano de resistência e transformação social.

A jornada dialógica estabelecida pelo projeto revela-se como um processo educativo que transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como prática de humanização recíproca, nos termos propostos por Freire (1996). Ao criar condições para que crianças, educadoras e famílias se reconheçam como sujeitos históricos capazes de refletir e transformar sua realidade, o projeto opera na perspectiva de uma educação libertadora, que combate as múltiplas formas de opressão.

A metodologia desenvolvida - centrada no ciclo reflexivo contínuo e nas fichas temáticas customizadas - demonstra que a efetivação da Lei 10.639/2003 na Educação Infantil demanda estratégias sensíveis e contextualizadas, que partam das

experiências concretas das crianças e se ampliem para o universo familiar. Esta abordagem, ao valorizar os saberes locais e as subjetividades infantis, alinha-se aos princípios de uma educação decolonial (WALSH, 2013), que questiona hierarquias de conhecimento e poder.

Os desafios identificados - especialmente aqueles relacionados aos diferentes níveis de adesão familiar - longe de representarem limitações, reforçam a natureza processual e não linear da construção de práticas antirracistas na educação. Eles nos recordam que a transformação das relações étnico-raciais é empreendimento de longa duração, que exige persistência, paciência histórica e capacidade de revisão constante das estratégias adotadas.

O projeto consolida-se, portanto, como experiência formadora que ilumina possibilidades concretas de atuação na interface entre legislação educacional, políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas. Seus aprendizados apontam para a necessidade de se conceber a educação antirracista não como conteúdo a ser acrescentado ao currículo, mas como perspectiva ética, política e epistêmica que deve orientar todas as dimensões do trabalho educativo com a primeira infância.

Como perspectiva futura, vislumbra-se a institucionalização progressiva desta abordagem no projeto político-pedagógico da escola, garantindo sua continuidade para além de gestões ou conjunturas específicas. Igualmente fundamental torna-se o estabelecimento de redes de colaboração com outras instituições educativas, fomentando a troca de experiências e o fortalecimento coletivo das práticas antirracistas na educação infantil do território de Mendes. O "Escute as Infâncias" reafirma o compromisso inalienável da educação infantil com a construção de uma sociedade mais justa e equânime, onde todas as crianças possam desenvolver-se plenamente, livres do jugo do racismo e de todas as formas de discriminação. Seguimos na certeza de que escutar as infâncias é, antes de tudo, um ato político de reconhecimento de sua humanidade e de seu direito a um futuro digno.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Relatório de Implementação da Lei 10.639/2003 nos Municípios Brasileiros**. São Paulo: CEERT, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya Yala, 2013.

Anexos:

Projeto "Escute as Infâncias"


Prezadas famílias,

Vamos, juntos, conversar com nossas crianças através do Projeto "Escute as Infâncias"! O objetivo é criar um espaço de diálogo e reflexão sobre valores essenciais para o desenvolvimento saudável e positivo de nossas crianças.

Participe conosco e ajude-nos a criar um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento das nossas crianças. Juntos, fazemos a diferença!

Professora Daiane - Pré II C

ARIELA





Família participante: Aranda e Ariella

Data: 22/06/25

CONVERSANDO COM AS FAMÍLIAS



O livro "Apelido Não Tem Cola", escrito por Regina Otero e Regina Rennó, nos conta a história de um menino que se sente magoado com um apelido dado pelos colegas. A obra nos convida a refletir sobre como nossas palavras podem afetar os outros e como podemos agir com respeito, empatia e cuidado nas relações. Aborda a importância de valorizar a identidade do outro, evitando rótulos que causam desconforto (como apelidos não consentidos), mostrando que reconhecer os sentimentos alheios é essencial para relações saudáveis.

Convidamos a família a participar desse diálogo. Compartilhem sobre a história para começarem esta importante conversa. Registrem, na próxima página deste caderno, suas reflexões e ideias para fortalecermos, juntos, um ambiente onde todos se sintam acolhidos.

1. Como você se sente quando alguém te chama por um nome que você não gosta?
2. Se virmos alguém sendo chamado por um apelido que não gosta, como podemos ajudar?
3. Como podemos ajudar um amigo que está triste por ser chamado de um nome que ele não gosta?
4. Por que é importante perguntar antes de dar um apelido para alguém?
5. Se alguém te chamar por um nome que você não gosta, como deve agir?
6. Deixem um recado para compartilharmos com as crianças:

"Quando escolhemos nossas palavras com cuidado, construímos um mundo mais acolhedor."

Professora Daiane Luiza Ferreira Filgueiras

* Se sentimos chateadas,

* Conversar com a criança e dizer o quanto ela é importante e que não deve se chatear com apelidos bobos.

* Deixando ela feliz, brincando, se divertindo e principalmente a apoiando e mostrando o quanto ela é importante e amada.

* Porque nem todas pessoas se sentem confortáveis com apelidos e na maioria das vezes ficam chateadas e pra baixo.

* Segundo a Ariella ela vai ficar triste e dizer ao coleguinha que ela se sentiu magoada e que não se deve colocar apelido feio em ninguém, porque devemos respeitar os amigos.

* UM RECADO ESPECIAL ...

Toda criança é especial, amada e merece se sentir confortável, acolhida e feliz em qualquer ambiente ... Escola é lugar de acolhimento, união entre os amigos e a família e principalmente deve ser um lugar de respeito onde todas crianças se sintam bem.

Ananda
e
Ariella





Familiar participante: Ananda e Ariella

Data: 05/03/25

CONVERSANDO COM AS FAMÍLIAS

A HISTÓRIA DA BONECA ABAYOMI

Nossas crianças assistiram esta história e tivemos uma conversa muito importante. Então vamos oportunizar esta conversa em família. Assistam o vídeo para refletirem juntos.



<https://youtu.be/4VtU3D4Cpq0?si=schED9yFp96M0qcr>

Projeto Integrador (Univesp) - A História da boneca Abayomi - [RAFAEL GOMES ROSA](#)

A boneca Abayomi (que significa "encontro precioso" em Iorubá) era confeccionada por mulheres africanas escravizadas durante as terríveis viagens nos navios negreiros. Feita com retalhos de suas próprias roupas, sem costuras ou adornos, ela acalentava as crianças e simbolizava esperança, resistência e laços ancestrais.

Refletir sobre equidade racial com as crianças é fundamental para construir uma sociedade mais justa e respeitosa.

Reflitam em família e registrem no caderno:

1. Por que a boneca Abayomi é tão especial?
2. Como seria se todas as bonecas fossem iguais?
3. Você já fez algo para alegrar alguém que estava triste? Como foi?
4. Você já percebeu que em alguns desenhos, filmes ou livros há mais personagens de uma cor do que de outra?

5. Como se sentiria se nenhum herói ou princesa se parecesse com você?

6. O que é racismo e como ele machuca as pessoas?

7. Como podemos ajudar a construir um mundo mais justo para todos? Deixem uma mensagem para ser compartilhada com as crianças.

Desenhem o que mais gostaram desta conversa:



KUÑA GÛE REKO: IMPACTOS INICIAIS DA PRÁTICA EXTENSIONISTA INTEGRADORA – DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS DA UNIVASSOURAS MARICÁ NA ALDEIA MATA VERDE BONITA

Carlos Alberto Lima de Almeida

Introdução

Iniciado o semestre letivo de 2025.2 do Curso de Direito da Univassouras Maricá, o docente responsável pela disciplina Prática Extensionista Integradora – Direito e Políticas Públicas procurou situar a importância da extensão universitária como um dos pilares da formação acadêmica, explicando que esta não se limita a um conjunto de atividades complementares, mas constitui um verdadeiro processo formativo e transformador, que busca estabelecer uma relação dialógica e contínua entre a universidade e a sociedade.

Tal iniciativa buscou proporcionar aos estudantes a dimensão de que a prática extensionista ultrapassa os muros institucionais, promovendo a inclusão social, a circulação e a produção compartilhada de conhecimentos, e a busca por soluções concretas para desafios comunitários.

Os discentes também receberam a explicação de que as ações extensionistas são orientadas por princípios de interdisciplinaridade, impacto social, participação comunitária e formação integral, dimensões que, mais do que orientar, devem inspirar o fazer docente e o engajamento estudantil em uma universidade viva, comprometida com a transformação social.

As aulas iniciais foram orientadas para que os discentes compreendessem (i) o contexto da relação entre o Direito e as Políticas Públicas; (ii) a contextualização da extensão universitária; (iii) o recorte temático “políticas públicas e direitos indígenas em Maricá”, considerando a percepção do professor em relação à importância do desenvolvimento dos discentes em relação ao direito da antidiscriminação e direitos de minorias.

A relevância temática do recorte temático proposto se revela a partir do crescente processo de reconhecimento das comunidades indígenas em territórios urbanizados e na necessidade de se compreender, de forma crítica, como o poder público local formula e implementa políticas capazes de garantir os direitos territoriais, culturais, sociais e econômicos desses povos.

A metodologia adotada foi qualitativa e participativa, estruturada em etapas: (i) aulas introdutórias sobre extensão e políticas públicas; (ii) elaboração coletiva do projeto Kuña Güe Reko – Direito à Vida das Mulheres Guarani; (iii) visita técnica à aldeia em 16 de setembro de 2025; (iv) aplicação de formulário avaliativo a 38 alunos, com 35 respostas válidas, contendo assertivas sobre os eixos temáticos da disciplina. Este relato de experiência apresenta os impactos iniciais das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina e as percepções captadas a partir das vivências e relatos dos discentes.

Este trabalho, escrito especialmente para submissão ao edital divulgado pela Pró-Reitora de Extensão Universitária (PREU) da Universidade de Vassouras, por meio do NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e da Editora da Universidade de Vassouras, de modo a atender a chamada para submissão de textos científicos para compor o e-book “NEABI - SABERES ANCESTRAIS: TERRITÓRIOS, MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS”, é um primeiro esforço analítico que se articula com pesquisa de pós-doutorado em desenvolvimento na Universidade Federal Fluminense que tem por objeto a análise crítica das políticas públicas sociais voltadas às comunidades indígenas do município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro.

Desenvolvimento

A captação das impressões iniciais dos alunos foi realizada por intermédio do preenchimento pelos discentes de um formulário feito pelo docente, resultante das etapas iniciais de construção do Projeto de Extensão “Kuña Güe Reko” - Direito à vida das mulheres Guarani, em tradução intercultural. O referido projeto integra a disciplina Prática Extensionista Integradora – Direito e Políticas Públicas, que busca aproximar teoria e prática por meio do diálogo entre universidade e sociedade.

A iniciativa parte da compreensão da extensão universitária como espaço de impacto social e formação cidadã, fundamentada na escuta das demandas comunitária. Neste caso, das mulheres indígenas, cujas vozes foram historicamente silenciadas ou invisibilizadas na construção das políticas públicas.

Essa perspectiva está alinhada ao Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Univassouras – Campus Maricá, que valoriza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a formação jurídica deve ir além da transmissão de conteúdos teóricos, preparando profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação social, aptos a defender direitos fundamentais e a fortalecer a cidadania.

No dia 16 de setembro de 2025, doze estudantes e o professor da disciplina visitaram a Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka’aguy Hovy Porã), em Maricá. O grupo foi acolhido pela liderança Tupã, que compartilhou o sentido profundo do nome sugerido para o projeto: “Kuña güe significa mulheres, e reko significa vida. Em tradução intercultural, kuña güe reko é o direito à vida das mulheres Guarani”¹.

Esse significado revela que o direito à vida, para as mulheres Guarani, ultrapassa o aspecto biológico: abrange dimensões culturais, espirituais e comunitárias. Reconhecer kuña

¹ Projeto Kuña Güe Reko – Direito à Vida das Mulheres Guarani. Nomeação feita pela liderança indígena da Aldeia Mata Verde Bonita, Tupã Darcy Nunes de Oliveira, na visita realizada em 16 de setembro de 2025.

güe reko é compreender o direito de viver segundo valores, tradições e modos de ser próprios, conectando a cosmovisão Guarani ao marco dos direitos humanos e às políticas públicas.

O projeto nasce, portanto, da experiência concreta da escuta e do deslocamento da universidade até a aldeia, oferecendo aos estudantes a oportunidade de superar uma visão estritamente dogmática do Direito. É um exercício prático de escuta ativa e de interculturalidade, no qual a devolutiva acadêmica se constrói a partir das vozes realmente ouvidas.

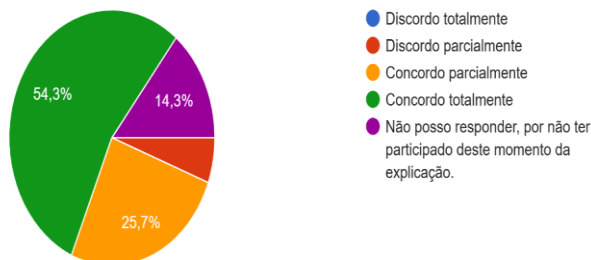
O compromisso do projeto é contribuir para o reconhecimento da diversidade cultural e para a promoção da dignidade das mulheres indígenas em sua integralidade, em Maricá. No campo das políticas públicas, a atenção está voltada às políticas de proteção às mulheres, bem como às áreas de educação, saúde e outras demandas que as mulheres da aldeia apresentarem.

A partir de conjunto de explicações relacionadas à construção do projeto, o docente buscou investigar a percepção dos alunos a partir de assertivas apresentadas no formulário, elaborada como etapa de participação dos alunos na construção da atividade de extensão e como instrumento de avaliação docente em relação aos impactos iniciais alcançados nas aulas da disciplina. Dos 38 alunos inscritos na disciplina 35 responderam as questões do formulário, cujas assertivas e representação das respostas são adiante apresentadas.

O primeiro bloco de questões, com 4 assertivas, é relacionado aos conteúdos específicos envolvendo Direito e Políticas Públicas.

Afirmção 1 – Compreensão conceitual “Compreendi, a partir das aulas iniciais, a diferença entre *politics* (atividade política ligada ao poder) e *policy* (diretrizes e conteúdos das políticas públicas).”

35 respostas

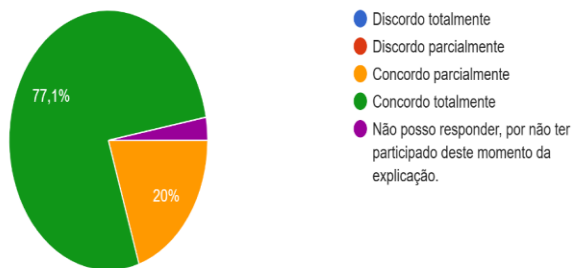


Fonte: o autor, 2025.

19 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, relacionada à distinção entre *politics* (atividade política) e *policy* (conteúdo e diretrizes das políticas públicas), 9 concordaram parcialmente, 2 discordaram parcialmente e 5 não responderam por não terem participado da aula em que foi feita a explicação. Ao destacar que países de língua latina, tais como como Brasil, Espanha, Itália e França encontram dificuldade na distinção de alguns termos essenciais das ciências políticas, o docente buscou deixar claro que na língua portuguesa, por exemplo, o termo “política” pode assumir das conotações principais, que as comunidades epistêmicas de países de língua inglesa conseguem diferenciar usando os termos *politics* e *policy* (Secchi, 2016). A representação de 80% (oitenta por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (54,3%) e concordaram parcialmente (25,7%) representam um resultado satisfatório tendo em vista o desejado inicialmente, considerando que os discentes até então não haviam estudado nenhum conteúdo específico em componente curricular relacionado às políticas públicas.

Afirmção 2 – Relação Direito e Políticas Públicas “Percebi como o Direito atua na formulação, implementação e controle de políticas públicas, influenciando o enfrentamento de problemas sociais.”

35 respostas



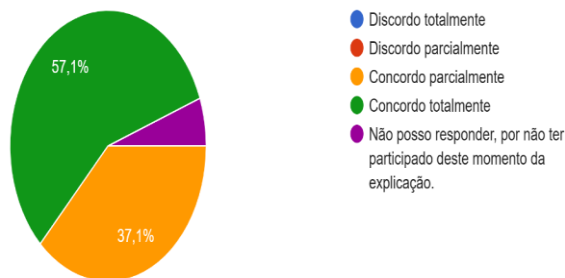
Fonte: o autor, 2025.

27 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, relacionada à relação entre Direito e Políticas Públicas, 7 concordaram parcialmente, e 1 não respondeu por não ter participado da aula em que foi feita a explicação. Ao desenvolver as perspectivas da relação, o docente destacou questões relacionadas à organização do Estado, do direito administrativo, do direito tributário, do direito financeiro e da questão do orçamento estão diretamente relacionadas às políticas públicas, especialmente em relação às políticas sociais e à proteção de grupos minoritários, na perspectiva dos direitos humanos antidiscriminatórios.

A representação de 97,1% (noventa e sete vírgula um por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (77,1%) e concordaram parcialmente (20%) representam um resultado excelente tendo em vista o desejado inicialmente, considerando que os discentes até então não haviam estudado nenhum conteúdo específico em componente curricular relacionado à relação do tema políticas públicas com os diferentes componentes curriculares e os conteúdos do campo do Direito. Apenas o discente ausente não conseguiu acompanhar a relação.

Afirmação 3 – Aplicação prática “As discussões em sala contribuíram para identificar exemplos concretos de políticas públicas e sua relação com princípios e normas jurídicas.”

35 respostas

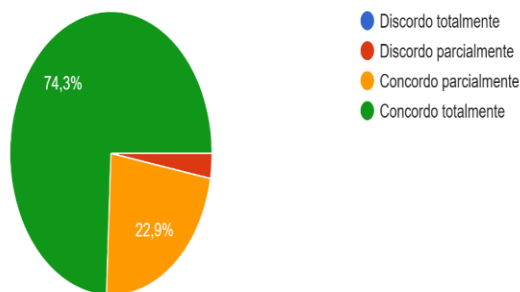


Fonte: o autor, 2025.

20 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, relacionada à aplicação prática e identificação de casos concretos de políticas públicas e sua relação com as normas jurídicas, 13 concordaram parcialmente, e 2 não responderam por não terem participado da aula em que foi feita a explicação. A representação de 94,2% (noventa e quatro vírgula dois por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (57,1%) e concordaram parcialmente (37,1%) representam um resultado excelente tendo em vista o desejado inicialmente, considerando que os discentes até então não haviam estudado nenhum conteúdo específico em componente curricular relacionado à relação do tema políticas públicas com os diferentes componentes curriculares e os conteúdos do campo do Direito. Apenas os dois discentes ausentes não conseguiram acompanhar a relação.

Afirmção 4 – Relevância para a formação jurídica “O estudo das políticas públicas, associado ao Direito, é relevante para minha formação profissional e compreensão do papel social do jurista.”

35 respostas



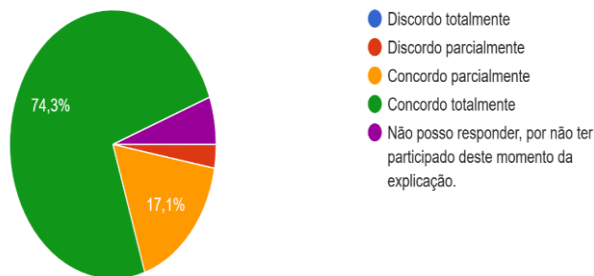
Fonte: o autor, 2025.

26 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, relacionada à relevância do estudo para a formação jurídica, 8 concordaram parcialmente, e 1 discordou parcialmente. A representação de 97,2% (noventa e sete vírgula dois por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (74,3%) e concordaram parcialmente (22,9%) representam um resultado excelente tendo em vista o desejado inicialmente, considerando que os discentes até então não haviam estudado nenhum conteúdo específico em componente curricular relacionado à relação do tema políticas públicas com os diferentes componentes curriculares e os conteúdos do campo do Direito. A discordância de 1 aluno instiga uma investigação mais específica, ainda não realizada, de modo a verificar nas considerações individualizadas se é possível identificar as razões de sua discordância.

O segundo bloco de questões, com 4 assertivas, é relacionado à compreensão dos discentes em relação à extensão universitária.

Afirmção 5 – Extensão Universitária (conceito e finalidade) “As aulas iniciais permitiram compreender que a extensão universitária é um pr...ferência de conhecimento e impacto comunitário.”

35 respostas



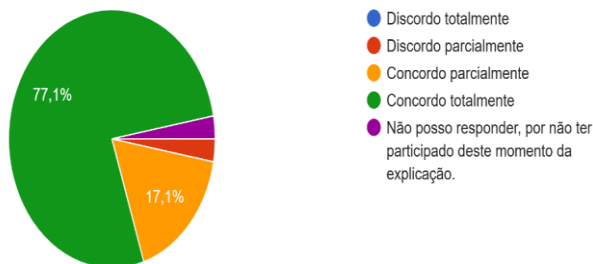
Fonte: o autor, 2025.

26 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de que as aulas iniciais permitiram compreender que a extensão universitária é um processo dialógico entre universidade e sociedade, voltado à inclusão social, transferência de conhecimento e impacto comunitário. 6 concordaram parcialmente, 1 discordou parcialmente e 2 não responderam por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 91,4% (noventa e um vírgula quatro por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (74,3%) e concordaram parcialmente (17,1%) representam um resultado excelente tendo em vista o desejado inicialmente pelo docente. Observa-se que o fato da prática extensionista estar sendo realizada no decorrer do curso facilita a compreensão, posto que já está internalizada pelos discentes. A discordância de 1 aluno instiga uma investigação mais específica, ainda não realizada, de modo a verificar nas considerações individualizadas se é possível identificar as razões de sua discordância.

Afirmção 6 – Extensão Universitária (princípios) "Reconheço que os princípios de interdisciplinaridade, impacto social e participação...ciais para as atividades de extensão universitária."

35 respostas



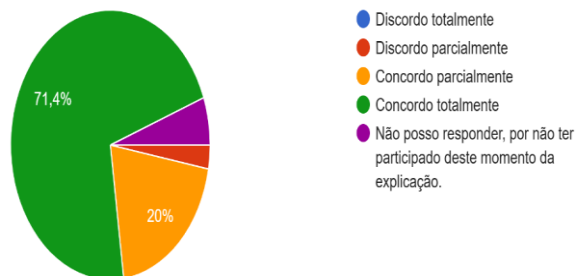
Fonte: o autor, 2025.

27 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem que os princípios de interdisciplinaridade, impacto social e participação comunitária são essenciais para as atividades de extensão universitária. 6 concordaram parcialmente, 1 discordou parcialmente e 1 não respondeu por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 94,2% (noventa e quatro vírgula dois por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (77,1%) e concordaram parcialmente (17,1%) representam um resultado excelente na perspectiva do reconhecimento da importância da prática extensionista e seus princípios. A discordância de 1 aluno instiga uma investigação mais específica, ainda não realizada, de modo a verificar nas considerações individualizadas se é possível identificar as razões de sua discordância.

Afirmção 7 – Curricularização da Extensão (integração na formação) “Entendi que a curricularização da extensão tem como objetivo int...ndo o estudante de experiências práticas e reais.”

35 respostas



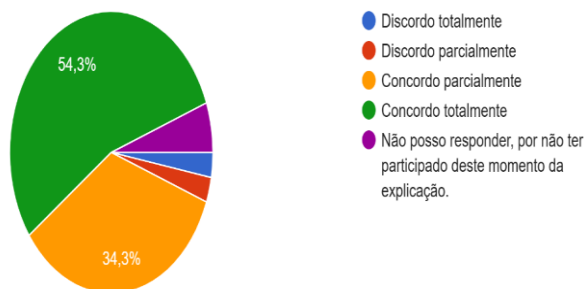
Fonte: o autor, 2025.

25 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem que a curricularização da extensão tem como objetivo integrar ensino, pesquisa e extensão, aproximando o estudante de experiências práticas e reais. 5 concordaram parcialmente, 1 discordou parcialmente e 2 não responderam por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 91,4% (noventa e um vírgula quatro por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (71,4%) e concordaram parcialmente (20%) representam um resultado excelente na perspectiva do reconhecimento da importância da curricularização da prática extensionista. A discordância de 1 aluno instiga uma investigação mais específica, ainda não realizada, de modo a verificar nas considerações individualizadas se é possível identificar as razões de sua discordância.

Afirmção 8 – Curricularização da Extensão (formação cidadã e profissional) “As discussões em sala ajudaram a perceber que a curricularização da...s e a atuação socialmente responsável do jurista.”

35 respostas



Fonte: o autor, 2025.

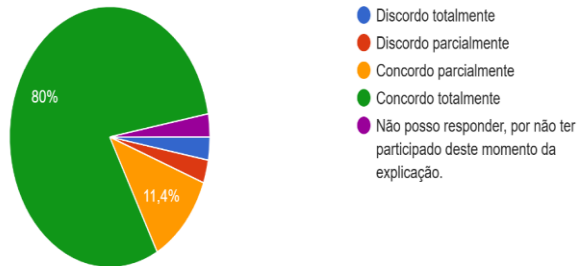
19 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem que as discussões em sala ajudaram a perceber que a curricularização da extensão contribui para a formação cidadã, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a atuação socialmente responsável do jurista. 12 concordaram parcialmente, 1 discordou parcialmente, 1 discordou totalmente e 2 não responderam por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 88,6% (oitenta e oito vírgula seis por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (54,3%) e concordaram parcialmente (34,3%) representam um resultado positivo na perspectiva do desenvolvimento da disciplina, chama atenção a existência de 1 discente com discordância parcial e 1 discente com discordância total. Tais opiniões dissonantes merecem uma investigação mais específica, de modo a verificar nas considerações individualizadas se é possível identificar as razões das discordâncias.

O terceiro bloco de questões, com 4 assertivas, é relacionado à compreensão das políticas públicas e direitos indígenas em Maricá.

Afirmação 9 – Direitos indígenas como política pública “As aulas contribuíram para perceber que os direitos dos povos indígenas são garantidos ta...s, que exigem efetiva implementação pelo Estado.”

35 respostas



Fonte: o autor, 2025.

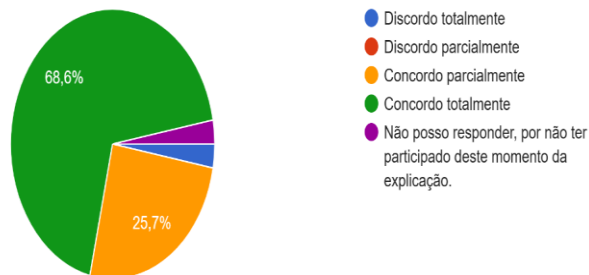
28 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem que as aulas contribuíram para perceber que os direitos dos povos indígenas são garantidos também por meio de políticas públicas específicas, que exigem efetiva implementação pelo Estado. 4 concordaram parcialmente, 1 discordou parcialmente, 1 discordou totalmente e 1 não respondeu por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 91,4% (noventa e um vírgula quatro por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (80%) e concordaram parcialmente (11,4%) representam um resultado excelente na perspectiva da iniciativa docente de eleger um grupo vulnerabilizado no país (indígenas) para o recorte de atenção na disciplina Direito e Políticas Públicas. A existência de 1 discente com discordância parcial e 1 discente com discordância total, além de representarem opiniões dissonantes merecem uma investigação mais específica, de modo a verificar nas considerações individualizadas se é possível identificar as razões das discordâncias, autorizam a hipótese oposição ideológica, considerando que grupos vulnerabilizados

não são reconhecidos, por muitas pessoas, como sujeitos de direitos².

Afirmção 10 – Direitos indígenas e Direito Antidiscriminatório “A reflexão sobre os direitos indígenas em Maricá favoreceu a compreensão do Dir...sigualdades estruturais e violações de direitos.”

35 respostas



Fonte: o autor, 2025.

24 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem que a reflexão sobre os direitos indígenas em Maricá favoreceu a compreensão do Direito Antidiscriminatório como ferramenta para combater desigualdades estruturais e violações de direitos. 9 concordaram parcialmente, 1 discordou totalmente e 1 não respondeu por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

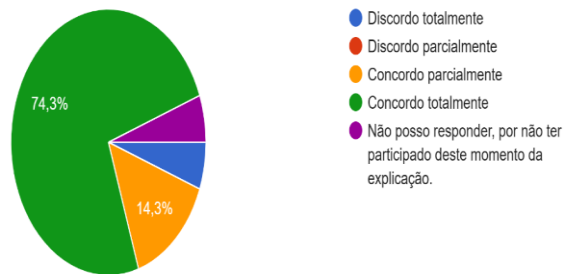
A representação de 94,3% (noventa e quatro vírgula três por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (68,6%) e concordaram parcialmente (25,7%) representam um resultado excelente, também na perspectiva da iniciativa docente de eleger um grupo vulnerabilizado no país (indígenas) para o recorte de atenção na disciplina Direito e

² “Não aceitam que os povos indígenas sejam sujeitos de direito”, aponta debate. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/09/nao-aceitam-que-os-povos-indigenas-sejam-sujeitos-de-direito-aponta-liebogg-durante-assembleia-geral-do-cimi/>. Acesso em: 24 set. 2025.

Políticas Públicas, especialmente quando se considera que a categoria Direito Antidiscriminatório começa a se consolidar a partir da decisão proferida pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso Luis Fernando Guevara Díaz vs. República da Costa Rica, em 2022. A existência de 1 discente com discordância total, considerando a hipótese de oposição ideológica já apontada, começa a se revelar, frente ao conjunto da turma, como uma decisão acertada no contexto formativo dos discentes.

Afirmção 11 – Relevância para a formação profissional “O estudo de políticas públicas voltadas a minorias (como povos indígenas) é relevante para ...amplia a compreensão do papel social do jurista.”

35 respostas



Fonte: o autor, 2025.

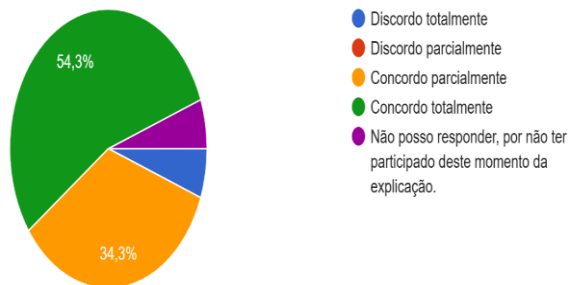
26 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem a relevância do estudo de políticas públicas voltadas às minorias (como povos indígenas) para a formação acadêmica e profissional, por ampliar a compreensão do papel social do jurista. 5 concordaram parcialmente, 2 discordaram totalmente e 2 não responderam por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 88,6% (oitenta e oito vírgula seis por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (74,3%) e concordaram parcialmente (14,3%) representam um resultado positivo no contexto de uma formação humanística dos

futuros profissionais do campo do direito. Os dois que discordaram totalmente, como já apontado, reforçam a hipótese de discordância ideológica, o que acaba por também expressar o acerto da iniciativa, na medida em que joga luz aos grupos invisibilizados da sociedade.

Afirmção 12 – Percepção local e cidadania “O recorte temático de Maricá ajudou a visualizar a realidade local, fortalecendo a compreensão de ci...tamento da discriminação contra povos indígenas.”

35 respostas



Fonte: o autor, 2025.

19 discentes responderam que concordavam totalmente com a assertiva, no sentido de reconhecerem O recorte temático de Maricá ajudou a visualizar a realidade local, fortalecendo a compreensão de cidadania e da importância do Direito no enfrentamento da discriminação contra povos indígenas. 12 concordaram parcialmente, 2 discordaram totalmente e 2 não responderam por ausência na aula em que foi realizada a abordagem específica.

A representação de 88,6% (oitenta e oito vírgula seis por cento) das respostas atribuídas aos que concordaram totalmente (54,3%) e concordaram parcialmente (34,3%) também representam um resultado positivo no contexto de uma formação humanística dos futuros profissionais do campo do Direito e também revela como um município em que estão situadas duas

aldeias indígenas em contexto urbano, ainda assim há necessidade de ações para o desenvolvimento de um olhar humanizado para uma parcela da população que não é vista como sujeitos de direitos.

Considerações finais

É possível afirmar que os impactos iniciais da Prática Extensionista Integradora – Direito e Políticas Públicas da Univassouras Maricá na Aldeia Mata Verde Bonita se presta como uma iniciativa válida para despertar no alunado um olhar humanizado para os indígenas, especialmente para os levarem a pensar que o Direito à Vida das Mulheres também alcança as mulheres da Aldeia Guarani.

Referências

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceito, esquemas de análise, casos práticos. 2ª ed. – São Paulo: Cengage Learning, 2016.

O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE TEMAS SENSÍVEIS E UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA EM UMA SOCIEDADE COLONIALISTA

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Jaqueline Batista Cordeiro
Denize Luiz Cardim
Diego Augusto Rivas dos Santos

Estudar a História, seja na escola seja para além dela, está longe de ser algo enfadonho. Enquanto parte das Ciências Humanas, a História está empenhada em analisar, problematizar, discutir e repensar a maneira como as pessoas se relacionam no tempo, considerando que o contexto impacta em como realizamos as nossas escolhas e nos comportamos diante de algo (Assumpção, 2025, p. 228). No entanto, não podemos pensar o tempo apartado do espaço, posto que interagimos – com outros seres humanos, com animais, com a natureza etc. – em um local, o qual também influencia diretamente na forma como entendemos o mundo. Dessa maneira, a História ensinada é um campo de experimentação para a vida, exigindo que enxerguemos as variáveis inerentes às experiências cotidianas, sem que estas se encerrem em uma única possibilidade interpretativa.

Assim, a História pressupõe a alteridade como um meio de promover identidades. Com isso, quando um estudante nos questiona sobre o motivo de se estudar a Revolta de Espártaco, a Revolução Francesa ou a Revolução Cubana, considerando que estas narrativas não integram à cultura brasileira e não lhe ajuda a entender melhor a História do Brasil, devemos dizer que a

experiência do outro nos leva a perceber como nos identificamos enquanto indivíduos (Jablonka, 2020, p. 178-179). Isso não quer dizer que a leitura dos acontecimentos pretéritos nos impedirá de cometermos os mesmos erros de outrora, afinal, o tempo não é cíclico e a História não se constitui em uma previsão oracular. Do mesmo modo, a História não é linear, ainda que as narrativas ali engendradas tentem fornecer essa impressão. Mas, o conhecimento histórico pressupõe lidar com aquilo que não vivenciamos, ampliando o nosso capital cultural e intelectual, para que saibamos lidar com o novo, posto que conhecemos experiências diversas de mundo, mesmo que não as tenhamos vivenciado pessoalmente. Dessa maneira, reiteramos que a História Ensinada é um exercício de vida, que ao ser devidamente pensada e discutida contribui para uma educação democrática e antirracista, empenhada com a diferença e entendendo que o outro não é um algoz, mas parte daquilo que concebemos como sociedade (Assumpção; Martins, 2024, p. 24). Em suma, a História precisa ser entendida como um conhecimento produzido no presente e para o presente, tendo o passado como a “matéria prima” de suas interpretações.

Esse pequeno exercício, portanto, manifesta que a História é sempre um eterno devir heracliteano, o famoso “panta rei”, e que não precisa ser algo chato para os nossos estudantes e muito menos para nós, professores. Isso demarca que a História Ensinada é um espaço de negociação e de mudanças constantes, as quais narram acontecimentos marcantes por prismas variados, de modo que estes sejam instrumentos relevantes para a construção de um modelo específico de cidadão e sociedade, na contemporaneidade. Com isso, para lidarmos com a especificidade de um Ensino de História voltado para os temas sensíveis e uma Educação Antirracista mobilizamos o conceito de *história viva* – pela via de Borja Antela-Bernárdez (2019) – e de *passado vivo* – tal como mobilizado por Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2018).

O conceito de *história viva* é importante para que possamos questionar o caráter enciclopédico da História Ensinada na

Educação Básica, demonstrando que o passado sempre será interpretado a partir do presente e em função dos anseios deste (Antela-Bernárdez, 2019). Já o *passado vivo* lida com um passado que não acaba, aquele cujos efeitos se mantêm até os dias de hoje, independentemente de há quanto tempo ocorreu (Pereira; Seffner 2018, p. 20). Portanto, se a História é Viva devemos superar o *modus vivendi* de outrora, cujos parâmetros são tomados como tradição e empregados como instrumentos de intolerância, indiferença e violência. No entanto, como o Passado também é Vivo, não devemos desmerecer o impacto que este ainda causa na vida de milhões de pessoas, no Brasil e no mundo, sobretudo quando pensamos aspectos de ordem étnico-social. O que nos leva a uma Educação pensada a partir dos Direitos Humanos, cujos esforços estão preocupados com uma sociedade equânime e na luta constante contra a indiferença, o preconceito e a falta de liberdades.

Essa postura remonta a Paulo Freire (2011) ao declarar que é importante que o estudante desenvolva a ética, o respeito e a dignidade, posto que estas contribuirão para a sua autonomia enquanto indivíduos. Para que essa postura de autonomia, responsável por assegurar ao estudante a capacidade de saber lidar com a liberdade, respeitando o lugar do outro em suas escolhas, é essencial que os professores suscitem a curiosidade, problematizem a existência, mas não deixem de ser amorosos e estejam sempre dispostos para lidar com as opiniões e visões de mundo, tanto dos discentes, quanto às suas. Freire reforça que os alunos terão consciência de sua importância político-social, sobretudo pela postura do professor, a qual não pode ser imparcial. Assim, esse compromisso do professor com o processo de estudo e produção do conhecimento do estudante, e no qual o profissional da educação também se transforma e amplia o seu saber, demonstra que os temas sensíveis podem ser devidamente discutidos e problematizados em salas de aula, além de criar um espaço promissor para desenvolvermos uma Educação Antirracista.

Se pensarmos, especificamente, o Ensino de História, este lida diretamente com a necessidade de promover a consciência histórica crítica dos sujeitos – em todos os níveis de ensino e para além da sala de aula. Luis Fernando Cerri (2011) já havia manifestado que a consciência histórica é uma das condições para a existência do pensamento, afinal, é através da nossa interpretação do passado à luz do presente e na expectativa de um futuro que somos levados a agir em nosso cotidiano. Com isso, a atitude de se pensar historicamente é inerente à condição humana. Dialogando Freire e Cerri, e nos colocando na posição de professores de História, nos cabe criar instrumentos para que os nossos estudantes aprendam a desenvolver, de maneira crítica, a sua consciência histórica. Para tanto, é fundamental que nos posicionemos em nossas aulas e chamemos à baila questões socialmente evitadas ou propositalmente engessadas. Por meio dessa posição do professor, os estudantes se sentirão mais confiantes para se colocarem, manifestando percepções de mundo e confrontando, pacificamente, à sua realidade com a do outro.

Fernando Seffner (2019) compreende essa perspectiva como uma aprendizagem significativa, isto é, àquela que lida com conteúdos e formas pedagógicas vivenciadas, as quais fazem a diferença na vida de estudantes e professores. Esse tipo de aprendizagem nos ajuda a lutar contra os esforços da colonização da escola, ou seja, a abordagem crítica dos temas inerentes à História Ensinada nos permite romper com a perspectiva que ainda defende a existência de um modelo único de família, sociedade e pensamento político-social. Seffner complementa esse viés ao afirmar que ir à escola lida com a necessidade de entrarmos em contato com os valores do mundo público, das liberdades laicas, com a justiça social e a ética republicana que, na maioria das vezes, refuta grande parte daquilo que foi apreendido no seio familiar.

Notamos que os argumentos de Seffner se alinham às proposições de Freire (2011) e Cerri (2011), visto que uma aprendizagem significativa só é possível quando contribuímos para o aperfeiçoamento da consciência histórica crítica de nossos

estudantes. Entretanto, isso só é possível quando assumimos a nossa responsabilidade enquanto professores, ou melhor, como profissionais responsáveis com o desenvolvimento crítico das gerações futuras, em prol de uma sociedade mais equânime. Logo, pensar em meios, práticas e projetos capazes de lidar com a singularidade dos temas sensíveis no Ensino de História, visando uma Educação Antirracista, é o nosso papel pedagógico mais importante.

Todavia, Angelo Priori, Ana Lúcia da Silva e Camilla Samira Bolonhezi (2020) expõem que, em especial, no caso brasileiro temos um grande desafio no Ensino de História, a saber, a colonialidade dos currículos e como esta fomenta o racismo, o preconceito e a discriminação, seja nas escolas, seja no meio social. Essa perspectiva já havia sido comentada anteriormente em Seffner (2019), mas não é um assunto que se esgote nesse texto. A chamada descolonização curricular lida com os esforços para se romper com os paradigmas ocidental e eurocêntrico, bem como com as heranças coloniais e do colonialismo. Se a descolonização da escola requer uma tomada de decisão, mas também de posição, temos aqui uma manifestação efetiva do conceito de *história viva*. Dessa forma, as interpretações da História lidam com as necessidades do tempo presente, bem como com as demandas dos grupos que se utilizam deste conhecimento em sala de aula, sobretudo no Ensino Básico. Essa História em constante transformação não modifica o passado, apenas lança olhares em concomitância às múltiplas lentes que os jogos de poder promovem junto à educação e a mobilização de uma memória útil aos grupos políticos, sociais e economicamente hegemônicos.

Mesmo esse nosso posicionamento merece ser discutido, visto que a narrativa da História, ainda que dotada de elementos e instrumentos retóricos, propõe uma maneira de interpretar o passado. O que nos remete a Hayden White (2008) ao afirmar que a História seria o somatório de dados e conceitos teóricos, com o objetivo de “explicar” as informações provenientes dos vestígios do passado. Esse passado é estruturado em forma de narrativa, a qual alinha e adéqua o conjunto de acontecimentos pretéritos em

um todo coerente, criando uma representação da “realidade de outrora”. A assertiva de White reitera a parcialidade do profissional da História para com os temas tratados em sala de aula ou mesmo pesquisados academicamente, o que amplia a importância do professor no Ensino de História para conscientizar da descolonização do currículo e atuar para que os temas sensíveis e voltados à uma abordagem antirracista não se resumam às imagens ou boxes informativos em livros didáticos. Visto que trabalhar esses temas em sala de aula, gera uma série de possíveis conflitos, seja com profissionais do ensino, seja com responsáveis que se manifestam de maneira imponente em algumas instituições escolares.

Embora o papel do professor de História, segundo Priori, Silva e Bolonhezi (2020), seja desconstruir os discursos e as narrativas que difundem estereótipos, preconceitos – de raça, cor, gênero, classe etc. –, pensamentos antidemocráticos e visões de mundo pautadas em monoculturas, como devemos proceder em sala de aula em um momento político conturbado como o atual?

Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018) defendem que o estudo dos passados sensíveis lida com os esforços de levar os sujeitos a se indignarem frente a qualquer injustiça e violação dos direitos humanos. Esta maneira de se escrever e ensinar a História está interessada com o futuro, cuja parcialidade pressupõe a tolerância, a reconciliação com a justiça e os direitos que foram violados ao longo do tempo. Seguindo por essa perspectiva, identificamos que o compromisso de pensarmos os passados sensíveis culminam na necessidade de discutirmos, e praticarmos, uma Educação Antirracista.

Ainda hoje, vivemos a supremacia da branquitude em nosso país, haja vista que aprendemos nas escolas que branco não é raça, ou seja, é a realidade (Pinheiro, 2023, p. 36). O fato de a população branca não se racializar demonstra como esta concebe a ideia de raça, bestializando todos os sujeitos não-brancos. Como Allan da Rosa (2020) já havia apontado, toda e qualquer ação da branquitude para dirimir o sofrimento vivenciado pelos não-brancos é uma hipocrisia, cujo efeito é anestesiar as atividades de

grupos e movimentos que estão efetivamente envolvidos com a democratização das interações étnico-raciais e políticas do Brasil. Portanto, a condição política, social e econômica da maioria dos não-brancos no território brasileiro é um tema sensível que não pode ser ignorado em nossas escolas.

Do mesmo modo, é essencial que os professores estejam empenhados em discutir os excessos de uma branquitude que, de uma maneira acrítica, ignora a condição privilegiada da qual são detentores em nosso país. Logo, a consciência histórica crítica de nossos estudantes pode ser fomentada se estivermos alinhados com uma Educação Antirracista, cujo posicionamento questionador diante das mazelas engendradas pela branquitude acrítica cria condições de exemplificarmos a necessidade de se combater as práticas colonialistas que perduram em nosso currículo e salas de aula. Essas demandas atribuídas ao Ensino de História estão alinhadas à Constituição de 1988, à promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (2013), as quais dialogam com os esforços de grupos empenhados com os direitos de negros e indígenas, cujo resultado foi a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Em função de nossa experiência em escolas privadas do estado do Rio de Janeiro, as quais investiram maciçamente em sistemas de ensino nos últimos oito anos, evidenciamos uma preocupação cada vez mais intensa com mecanismos e processos de aprovação em vestibulares e concursos. Nesse sentido, a necessidade de se democratizar as vias de acesso às instituições de ensino pública – principalmente àquelas que são reconhecidas pela qualidade de seu ensino – fizeram com que os concursos públicos se tornassem cada vez mais conteudistas. Em virtude das inúmeras desigualdades vivenciadas no Brasil, e agravadas com a pandemia de Covid-19, observamos que os processos seletivos para escolas e instituições de ensino superior prezaram por abordagens mais gerais que, em muitas ocasiões, reforçam um currículo colonialista. Não podemos generalizar esse cenário, entretanto, as escolas privadas nas quais trabalhamos nos últimos oito anos frisavam que

o importante era o aluno saber o que estava sendo proposto na apostila, pois era dali que eles estariam obtendo referenciais para os vestibulares nacionais. Assim, conjecturando Martha Nussbaum (2019) cada vez mais presenciamos a objetificação da História Ensinada, cuja retórica empresarial determina quais e como os temas curriculares serão abordados em sala de aula, haja vista os manuais do professor.

A nossa advertência pode ser corroborada por Célia Cristina Cassiano (2017), a qual manifesta que as escolas municipais do Brasil – com ênfase à cidade de São Paulo – estão utilizando recursos próprios para adotar sistemas de ensino. A autora pontua que os sistemas de ensino vendidos pelas empresas editoriais limitam a atuação do professor em sala de aula, posto que não são consultados, ficam submetidos ao currículo ali previsto, recebem treinamento para aplicar o material didático e são avaliados por instrumentos digitais quanto à frequência e o uso do material disponibilizado (Nussbaum, 2019). Como muitos países – tal como o Brasil – estão se submetendo às políticas mundiais de avaliação externa dos seus sistemas educacionais, a gestão pública da educação se tornou um negócio promissor nas mãos que empresários que investem e contabilizam o seu crescimento. Cassiano (2017) expôs que estamos vivenciando uma terceirização da educação, o que faz o Estado se afastar dos investimentos e de outros meios de manutenção da educação de seu território.

A constatação apresentada nos leva a problematizar como estamos experimentando as demandas político-sociais efetivas do Brasil – se é que podemos mensurá-las – e quais as responsabilidades da educação nesse cenário. Se considerarmos a História Ensinada, ainda que esta detenha uma grande relevância social, a terceirização do ensino por meio de sistemas privados, faz com que a organização curricular da disciplina reforce um discurso colonial e colonizador. Via de exemplo, ainda hoje, muitos livros didáticos e apostilas da Educação Básica tratam os indígenas como fósseis vivos, os quais se mostram incapazes de se adaptarem à evolução moderna, ignorando a lei 11.645/2008 (Silva; Costa,

2018). Outro caso emblemático e tão violento quanto o anterior, é verificar o generalismo como as culturas africanas são tratadas no período pré-colonial ou mesmo a questão da desafrikanização do Egito (Melo; Braga, 2010; Sagredo, 2018). Logo, mesmo diante de medidas legais que pretendam fomentar uma Educação em Direitos Humanos no Brasil, verificamos que ainda existe uma lacuna entre o que deveria e aquilo que realmente é realizado nas escolas.

Longe de sermos pessimistas e acreditando no potencial do Ensino de História para a vida em sociedade, defendemos que cabe ao professor adotar uma postura que faça a diferença nesse cenário desfavorável. Pautados no conceito de *passado vivo*, ou seja, aquele cujas marcas ainda se fazem presentes nos dias de hoje, é importante que os estudantes sejam impactados em sala de aula. Isso porque uma aula de História que não aguce a curiosidade ou mesmo que não promova surpresas ou a exasperação/indignação com situações de crueldade, é um aglomerado enciclopédico – e inútil – de informações. De fato, um *passado vivo* tende a se manifestar em pessoas, grupos e culturas que se viram cerceados ou bruscamente afetados pelos acontecimentos de outrora. Não podemos esperar que um jovem que nunca tenha vivenciado preconceito, de qualquer ordem e gênero, seja capaz de entender os sentimentos de quem o sofre. Na verdade, cabe ao professor de História pensar em instrumentos que levem os alunos a se deslocarem e se inserirem no lugar de quem pensa o passado, mas que também vivencia, concomitantemente, o presente.

Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018) defendem que os temas sensíveis nos levam a pensar porque alguns jovens precisam se reconhecer em uma determinada história, olhando-a e se auto afirmando através dela. Daí a postura Antirracista se mostra imprescindível para o Ensino de História, posto que não precisamos ir longe para identificarmos situações de intolerância, discriminação e racismo em nosso meio social. Em inúmeras ocasiões, noticiários e páginas de notícias na internet comentam sobre a maneira como a população não-branca no Brasil acaba sofrendo com a marginalização e o silenciamento. Um caso

recente e que se tornou emblemático foi a abordagem violenta que quatro jovens pretos, filhos de diplomatas de Burkina Faso e do Gabão, receberam de policiais militares na zona sul do Rio de Janeiro, em julho de 2024¹. O fato de os jovens serem filhos de diplomatas gerou uma repercussão ampla nas mídias e na própria sociedade, mas, quantos jovens pretos sofrem com esse tipo de abordagem todos os dias e sequer ficamos sabendo? Longe de minimizarmos o caso, posto que eram jovens de recursos, a questão é que o racismo, inerente ao colonialismo, corre e escorre das “veias” de nossa sociedade.

Outro exemplo, são os relatos de indígenas acerca do aumento da violência contra o seu povo com o início da luta contra o Marco Temporal de 1988. Em uma reportagem de Deutsche Welle (2025) no canal G1², as informações apontam que em 2024 houve o aumento de 15% no número de violência contra a pessoa indígena. A retomada das discussões acerca do Marco Temporal é considerada a principal motivação para tal. Isso porque grandes latifundiários e empresários temem perder as suas respectivas propriedades, caso haja uma mudança profunda ou mesmo a anulação do Marco Temporal. Podemos ampliar esses debates quando pensamos a situação do município de Maricá, o qual detém duas aldeias indígenas – a Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Hovy Porã) e a Céu Azul (Tekoa Ara Hovy), ambas da etnia Guarani Mbyá. É comum que as pessoas critiquem o fato de haverem indígenas andando de automóveis ou frequentando as academias e espaços de compra da cidade, posto que a imagem que se construiu dos povos originários restringe a sua presença às aldeias. Não é incomum ouvirmos de uma parcela da população maricaense críticas aos direitos garantidos aos indígenas, os quais

¹ O acesso à essa reportagem se encontra em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/policiais-que-abordaram-jovens-negros-filhos-de-diplomatas-no-rj-viram-reus/>. Acessado em 24 de setembro de 2025.

² Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2025/07/29/violencia-contra-indigenas-piora-no-1o-ano-do-marco-temporal.ghtml>. Acessada em 24 de setembro de 2025.

são taxados como oportunistas, uma vez que vieram de outras regiões do estado do Rio de Janeiro. Essas não são questões inerentes aos temas sensíveis? Esse tipo de colocação não reforça a intolerância e a violência contra os povos originários? Não é esse um exemplo de colonialismo, inerente ao pensamento da branquitude acrítica?

Agora, no que concerne à diferença, esta é tomada como experiência no Ensino de História, afinal, mesmo um passado que não se relaciona diretamente com o nosso presente reitera a nossa existência, por meio da alteridade. Contudo, o ideal é que estejamos dispostos e abertos ao outro, fomentando uma percepção mais ampla de possibilidades para o futuro. Essa postura é importante por contribuir para que o presente seja problematizado por meio do passado e que nos leve a pensar experiências de vida até então imprevisíveis. Pereira e Seffner (2018) reforçam que a alteridade nos fornece referenciais para pensarmos a nossa própria vida, visto que o conhecimento acerca do outro amplia o meu capital cultural, além de favorecer novas e futuras experiências de vida. Estes autores declaram que um tema sensível se encontra em um paradoxo temporal, pois, ele se constitui de um passado que não passa, um presente que não deixa de ser passado, mas também um passado que convive diariamente com a nossa existência cotidiana.

No entanto, para tratarmos dos temas sensíveis e do combate ao racismo devemos estar abertos e dispostos a romper com o racionalismo e o empirismo, abandonando a ideia de que a cronologia é própria da natureza do tempo e que a História precisa estar submetida a ela. Isso se mostra possível se considerarmos que não existe uma narrativa universal na História, assim, o próprio tempo cronológico é parte de um discurso que o naturaliza – a cronologia a qual estamos acostumados reforça a colonialidade do tempo e promove narrativas de dominação ainda mais cruéis.

Ainda com Pereira e Seffner (2018) é importante que lutemos por uma “aprendizagem da experiência” para sabermos aprender sobre os temas sensíveis, pois, se continuarmos a seguir

um modelo cartesiano de interação com a realidade, poderemos mensurar acontecimentos por meio de dados, mas estaremos afastados das experiências e vivências de outrora e dos outros. O excesso de racionalidade nos torna afastados e insensíveis, transformando a aprendizagem em um mero acúmulo de informações e conceitos, mas sem importância para o sujeito. Os autores reiteram que para a educação conseguir modificar o sujeito, ela deve chocar. Ao citarem a temática do genocídio indígena, estes destacam que este assunto não pode ser tratado como uma “matéria dada”, mas deve gerar incômodo e indignação nos estudantes, para que estes cresçam e não estejam dispostos a aceitar que estas ações continuem ocorrendo.

Pereira e Seffner (2018) demarcam que a História disciplinar, profissional e eurocêntrica pretende analisar um fato, buscando compreendê-lo e explica-lo, enclausurando-o. É uma ação que pressupõe o distanciamento entre o estudante, o professor, o pesquisador e os acontecimentos pretéritos. O que se espera é um distanciamento epistemológico e não um estranhamento. Isso faz com que o sujeito não se transforme com as experiências de outrem, sendo altamente adequada ao uso de livros didáticos como vem sendo nos últimos anos.

Se a História e o Passado são vivos, o que nos leva a engessar o conhecimento? Porque, ainda hoje, ao tratarmos de temas sensíveis, como o processo de favelização do Rio de Janeiro, enfatiza-se as contribuições urbanas de Pereira Passos e a Revolta da Vacina como um evento de pessoas pobres indignadas³? O que leva uma editora a sugerir que um estudante realize de quarenta a cinquenta questões objetivas que, ao final desse processo, serviu apenas para extenuá-lo? Em suma, esse é um processo que requer muito esforço, mas como havíamos citado, a História Ensinada precisa chocar. Para respondermos a primeira questão desse

³ Também seria interessante que esse mesmo estudante entendesse que no período das Olimpíadas no Brasil, em 2016, o Rio de Janeiro viveu uma outra reforma, conhecida e nomeada como a Reforma Paes, que revitalizou as áreas do porto do Rio tornando-as mais aprazíveis. Fato que evidenciou a reprodução de algo que a cidade do Rio de Janeiro já tinha vivido em 1904.

parágrafo, seria interessante pensarmos em uma atividade que levasse pessoas de comunidades carentes para falarem de suas experiências de vida, da infância até aquele momento. Se estas forem pessoas negras e/ou mulheres é mais um dado importante que modifica a percepção do estudante.

Méris Nelita Bertin e Luis Fernando Cerri (2020) fizeram um experimento semelhante e ainda levantaram dados a partir das respostas dos estudantes, destacando que os comentários dos jovens após verificarem que o racismo é estrutural no Brasil. No experimento de Bertin e Cerri, muitos estudantes se colocaram no lugar dos palestrantes, ao narrarem as suas experiências de vida na condição de pessoas negras em um país racista como o nosso. Essa postura dialoga com a proposta do livro de Bárbara Carine Pinheiro (2023), visto que a atuação do professor em prol de uma Educação Antirracista requer a atuação prática e conjunta de todos os sujeitos que integram a sala de aula.

Já a segunda pergunta, lida com a capacidade narrativa do professor, a qual poderá trazer os estudantes para si, ou afastá-los de vez da disciplina. Nesse caso, é fundamental que o professor de História demonstre que todos são sujeitos históricos e que as suas ações impactam na realidade político-social. No momento em que estes alunos desenvolverem a sua consciência histórica crítica e se mostrarem dispostos a edificarem uma História democrática, antirracista e decolonial, mais do que uma *história viva* teremos uma História para a vida. O que nos permite concluir que ainda temos um longo caminho pela frente. Por outro lado, isso não significa que devemos esmorecer ou mesmo desacreditar de nosso ofício, afinal, espera-se da História Ensinada que ela torne a próxima geração de cidadãos conscientes e críticos, e cabe ao professor uma atitude que promova de modo eficiente esse tipo de postura para a vida.

Referências bibliográficas

ANTELA-BERNÁRDEZ, B. El cómic y la enseñanza de la Historia em la Pedagogía de la Escuela Viva. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPCÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de.

História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 61-80.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Traduzindo a antiguidade helênica em Cavaleiros do Zodíaco – considerações para o ensino de história antiga. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; AGOSTINI, C. de S.; HECKO, L. (Orgs.). **Antiguidade e usos do passado.** Vol. III. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2025, p. 227-254

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; MARTINS, M. C. B. Apresentação: O que fazer com a História? In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; MARTINS, M. C. B. (Orgs.). **Escrita, teoria e metodologia da história.** Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2024, p. 21-32.

BERTIN, M.N.F.; CERRI, L.F. Cultura histórica de estudantes brancos após a escuta da história de vida de profissionais negros: um projeto antirracista. In: PRIORI, A.; SILVA, A.L. da; BOLONHEZI, C.S. de S. (Orgs.). **Ensino de História, Diversidade e Educação antirracista.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 269-291.

CASSIANO, C. C. de F. Política e Economia do Mercado do Livro Didático no Século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na Educação Básica Nacional. In: ROCHA, H. et al. (Orgs.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2017.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011 (versão epub).

JABLONKA, I. **A história é uma literatura contemporânea: Manifesto pelas ciências sociais.** Trad.: V. Galíndez. Brasília: Editora UNB, 2020.

MELO, E. S.; BRAGA, L. V. **História da África e Afro-brasileira.** São Paulo, SP: Selo Negro Edições, 2010.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos:** Por que a democracia precisa das humanidades. Trad.: F. Santos. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2019

PEREIRA, N.M.; SEFFNER, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, v.7, nº13, p. 14-33, 2018.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo, SP: Planeta, 2023.

PRIORI, A.; SILVA, A.L. da; BOLONHEZI, C.S. de S. Introdução – ensino de história, diversidade e as epistemologias do Sul; por uma educação antirracista e decolonial. In: PRIORI, A.; SILVA, A. L. da; BOLONHEZI, C. S. de S. (Orgs.). **Ensino de História, Diversidade e Educação antirracista.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020, p. 7-20.

ROSA, A. da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem.** São Paulo, SP: Jandaíra, 2020

SAGREDO, R. Problematizando Fronteiras e Africanidades: o caso do Egito Antigo. In: SILVA, S. C.; ESTEVES, A. M. (Orgs.). **Fronteiras Culturais no Mundo Antigo:** Ensaio sobre Identidades, Gênero e Religiosidades. Rio de Janeiro: Letras/UFRJ, 2018, p.15-27.

SEFFNER, F. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A. (Orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro, RJ: Mauad X, 2019, p. 21-42.

SILVA, G. J. da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

WHITE, H. **Meta-história:** A imaginação histórica do século XIX. São Paulo, SP: EDUSP, 2008.

O PAPEL DO CURRÍCULO E A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Marlene Pereira de Lima
Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro

Introdução

A persistência do racismo é uma realidade que permeia diversas esferas da sociedade brasileira, sendo um legado histórico que se mantém como um desafio a ser enfrentado. A educação, como um pilar fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa, desempenha um papel crucial na desconstrução desse cenário discriminatório. De acordo com Souza (2023, p.3):

A desigualdade racial é uma realidade histórica no Brasil, que se manifesta em diversas esferas da sociedade. Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade étnico-racial (Souza, 2023, p. 3).

Dessa forma, a educação antirracista emerge como uma abordagem fundamental para a promoção da igualdade racial e a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a equidade (Souza, 2023, p. 6).

O Brasil é marcado por uma história de escravidão e opressão, surgindo atualmente, a necessidade de transformar o sistema educacional em um ambiente que combate ao racismo e a

promoção da diversidade cultural. (Santos *et al.*, 2022, p. 255). De acordo com Rezende (2021), o estado do Rio de Janeiro, reconhecido por sua rica pluralidade étnica e cultural, também enfrenta desafios relacionados à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista, pautado na diversidade racial.

Nesse contexto, a pesquisa em questão se empenha em realizar uma análise aprofundada, baseando-se na ampla literatura disponível, com o objetivo de lançar luz sobre o papel crucial que o currículo escolar desempenha, assim como a relevância das práticas pedagógicas no processo de construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, buscamos explorar esse tema no contexto escolar da Região Centro-Sul Fluminense, destacando como o currículo e as abordagens pedagógicas podem ser ferramentas eficazes na promoção da equidade racial e no combate às manifestações de discriminação e preconceito.

A justificativa para este estudo reside na urgência de compreender como as estruturas curriculares e as abordagens pedagógicas podem ser direcionadas para a desconstrução das narrativas racistas e para a promoção de uma educação que valorize a diversidade, o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. Conforme Souza (2023) explica, o enfrentamento do racismo no ambiente educacional não é apenas uma questão de justiça social, mas também um meio de empoderar os estudantes para se tornarem agentes de transformação em suas comunidades e no mundo em geral.

sentido, este trabalho tem como objetivo central analisar a relação entre o currículo escolar, as práticas pedagógicas adotadas e a promoção de uma educação antirracista no contexto da Região Centro-Sul Fluminense no Rio de Janeiro, conforme experiência na visão de Rezende (2021). Por meio de uma revisão da literatura, análise de estudos realizados e reflexões teóricas, busca-se compreender as abordagens que têm sido adotadas, os desafios enfrentados pelos educadores e os potenciais impactos dessas práticas na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Este trabalho aborda o tema: o papel do currículo e a importância de práticas pedagógicas na construção de uma educação antirracista. Na introdução, contextualiza-se a relevância do tema, apresentando o problema e os objetivos do estudo. A fundamentação teórica explora o racismo na sociedade e na educação, discute a educação antirracista e enfatiza o papel do currículo e das práticas pedagógicas. Na análise do estudo selecionado, são descritas as metodologias utilizadas e as principais abordagens antirracistas encontradas na literatura. As considerações finais sintetizam os achados e aborda os desafios e possibilidades da educação antirracista, além de oferecer contribuições para futuras pesquisas e práticas educacionais mais inclusivas.

Fundamentação Teórica

A compreensão dos conceitos fundamentais é essencial para embasar a análise do papel do currículo e das práticas pedagógicas na promoção da educação antirracista.

Dessa forma, alguns conceitos-chave para o tema a que este artigo se propõe: racismo, educação antirracista, currículo e práticas pedagógicas.

O racismo é um sistema de opressão que se baseia na discriminação e na marginalização de indivíduos com base em sua origem racial ou étnica. De acordo com o dicionário *online*, Dicio, “racismo é o preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que outra.” (Dicio, 2023, n. p.). Ele se manifesta em diferentes níveis, desde atitudes individuais até estruturas institucionais, perpetuando desigualdades e marginalização.

As desigualdades entre brancos e negros no Brasil ainda são enormes. A desigualdade salarial, a desigualdade de oportunidades, o acesso à escolarização de qualidade, a representação política e midiática, as condições de moradia, dentre outros

aspectos, revelam a distância para uma efetiva “democracia racial” (Spagna, 2022, p. 3).

É nesse ponto que a educação antirracista se faz necessária. Pois considera-se que esta trata-se de uma abordagem que visa desafiar as estruturas racistas presentes na sociedade e na educação. Ela busca desconstruir estereótipos, promover a valorização da diversidade cultural e conscientizar os estudantes sobre a história e as experiências das comunidades racialmente marginalizadas.

[...] é uma educação que entende que nosso país adotou sistematicamente o projeto de calar e omitir do grande público as discussões sobre relações raciais que foram cunhadas no campo das ciências humanas, políticas e no seio do movimento negro. É tentar instruir sujeitos sobre relações raciais, não para que individualizem a questão, mas para que consigam perceber o quanto o racismo faz parte de nossa estrutura social e tenham a capacidade crítica para se colocar contra esse sistema (Rachid, 2020, p. 2).

Ainda de acordo com Rachid (2020), mesmo com a determinação da lei sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, lei 10.639/2003, ainda é comum o professor abordar esses temas apenas quando o foco é a invasão do Brasil pelos portugueses e o período de escravidão e ainda sob o olhar branco europeu. “Diante dessa realidade surgem movimentos no Brasil e mundo que pedem a descolonização dos currículos.” (Rachid, 2020, p. 3).

O currículo escolar, abrange uma complexa intersecção de conteúdos, objetivos, métodos e práticas educacionais e exerce a função de extrema relevância no direcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o currículo é mais do que

um simples plano de estudos: é um veículo pelo qual a cultura, a ética e a visão de mundo da sociedade são transmitidas e, como tal, é uma peça-chave na formação das gerações futuras.

O currículo escolar funciona como um guia de todo o processo educacional, pois ele determina o caminho que os alunos vão percorrer na escola. Nele, estão organizados os conteúdos que serão estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas (Bessa, 2021, p. 1).

As práticas pedagógicas, por sua vez, constituem um elemento dinâmico e essencial no universo educacional, abrangendo uma ampla gama de estratégias, métodos e abordagens utilizadas pelos educadores para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos. Estas práticas desempenham um papel de extrema importância ao determinar não somente o que é ensinado, mas também como é transmitido e absorvido.

Prática pedagógica é, portanto, a ação docente, escolar ou realizada em ambiente educativo, que possui objetivo intencional de educar e guiada por metodologias práticas condizentes com o objetivo pedagógico (Eleven, 2023, p. 2).

Da evolução do currículo escolar passando pela transformação das práticas pedagógicas, a educação antirracista emerge como uma forma para dismantelar estruturas racistas e promover uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação é uma forma de conscientização, valorização da diversidade e da construção de indivíduos críticos ao racismo. Conforme Freire (2000), se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Teorias de currículo para a promoção da educação antirracista

As teorias educacionais que permeiam a educação antirracista destacam-se: Pedagogia Crítica, Educação para a Diversidade e Teoria Racial Crítica. Ao compreender as bases teóricas por trás dessa abordagem educacional, podemos discernir como os sistemas educacionais podem ser transformados para combater o racismo sistêmico e criar um ambiente de aprendizado que celebre a diversidade, a equidade e a justiça social.

Originada a partir do trabalho de Paulo Freire, a Pedagogia Crítica busca engajar os estudantes de maneira reflexiva e crítica, incentivando-os a questionar as estruturas de poder e a refletir sobre as questões sociais, incluindo o racismo. De acordo com a entrevista de Crislei Custódio (2021), esta explica que Paulo Freire, ao recuperar as teorias decoloniais, levanta “uma discussão importante sobre o currículo e as práticas escolares que se baseiam uma cultura dominante, que é a cultura do colonizador” (Custódio, 2021, p. 3). Segundo a entrevistada, “ele recoloca essa dialética do opressor e do oprimido para pensar a relação colonizador e colonizado e o quanto o processo de educação precisa de alguma maneira permitir a emancipação de uma mentalidade colonizada” (Custódio, 2021, p. 3).

Outra teoria sobre a temática da educação antirracista é a Educação para a Diversidade. Essa abordagem valoriza a diversidade cultural, reconhecendo a importância de incluir perspectivas e experiências de diferentes grupos étnicos e raciais nos currículos e práticas pedagógicas (Bessa, 2021, p. 2).

Esse conceito se relaciona à ideia de cultura e envolve diversas configurações sociais. Isso porque cada cultura tem as próprias características, manifestadas por meio de tradições, crenças, valores, expressões artísticas, comportamento etc. Há uma enorme variedade cultural na nossa sociedade (Bessa, 2021, p. 2).

A Teoria Racial Crítica, originada nos Estados Unidos, analisa como o racismo está enraizado nas estruturas sociais e culturais. Ela enfatiza a necessidade de reconhecer e desafiar os sistemas de opressão, incluindo o racismo, por meio da educação. “As ideias sobre a diferença racial” foram usadas pelos europeus durante o período colonial para subjugar os não-brancos e forçá-los a papéis subservientes (Greenlane, 2021, p. 6). Essa noção de raça socialmente construída, foi usada para exercer e reforçar a supremacia branca e separar as pessoas por raça. “A raça como uma ideia continua a ter uma ampla gama de efeitos em relação aos resultados educacionais, justiça criminal e dentro de outras instituições.” (Greenlane, 2021, p. 6).

Embora a noção de "raça" seja uma construção social e não enraizada na biologia, ela teve efeitos reais e tangíveis sobre os negros e outras pessoas de cor em termos de recursos econômicos, oportunidades educacionais e profissionais e experiências com o sistema legal (Greenlane, 2021, p. 5).

Neste sentido, as teorias educacionais discutidas neste capítulo oferecem diretrizes importantes para a prática pedagógica e as considerações curriculares, podendo auxiliar na construção de sistemas educacionais mais inclusivos, igualitários e justos, que buscam superar o legado do racismo e promover um futuro mais equitativo e diversificado para todos.

Breve reflexão sobre o papel do currículo na construção de uma educação antirracista

A discussão acerca do currículo e seu impacto na construção de uma educação verdadeiramente antirracista é de vital importância na busca por uma sociedade mais justa e inclusiva. O currículo, como o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que são transmitidos aos estudantes, desempenha um papel fundamental na formação de suas percepções, atitudes e entendimentos em relação ao mundo que

os cerca. De acordo com Rosi Marina Rezende, o currículo escolar:

Precisa ser pensado no sentido não apenas de se cumprir objetivos ou metas formais de repasse de conteúdos sistematizados, mas também na formação para uma cidadania ativa, ética e responsável (Rezende, 2003, p. 81).

A abordagem crítica do currículo sustenta a perspectiva de que a educação, frequentemente, desempenha um papel significativo na perpetuação e fortalecimento das ideologias e princípios inerentes ao sistema capitalista. Essa visão, profundamente enraizada na teoria crítica da educação, aponta para a influência das estruturas sociais e econômicas em moldar o conteúdo e os objetivos do currículo escolar. Segundo Rezende (2003).

O Currículo é uma ferramenta utilizada para veiculação e reprodução de ideologias provenientes do sistema capitalista e que favorece a manutenção do processo hegemônico. Isso quer dizer que, na visão crítica de currículo, a educação tem sido um lugar de condicionamento e reprodução da cultura da classe dominante (Rezende, 2003, p. 100).

Para além disso, a perspectiva crítica reconhece que a cultura não é uniforme, e que existem diversas culturas que merecem ser respeitadas e incorporadas no currículo. Com base nisso, é possível entender que o currículo não deve ser uma ferramenta que impõe uma única cultura dominante, mas sim flexível o suficiente para incluir diferentes perspectivas culturais, levando em conta as especificidades regionais e locais.

Dessa forma, docentes e discentes devem compreender o significado do currículo a partir da concepção de que não existe uma cultura unitária ou homogênea, mas diferentes culturas, que precisam ser valorizadas e inseridas no contexto curricular, respeitando-se o que deve ser tratado como geral e o que é específico de cada região e localidade (Rezende, 2003, p. 100).

Sobre esta abordagem, Custódio (2021) busca conscientizar professores e alunos sobre como o currículo pode perpetuar desigualdades sociais e incentivar a ação para desafiar essa situação. Esta questão envolve uma educação que promove o pensamento crítico, a discussão e o questionamento, capacitando os alunos para a compreensão do contexto social e político em que vivem. Portanto, assimilar o currículo sob essa perspectiva é fundamental para promover uma educação mais igualitária e socialmente responsável.

Em seu livro “A lei pisa no chão da escola”, Rosi Marina (2021) aponta políticas que surgiram a partir da promulgação da lei 10.639/2003 que visam orientar as instituições de ensino quanto às suas atribuições para a aplicabilidade desta legislação, a saber: o parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. Mas no que tange o currículo, a autora ressalta o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Segundo a autora, “Trata-se, portanto, de um documento que reflete uma realidade e deixa claro o papel das instâncias governamentais, da sociedade e das escolas, do mesmo modo que a necessidade de uma supervisão do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino.” (Rezende, 2003, p. 112). Sobre o propósito desse documento, o MEC (2004) afirma que, “a finalidade intrínseca é a institucionalização da implementação da educação para as relações

étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e cumprimento da legislação”.

O plano nacional é um documento pedagógico que visa também orientar os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e outras instituições da sociedade civil na implementação de ações de combate ao preconceito e ao racismo, assim como de valorização e reconhecimento da importância da cultura africana e afrodescendente para a formação da cultura brasileira (Rezende, 2003, p. 113).

Apesar das discussões e esforços para promover uma educação mais inclusiva e antirracista, é inegável que a Lei 10.639/2003 ainda enfrenta desafios significativos em sua efetiva implementação, especialmente no que diz respeito aos currículos escolares e à prática pedagógica.

Por este viés, abordaremos, a seguir, uma breve tratativa para as práticas pedagógicas como estratégia na luta antirracista.

As práticas pedagógicas como estratégia para uma educação antirracista

Para enriquecer esta revisão bibliográfica, é relevante descrever a experiência compartilhada por Rezende (2021). A pesquisa ressalta a importância das práticas pedagógicas que consideram o racismo para além dos limites da escola.

Em sua pesquisa, a autora observou que tanto professores quanto alunos testemunharam incidentes de racismo fora do ambiente escolar. Essas situações de discriminação racial foram identificadas pelos entrevistados como algo que faz parte do dia a dia das pessoas, manifestando-se em contextos como o transporte público, visitas a museus, o conteúdo da mídia televisiva, interações familiares e até em formas de brincadeiras ofensivas.

É uma situação de racismo histórica que ainda se faz presente na sociedade brasileira. A partir do trabalho da escola e da sociedade em geral, poder-se construir uma nova visão sobre os diferentes grupos étnicos, deixando para trás os estigmas que ainda perduram no imaginário de muitos indivíduos (Rezende, 2021, p. 139).

Nobre (2018) afirma que a escola precisa repensar sobre que tipo de sociedade que se pretende construir, haja vista que ela tem participação preponderante na formação do caráter social dos indivíduos, e, portanto, tem em suas mãos o poder de intervenção pelos mecanismos da educação, consolidar as relações sociais de acordo com os padrões exigidos pela sociedade.

Nesse sentido, é importante considerar as contribuições da escola para a diminuição de comportamentos e atitudes racistas. Rosi Rezende (2021), em seu trabalho científico, aponta que “docentes e equipe pedagógica e diretiva foram unânimes em reconhecer a importância das contribuições da escola para a diminuição de comportamento e atitudes racistas.” (Rezende, 2021, p. 141) e que, “a maioria dos alunos corroboram o que pensam os docentes” (Rezende, 2021, p. 142).

A partir desse resultado, Rezende observa que: “sabe-se que a responsabilidade de transmissão de conhecimentos não é tarefa exclusiva da escola, mas a instituição escolar é espaço de construção de conhecimentos, troca de experiências e de relações sociais.” (Rezende, 2021, p. 144).

Percebe-se que é de fundamental importância que a sociedade e o Estado reconheçam a escola como uma instituição social diversificada, com a missão de educar para a vida e a cidadania, desempenhando um papel crucial como agente formador e social em nossas vidas. É essencial reavaliar o conceito de transformação social no contexto educacional e, assim, buscar no nosso país uma Educação Libertadora, como proposto e defendido por Paulo Freire (Viana, 2022, p. 2).

A pesquisa de Resende (2021) aponta que alunos notaram a influência afrodescendente na aparência das pessoas na região, incluindo a cor da pele e o cabelo e que, na escola, há uma predominância de alunos, professores e funcionários com tons de pele pardos e negros, embora não haja dados estatísticos para toda a população escolar. Dessa forma, “em se tratando de uma escola inserida em um espaço, cujo passado histórico deixou marcas da cultura africana e afrodescendente perceptíveis, é interessante que esse viés seja utilizado para a inserção da temática em sala de aula.” (Rezende, 2021, p. 149).

O conhecimento da realidade local pode se constituir em importante subsídio para o fortalecimento da prática pedagógica, considerando que construir conhecimentos a partir da realidade social concreta, pode proporcionar maior interesse além de um vínculo significativo com o que está sendo abordado (Rezende, 2021, p. 149).

Cabe considerar que na perspectiva de Paulo Freire, o desenvolvimento da consciência está vinculado a um processo pedagógico, a uma educação libertadora. Essa proposta defende uma educação problematizadora, conscientizadora e permeada pelo diálogo, que estimula a criatividade, a reflexão e a ação do homem na sociedade. (Freire, 2000, p. 102). Essa abordagem aponta que o educador e o educando analisam a realidade de maneira crítica, gerando conhecimento em interação com o mundo. Nesta perspectiva, adota-se uma atitude mais independente e crítica, desenvolvendo uma consciência crítica das relações humanas com o mundo e entre si, como destacado na teoria de Freire.

A pesquisa de Resende (2021) evidencia a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas. No entanto, é crucial levar em conta os obstáculos e desafios que podem surgir na implementação dessas práticas no dia a dia escolar. A carga horária das disciplinas vista como insuficiente para o desenvolvimento das

atividades; a sobrecarga de conteúdos considerados indispensáveis para as avaliações externas e para a concorrência que os alunos enfrentaram após o ensino médio; a ausência de um projeto sistematizado para desenvolvimento da temática envolvendo a comunidade escolar; a falta de envolvimento e de satisfação dos alunos no desenvolvimento das tarefas a existência por parte de alguns alunos em relação ao estudo das temáticas que envolvem as religiões de descendência africana; o preconceito de algumas famílias que se faz presente na escola por meio da atitude de alguns alunos (Rezende, 2021, p. 150). Em suma, a autora destaca a necessidade de transformações nas práticas pedagógicas, especialmente na abordagem do racismo. É importante reconhecer as barreiras, como a carga horária insuficiente e a resistência de alguns alunos e famílias. No entanto, a educação localizada na realidade pode promover conscientização e transformação, seguindo os princípios de uma Educação Libertadora proposta por Paulo Freire.

Considerações finais

Este trabalho teve como propósito analisar a relevância do currículo e das práticas pedagógicas na promoção de uma educação antirracista no contexto da Região Centro-Sul Fluminense, no Rio de Janeiro. Buscamos como ponto de partida a pesquisa de doutoramento de Rosi Marina Rezende (2021) que analisou uma escola desta região, buscando conhecer como esta escola elabora e desenvolve seu currículo e práticas pedagógicas a partir da perspectiva da lei 10.639/2003.

Ainda hoje, a desigualdade construída historicamente, que se fortaleceu por meio da padronização do que se estabeleceu como ideal a partir da cultura eurocêntrica, está presente e continua afetando a vida de seres humanos, em especial da população negra, independente da pigmentação da pele.” (Rezende, 2021, p. 154).

Notou-se que o currículo escolar desempenha um papel fundamental na promoção da educação antirracista, servindo como guia para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é fundamental que o currículo seja flexível o suficiente para incluir diferentes perspectivas culturais, reconhecendo a diversidade étnico-racial. Documentos como a Lei 10.639/2003, o Plano Nacional de Implementação e as Diretrizes Curriculares Nacionais destacam a importância de incluir história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos.

Além disso, as práticas pedagógicas desempenham um papel estratégico na promoção da educação antirracista quando, professores e alunos, compartilham a responsabilidade de reconhecer e combater a prática do racismo.

Os principais achados revelam que, embora existam bases legais sólidas, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que exigem a inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos, a efetiva implementação da educação antirracista ainda enfrenta desafios. Como a falta de tempo adequado, sobrecarga de conteúdo e resistência de alguns alunos e famílias.

Conclui-se que é relevante exercer a docência de modo que os estudos sobre o assunto não cessem, e como sugestão para os próximos estudos é possível citar: pesquisas que se aprofundem na educação e capacitação dos professores; estudos que viabilizem o monitoramento dos impactos da implementação da educação antirracista; e estudos que incluam a perspectiva indígena.

Em suma, ficou evidente que a promoção de uma educação antirracista é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para alcançar esse objetivo, é necessário repensar o currículo escolar, adotar práticas pedagógicas que conscientizem os alunos e envolver a comunidade escolar. Fortalecemos a ideia de que a educação é uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo, e sua implementação efetiva é fundamental para a transformação da sociedade brasileira.

Referências

BESSA, L. **Entenda como trabalhar a questão da diversidade nas escolas**. Belo Horizonte: Imagine, 2021. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/diversidade-nas-escolas/>.

Acesso em: 24 set. 2023.

BESSA, L. **Veja o que levar em conta na organização de um currículo escolar**. Belo Horizonte: Imagine, 2021. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/curriculo-escolar/>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

CUSTÓDIO, C. Com autores de teorias pós-coloniais, Paulo Freire deixou legado para educação antirracista. Rede Brasil Atual [online], São Paulo, set. 2021. Entrevista concedida a Clara Assunção. Disponível em:

<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/com-autores-de-teorias-pos-coloniais-paulo-freire-deixou-legado-para-educacao-antirracista/> Acesso em: 24 set. 2023.

ELEVEN, A. **Práticas pedagógicas**: o que são, quais são as principais e suas implicações. Rio Claro: UNICEP, 2023. Disponível em: <https://blog.unicep.edu.br/praticas-pedagogicas/>. Acesso em: 17 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. (Edição organizada por Ana Maria de Araújo Freire.).

NOBRE, F. E.; SULZART, S. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, 8. ed, v. 03, p. 103-115, agosto de 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-papel-social-da-escola>.

RACHID, L. Entenda o que é uma educação antirracista e como construí-la. **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/23/educacao-antirracista/>. Acesso em: 17 set. 2023.

RACISMO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/racismo/>. Acesso em: 17 set. 2023.

REZENDE, R. M. **A lei pisa no chão da escola**: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas a partir da perspectiva da lei 10.639/2003. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, N. C. da S. L.; RIBEIRO, M. S. B. M.; CAVALCANTI, I. R. B. de R. M. Construção de identidade racial da criança negra à luz das políticas públicas no contexto escolar no ensino fundamental. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; MONTEIRO, A. F.; AUGUSTO, B. B. (Orgs.). **Para Além do Vale do Café**: ensaios em história, patrimônio cultural e educação. Vassouras: Editora Universidade de Vassouras, 2022, p. 255-270.

SOUZA, M. A persistência da desigualdade racial: uma análise sociológica. **Rabisco da História**, 2023. Disponível em: <https://rabiscodahistoria.com/a-persistencia-da-desigualdade-racial-uma-analise-sociologica/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SPAGNA, J. di. **Como o mito da democracia racial perpetua o racismo no Brasil**. São Paulo: Abril, 2022. Disponível em:

<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/como-o-mito-da-democracia-racial-perpetua-o-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 17 set. 2023.

VIANA, S. da S. **Educação e transformação social**. São Paulo: Melhor Escola, 2022. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/blog/educacao-e-transformacao-social/>. Acesso em: 21 out. 2023.

POLÍTICA EDUCACIONAL, RAÇA E DIVERSIDADE: PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO

Paulo César Cardoso

Introdução

As abordagens acerca das políticas públicas, sobretudo no que diz respeito às ações afirmativas, especialmente no campo da educação, têm sido objeto constante de estudos e análises, em busca de compreender o contexto sócio – histórico – econômico e social, suas características e formas de funcionamento no Brasil nas últimas décadas.

O presente trabalho, deriva das inquietações e das problematizações que se constituem nos exercícios de elaboração e construção da escrita do primeiro capítulo da tese de doutoramento, que ora produzo no Programa de Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos (PPGEduc/UFRRJ), e, cujo objeto preliminar propõe analisar alguns aspectos, num universo vasto e polissêmico de tendências políticas que influenciam a educação enquanto política pública, a partir das políticas educacionais no âmbito das relações étnico-raciais.

Tenho como ideia central para esta referida tese, pensar no protagonismo dos movimentos negros, neste caso, e de modo específico nos NEABI's (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) de instituições educacionais da região Sul Fluminense, na perspectiva de suas ações e limitações serem promotores e artífices na pavimentação dos caminhos que desembocam na consolidação das políticas de ações afirmativas, na reeducação da sociedade e nas possibilidades de

letramento racial crítico, sobretudo no âmbito das políticas educacionais.

Na lógica de compreender o movimento negro como promotor nas ações de fomento à consolidação de políticas públicas de ações afirmativas no Brasil, ao focalizar mais especificamente nas experiências dos NEABI's, evidencio tais espaços como terrenos férteis e revigorantes de protagonismos cujas intervenções fazem ecoar as vozes históricas de lutas do movimento negro educador e reeducador da sociedade.

A produção dessa pesquisa se justifica por considerar, sobretudo, as possibilidades de se produzir conhecimentos novos em relações raciais no Sul Fluminense a partir das experiências localizadas dos núcleos em questão, analisando as especificidades territoriais e os possíveis impactos ao propor visibilidade às ações, às experiências e aos saberes que se constroem nas realidades de cada núcleo investigado.

Entendo a relevância social e acadêmica da referida pesquisa, por considerar que as instituições elencadas para o desenvolvimento do referido estudo são campo fértil para o trabalho de articulação entre o protagonismo dos NEABI's na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e na releitura dos territórios.

O problema a que esta pesquisa quer buscar respostas é proposto da seguinte forma: *As ações desenvolvidas pelos NEABI's e/ou Grupos correlatos têm impactado na educação das relações étnico-raciais na esfera educacional na Região Sul Fluminense.*

Em busca de responder o problema formulado, construí as seguintes questões de estudo:

- . De que maneira o protagonismo dos NEABI's, nas suas diferentes configurações impactam a democratização das relações étnico-raciais na realidade pesquisada?
- . A educação enquanto política pública é implementada na região SF na perspectiva da lei 10.639/03?

- . Por que podemos conceber a lei 10.369/03 como uma política de ações afirmativas democratizante das relações étnico-raciais brasileiras?
- . O que podemos entender por letramento racial crítico?
- . Como ele acontece na região Sul Fluminense?
- . Quais são os conceitos teórico-epistemológicos que serão o aporte teórico da pesquisa?

A pesquisa pretende analisar as ações e práticas dos núcleos em três (03) instituições públicas educacionais, em três diferentes cidades da região Sul Fluminense e as articulações possíveis entre universidade, escola básica, movimentos sociais e comunidades locais. São elas: o NEABI UFF (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) da Universidade Federal Fluminense – Campus Volta Redonda, o NEABI- CPIN (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Pinheiral e o NEABI Odara (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Colégio Estadual Senador Paulo Fernandes em Barra do Piraí, o que formata, pois, o universo dessa pesquisa.

Seu recorte amostral, ou sujeitos dessa pesquisa, é constituído por sua vez, por dois coordenadores/as do NEABI UFF (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) da Universidade Federal Fluminense – Campus Volta Redonda, uma coordenadora e uma professora participante do NEABI-CPIN (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Pinheiral e uma professora e uma estudante participantes o NEABI Odara (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do Colégio Estadual Senador Paulo Fernandes em Barra do Piraí, bem como por alguns alunos integrantes desses Neabis.

Importa registrar, a fim de explicitar o caminho que me conduziu até a definição do objeto central desta tese, que inicialmente, ao elaborar o projeto de pesquisa como requisito para participar do processo seletivo para o doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos

(PPGEDUc/UFRRJ), em 2022, tinha como proposta principal traçar uma análise acerca do que consideramos como práticas insurgentes no cotidiano de escolas da educação básica, no âmbito da lei federal 10.639/03. O referido projeto tinha como título: “As micro-ações afirmativas como caminhos de insurgência na perspectiva das práticas pedagógicas decoloniais e dos currículos antirracistas na educação básica”, e apresentava como tema central, o cenário de disputas, tensões e contradições no contexto das ações afirmativas nos sistemas de ensino. Na ocasião, definimos como objetivo geral para a referida investigação aprofundar a reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, a fim de produzir um mapeamento com possíveis ações pedagógicas insurgentes.

Face aos limites impostos na efetivação da legislação ao longo de quase duas décadas, desde a promulgação da lei 10.639/03 e, considerando os riscos cada vez mais acentuados num cenário de desmontes das políticas educacionais naquele contexto, tínhamos como campo de análises em algumas pesquisas, o desenvolvimento de ações, de iniciativas e de práticas micropolíticas cotidianas que buscavam a desconstrução do racismo e das hierarquizações do humano e da vida (Trindade, 2012). Segundo Silva & Silva (2013), essas ações sistemáticas de caráter antirracistas oriundas de práticas pedagógicas da rede pública de ensino são definidas como — micro-ações afirmativas.

Para tal, tínhamos ainda, como objetivos específicos de investigação: localizar e mapear possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares da rede pública na região, a fim de ser realizada a análise, em nível local, das iniciativas institucionais que insurgentemente tentam concretizar uma educação que considere e contemple as relações étnico-raciais; investigar como as questões outrora apresentadas num contexto de micro-ações afirmativas, dar-se-iam ampliando as possibilidades metodológicas, na perspectiva conceitual de Pesquisa com o Cotidiano e, por fim, analisar nesse contexto,

os impactos do espectro que ronda as questões raciais e o antirracismo na educação brasileira (Oliveira, 2021).

Contudo, ao iniciar as atividades acadêmicas no referido programa, na Linha de Pesquisa 3: Educação Étnico-Racial e de Gênero: Linguagens e Estudos Afro- Diaspóricos, sob a orientação do Professor Dr. Ahyas Siss, ao longo da caminhada inicial e a partir das dinâmicas de interações nas disciplinas cursadas, nas escutas atentas, nas leituras e sobretudo, com as orientações e apontamentos preciosos do orientador, temos as propostas inicialmente apresentadas e mesmo o tema central e objeto da pesquisa previamente definidos sendo reconsiderados e em parte ressignificados.

1.1. Educação das Relações Étnico-Raciais: alguns apontamentos

Siss (2001), destaca o lugar histórico e fundamental que a educação ocupa nos processos de produção e de implementação de cidadania plena dos diferentes grupos sociais e raciais ou étnico brasileiros. Segundo o autor (2014),

Em uma perspectiva histórica, as discussões sobre as necessidades, constitucionalidade e eficácia, ou não, da implantação, pelo Estado, das políticas de ação afirmativa racialmente definidas, no Brasil, datam das últimas décadas do século XX. (Siss, 2014, p.182).

Pereira (2003), por sua vez, analisando o surgimento da temática da “Questão Racial e Educação”, aponta que até o início dos anos 1990, a mesma esteve ausente das formulações oficiais dos órgãos centrais do sistema educacional.

Ao considerar que historicamente as barreiras sustentadas pelo racismo estão estruturadas no processo educacional, entendemos os complexos embates no ambiente da escola que, de forma geral, não considera e não valoriza a diversidade de pessoas e, portanto, de culturas. Notadamente, como asseguram estudiosos das temáticas das relações étnico-

raciais no Brasil, consciente ou inconscientemente a escola reproduz os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Para Muller (2013) ao longo de nossa história, — o Estado percebeu o sistema educacional como um instrumento de homogeneização, que resultaria na diminuição das diferenças entre os sujeitos, mas numa perspectiva, de negação do racismo e da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, dessa forma, a constituição do cidadão brasileiro era pautada em — paradigmas eurocêntricos hegemônicos.

No campo de tensões nas relações entre políticas públicas, ações afirmativas, Estado e grupos sociais, podemos considerar as análises de Monteiro (2014), segundo as quais é necessária a compreensão dos aspectos que pontuam e diferenciam as políticas chamadas universais e as políticas focais e, chama a atenção para as relações das produções dessas políticas aos ajustes voltados ao capital. Para a autora (2014), apoiada em Altmann (2002), cabe indagar em que medida tais políticas públicas de ação afirmativa estão imbricadas com os pressupostos educacionais e culturais — delimitados por organismos multilaterais ajustados à lógica que determinou a reforma do Estado no Brasil a partir de 1995. A autora aponta que,

O Estado reformado a partir de 1995 no Brasil e identificado como Estado neoliberal ou ultraneoliberal, se opõe em muitos aspectos ao Estado de Bem Estar Social. O Estado mantém-se forte e centralizador, mas deixa de intervir na economia, bem como no social, tarefas que são repassadas à sociedade civil. Ele atua como fiscalizador, avaliador e financiador das políticas por ele produzidas, mas fortemente sob influência dos organismos multilaterais, em especial nos países periféricos. (Monteiro, 2014, p.66).

Importa destacar, porém, que tal contextualização torna-se relevante no sentido de compreender o conjunto complexo de elementos que estão na pauta da reestruturação produtiva do Estado reformado e sua relação com a produção de políticas públicas educacionais. Ainda como observa Monteiro (2014), parece que as políticas de ações afirmativas são demandadas nesse contexto com base em — uma imbricada rede de relações que tem o Estado como seu propulsor, ora dialogando com o movimento social negro (grupos sociais), ora com as agências bi/multilaterais, ora com ambos.

No contexto das políticas educacionais, ao refletir acerca dos aspectos do Pensamento Negro em Educação, Lima (2018), aponta que,

A história da Educação no Brasil, ao longo de seu processo de ensino e pesquisa, dentro e fora dos espaços acadêmicos, tem se tornado importante instrumento de reflexão sobre diferentes ausências de representações sociais - em especial o debate sobre os movimentos sociais e como eles se relacionam com as práticas e as políticas educacionais. (Lima, 2018, p. 223).

A falta de reconhecimento da cultura negra, as relações de trabalho injustas, a negação de acesso aos direitos sociais, a permanência e o êxito do povo negro na educação constituíram em desdobramentos legitimadores do racismo antinegro, alimentados, sobretudo, pelas ideias sob as quais se alicerçaram conceitos como o ideal de branqueamento, que são incorporados sutilmente no Brasil. Para Munanga (1999),

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa

entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (Munanga, 1999, p.80).

Nesse sentido, de acordo com Gomes (2023), existem razões muito profundas para que a reflexão e a prática pedagógica não fiquem distantes da articulação existente entre relações raciais e educação. A autora avalia que,

Nos últimos anos, temos acompanhado uma crescente preocupação entre alguns teóricos da educação em eleger outras categorias de análise que, juntamente com a classe social, o trabalho, o gênero, a cultura, consigam explicitar um pouco mais a complexidade das relações estabelecidas na escola e na sociedade brasileira. Dentre essas “novas” categorias, a raça vem paulatinamente ocupando espaço, o que nos prova a ação do Movimento Negro e de educadores comprometidos no sentido de desvelar o quanto a questão racial perpassa a construção da sociedade brasileira, desde a sua colonização até os nossos dias. Vemos que cada vez mais a teoria e a prática educativa se aproximam da reflexão sobre raça e educação, sendo obrigadas a assumir sua centralidade. (Gomes, 2023, p. 17).

Conforme apontam Lima e Ramos (2017), muitos estudiosos das desigualdades têm destacado a importância dos atributos de raça e gênero para a explicação das desigualdades sociais, pois fornecem elementos para entender os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades que se fundamentam na ideia de hierarquização da diferença. Segundo

os autores, a tese principal desses estudos é que o preconceito e a discriminação estão associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em desigualdades entre os grupos sociais na apropriação de posições na hierarquia social. (Lima e Ramos, 2017).

A esse respeito, Siss (2001) nos ensina que têm sido atribuídos à educação, em períodos anteriores e ainda hoje, lugares de relevância quando à questão educacional se vincula aos processos de conquista, promoção e manutenção de emprego bem como de diferenciação de renda e de cidadania plena.

Tomando como base os estudos, as pesquisas, as análises e as formulações, acerca da realidade histórica brasileira, evidencia-se que a discriminação racial atua como fator preponderante para a manutenção das desigualdades profundas que se perpetuam ao longo do tempo, impactando negativamente a vida de comunidades racializadas.

A educação ao ocupar o já mencionado lugar histórico de implementação de cidadania plena (Ahyas, 2001), fez-se também caminho estratégico e trincheira de luta para o enfrentamento ao racismo. Conforme aponta Malachias (2014), a educação foi o principal caminho trilhado pelo ativismo social para denunciar o racismo brasileiro, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. Ahyas e Barreto (2012) informam que,

A história africana começa a ser introduzida nos sistemas educacionais a partir das lutas dos movimentos negros na década de 1970, tendo em vista as alarmantes estatísticas e as análises das causas do baixo desempenho dos afrodescendentes nos sistemas educativos e no conjunto da sociedade. (Ahyas; Barreto, 2012, p. 53).

Ao denunciarem a exclusão e seletividade do sistema educacional brasileiro, que vem impedindo a ascensão social da

maioria da população afro-brasileira e perpetuando as desigualdades, os autores reafirmam, pois, o que podemos considerar como uma herança racista na política educacional. Acerca desta herança, como nos apresenta a edição atualizada da publicação Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola: Antirracismo em Movimento (2023), entendo que,

É necessário ter consciência de que a história da Política educacional no Brasil, e de seus graves problemas de atualidade, é marcada profundamente pelo racismo, entendido de maneira ampla pela negação do outro, pelo não reconhecimento pleno da condição humana àquelas e aqueles considerados diferentes em decorrência de determinadas características físicas ou heranças culturais. (Indicadores de qualidade na educação - relações raciais na escola- antirracismo em movimento, 2023, p.14).

A revisão da história recente das políticas educacionais no Brasil, tomando como referência o ano de 2003 a partir da sanção da Lei no 10.639/03, promoveu nova dinâmica no pensamento educacional brasileiro e nas expectativas de construção de uma sociedade que prime pelo respeito à diversidade, que reconheça os valores e as contribuições dos afrodescendentes na vida social do país. O texto de apresentação das DCN (Brasil, 2004), cujo um dos objetivos é promover projetos de valorização da diversidade étnica, espera tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais, como nos informa o texto:

Mais do que uma reunião de programas, a tarefa é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos

sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. (Brasil, 2004, p.05)

Recentemente, mais precisamente em 21 de março de 2023, celebramos um Marco Histórico ao completarmos duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e, posteriormente, alterada pela Lei nº 11.645/08 (Brasil 2008), que trouxe uma importante modificação no campo educacional e no sistema de ensino do Brasil.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9394/1996), inserindo prescrições ao tratamento das relações raciais, da História da África e das contribuições dos negros na formação do Brasil. Ela é fruto de lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro que, desde as primeiras décadas do século XX disputou, através do currículo escolar, o processo de formação humana de cidadãos e cidadãs no país, visando o equilíbrio das representações dos diferentes grupos que compõem a nação.

Antecedida por diversas leis estaduais e municipais (Silva Jr, 1998; Santos, 2005), a Lei 10.639 é uma prescrição curricular que incide em todos os planos dos processos educativos escolares, bem como na formação de professores, educadores, e gestores, agentes centrais de cujas interpretações do dispositivo jurídico depende a sua implementação. Como bem observam Siss e Barreto (2012),

Os resultados das pesquisas contemporâneas apontam, também, para a importância e necessidade de se formar professores para uma prática pedagógica eficiente no âmbito de sociedades culturalmente estratificadas. Em países culturalmente estratificados como Estados Unidos, França, Inglaterra e Países Baixos, as interseções entre políticas educacionais, multiculturalismo e formação de professores ocupam lugar de destaque. (Siss; Barreto, 2012, p. 53).

No entanto, ainda que seja uma lei federal de cunho educacional, sofre ameaças frente ao racismo estrutural presente na sociedade. Apesar da longevidade da legislação e dos inegáveis avanços até aqui, podemos constatar que de modo geral a educação escolar brasileira ainda continua longe de ser definida a partir de uma perspectiva intercultural, decolonial, antirracista e promotora de diversidade.

Conforme publicado na edição atualizada Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola: Antirracismo em Movimento (2023), transcorridas mais de duas décadas, o que os dados do Censo Escolar (2023) nos mostram é que só 1,5% dos gestores e 0,92% dos professores tinham alguma formação de, pelo menos, 80 horas, em educação das relações étnico-raciais. Para Franco (2023), ainda vivemos o desafio da implementação da Lei nas escolas, que para ser superado exige uma combinação de ferramentas de fortalecimento da lei, até que a promoção da equidade racial seja entendida como critério indispensável à educação de qualidade. Segundo o supracitado documento,

Avançar rumo a uma educação de qualidade efetivamente para todas as pessoas é superar a herança racista e a histórica tolerância para com as desigualdades raciais e sociais que ainda marcam a sociedade e o estado brasileiros. É apostar em políticas que efetivamente garantam o direito humano à educação, pensado sempre em profunda articulação com os demais direitos humanos. (Indicadores de qualidade na educação - relações raciais na escola- antirracismo em movimento, 2023, p.14).

Evidenciamos, cada vez mais, o quanto as barreiras alimentadas pelo racismo e pelas discriminações presentes no processo educacional, impactam perversamente no processo ensino/aprendizagem, no desenvolvimento da personalidade

do/a estudante negro/a e na negação da própria história, cultura e identidade. O racismo opera e se manifesta nas estruturas da sociedade e de modo especial na educação básica de formas variadas. De acordo com Panta e Silva (2024),

Como um fenômeno complexo, intrínseco à estrutura social, o racismo aflige fortemente a vida da população negra no Brasil nas diversas dimensões da vida em sociedade, notadamente no campo educacional, em diferentes níveis, fazendo perdurar sobre este grupo social um “ciclo de desvantagens cumulativas”. (Panta e Silva, 2024, p. 04).

Nesse sentido, mantém-se urgente e necessária a análise acerca dos limites, dos entraves, dos desafios e dos profundos conflitos que pesam sobre uma “intencionalidade antirracista na educação” (Oliveira, 2020).

Sob o espectro que ronda as questões raciais e o antirracismo na educação brasileira, evidenciamos a necessidade de potencializar as práticas pedagógicas realizadas por educadores (as) brasileiros (as) e suas respectivas escolas – com contradições, limites e avanços – para além das questões da lei, e, aprimorar a organização e aprofundar as contradições para construir uma nova consciência. Ainda conforme defende Oliveira (2020),

Porém, há que se destacar que esta geração “formada pela lei”, também vivenciou profundos processos de conscientização, na medida em que foi percebendo os limites institucionais do estado racista e colonial. Muitas dessas experiências, num primeiro momento, se acenderam com a crescente mobilização antirracista na educação, porém, com uma reflexão coletiva, junto ou não as gerações anteriores, começaram a perceber os limites, os entraves, os desafios e os

profundos conflitos que pesam sobre uma intencionalidade antirracista na educação. (Oliveira, 2020, p.17).

Dessa forma, são múltiplas as possibilidades de interferência no cotidiano, considerando serem as micro-ações afirmativas cotidianas, próprias desses espaços compartilhados.

Considerações Finais

Apesar de duas décadas da sanção da lei 10.639/03 e de todo o percurso até aqui marcado por intensos conflitos, avanços e limites na sua implementação, vivemos tempos desafiadores face ao cenário de embates e tensões políticas que marcam a atualidade. Conforme apontam Fagundes e Cardoso (2019),

Atualmente, tem crescido a sensação de insegurança e a preocupação com o futuro das políticas e dos projetos referentes ao currículo e às relações étnicoraciais. Tanto a lei da reforma do Ensino Médio, n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental têm provocado intensos debates entre gestores governamentais, professores, ativistas e militantes de entidades científicas e representativas de docentes, que defendem uma perspectiva crítica e emancipatória de educação. (Fagundes & Cardoso, 2019, p. 61).

Entendemos a educação como peça chave no campo das políticas públicas, porque a consideramos como instrumento indispensável para a organização dos setores marginalizados. Conforme aponta Oliveira (2020),

Esta reflexão deveria ser objeto de mais pesquisas, pois, como estamos tentando desenvolver aqui, mais do que proposições e retóricas antirracistas, a experiência da luta antirracista requer uma profunda vontade utópica daqueles que pretendem agir no mundo para construir processos formativos transformadores. (Oliveira, 2020, p.17)

Reafirmo aqui a compreensão da educação como essencial no processo de formação de qualquer sociedade e que abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Contudo, num contexto de acirradas disputas e tensões, revelam-se as contradições que marcam, sobretudo, a escola como lugar de potencial para a promoção humana, mas que apresenta no seu histórico um processo bem diferente e contraditório. De acordo com Siss (2020),

Apenas reconhecer-se o caráter multicultural da nossa sociedade é muito pouco, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes. Isso já é sobejamente conhecido. A simples presença física de seus alunos evidencia isso. Se esse reconhecimento não se fizer acompanhar por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles, dificilmente essa escola será capaz de criar mecanismos potentes para transformar as relações de dominação e de exclusão, tanto no seu interior, quanto na sociedade ampliada. (Siss, 2020. p. 02)

Urge, pois, potencializar no espaço escolar a construção de projetos educativos emancipatórios que coloquem a questão racial no centro do planejamento curricular, levando em conta

“os processos identitários afrodiaspóricos, compreendendo os ambientes educativos como espaçotempos de emergência de saberes e que o cotidiano é espaçotempo de criação onde circulam discursos polifônicos” (Bakhtin *apud* Rufino Junior e Passos, 2014).

São muitos os desafios e as demandas na construção da nova práxis educacional, certamente muitos passos deverão ser dados na longa caminhada de luta antirracismo, sobretudo na atual conjuntura sócio, histórico, política em tempos tão agudos. Importa, portanto, nutrir-se das mais vastas experiências que são construídas, sobretudo, pelo protagonismo de atores e atrizes comprometidos com a transformação e emancipação humana, para promover uma educação mais igualitária numa perspectiva revolucionária. Conforme aponta Gomes (2020),

Vivemos um momento em que os saberes / conhecimentos sistematizados pelo Movimento Negro brasileiro são indagados, deturpados e reinterpretados pelas forças conservadoras, de extrema direita e pela afro-direita que antes parecia invisível, mas sempre existiu. Contra os saberes aqui apresentados ignorâncias vêm sendo produzidas pelo racismo, pelo neoliberalismo e pelo neofascismo. E são essas ignorâncias que hoje ocupam lugar de poder no plano da política macro. Os saberes / conhecimentos emancipatórios construídos pelas negras e negros na luta antirracista tensionam as ignorâncias identitárias, políticas e estéticas-corpóreas construídas nesses tempos de incertezas. É uma luta social, simbólica, política e identitária complexa e tensa que nem sempre se faz visível e nem ocupa as principais preocupações das nossas análises sobre a crise democrática. (Gomes, 2020, p.368)

Compreendo, pois, como possível que a escola vivencie saberes donde emergem “práticas que desobedecem, invertem e subvertem, de modo astucioso, as normas vigentes e libertem os homens ordinários das estratégias de conservação dos poderes capilares” (Sussekind Veríssimo e Lima, 2008) e, adote uma perspectiva que estimule os atores sociais a criarem uma nova identidade, distante das disposições determinadas pelas instituições dominantes e das trincheiras de resistência, revestidos de potência e capazes de reformular sua inserção na sociedade em torno de projetos coletivos de transformação da estrutura social.

Conforme apontam os Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola: Antirracismo em Movimento (2023) é preciso atuar de forma a reconhecer e superar o racismo e outras discriminações e desigualdades que se manifestam de muitos modos no dia a dia de creches, escolas e universidades, e no processo de tomada de decisões e de implementação das políticas educacionais.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, P. G. R. **Olhares sobre Jongos e Caxambus:** Processos educativos nas práticas Religiosas Afro-brasileiras. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

ARAÚJO, M.; OLIVEIRA, L. da S. Educação Patrimonial no Combate ao Racismo: Construindo Articulações da Cultura Popular Com o Cotidiano Escolar. In. JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M.; CUNHA JR., H. (Org.). **Dez Anos da Lei nº 10.639/03** – Memórias e Perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 149 – 166.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105 . Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Brasília, DF, 2004.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CARDOSO, P. C. **Pelos caminhos do jongo em Barra do Piraí**: cenário e práticas escolares. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em História). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA JR, H. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M.; CUNHA JR., H. (Org.). **Dez Anos da Lei nº 10.639/03** – Memórias e Perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p.43 – 44.

DIAS, P. Tradição e modernidade nas ingomas do sudeste. In: LAHNI, C. R. (org.). **Culturas e diásporas africanas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009, p. 153-164.

FAGUNDES, H. P. P.; CARDOSO, B. L. C. Quinze Anos de Implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 3, p. 59 - 86, JUL/SET 2019.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educ.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007

GARCIA, J. Currículo, Convivência e Conversa Complicada. **XII Congresso Nacional de Educação** – Grupo de Trabalho Cultura, Currículo e Saberes. PUC – PR, 2015. ISSN 2176-1396

GOMES, N. L. A força Educativa e Emancipatória do Movimento Negro em Tempos de Fragilidade Democrática. **Revista Teias**, v. 21 • n. 62 • jul./set. 2020

- GOMES, N. L. (Org). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M; CUNHA Jr., H.; (Org.). **Dez Anos da Lei nº10.639/03** – Memórias e Perspectivas. Fortaleza: Edições UFC,
- MIGUEL, F.V.C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista ODISSEIA**, nº 5, Natal: PPgEL / UFRN, p.3-8, jan – jun 2010.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, L. F. de. Opção Decolonial e Antirracismo na Educação em Tempos Neofascistas. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, p.11-29, março – maio 2020.
- PASSOS, M.; RUFINO, L. Sobre Educação, Narrativas e Ecologia dos Saberes. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 6, n. 11, Jan./Jun. 2014. Disponível em:<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1329/93> 6..
- ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. de A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia – Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da linguagem do Instituto de Linguagens**, UFMT, ano 7, nº08, Cuiabá, Editora Universitária, 2004.Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/1132>.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, CEBRAP, nº 79, São Paulo, 2007.
- SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, N. P. da; SILVA L. S. da. A Lei 10.639/03 no cotidiano escolar: reflexões sobre micro-affirmações

afirmativas no município de São Gonçalo – RJ. In: JESUS, R. de F. de; ARAÚJO, M.; CUNHA JR., H. (Org.). **Dez Anos da Lei nº 10.639/03** –Memórias e Perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 167 – 183.

SISS, A. Imprensa Alternativa Negra, Movimento Negro e Educação brasileira. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. de J. (orgs.) **Educação, cultura e relações interétnicas**. Rio de Janeiro : Quartet : EDUR, 2009.

SISS, A. Prefácio. In: **A Galinha Garnisé e outros Eusébios de Queirós: racismo na sociabilidade brasileira**. Éle Semog. 1 Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2020.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nosdocom os cotidianos** – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, do Estado do Rio de Janeiro, 2007, 235f.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L.; LIMA, A. Olhar sem ver: Escolas invisíveis e Currículos praticados. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008. Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ALetras, 2008, p. 160 – 161.

PRÁTICAS INSURGENTES NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE: AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 COMO ENCRUZILHADAS ANTIRRACISTAS

Cleivison Jesus de Carvalho
Bruno Cardoso de Menezes Bahia
Ana Carolyn de Oliveira Silva Torqueti

Introdução

A escola tem se tornado, a passos lentos, um lugar de debate, acolhimento, desmistificação e promoção dos saberes oralizados, da cultura, da educação e pedagogias popular, decolonial e contracolonial. Esta mudança vem provocando um diálogo horizontalizado com epistemologias negadas historicamente no espaço formal de educação. Tais constatações só foram possíveis por conta da experiência como docente, apropriando-me de estratégias pedagógicas contra-hegemônicas, sempre rememorando as experiências, e confrontando-as, enquanto aluno oriundo da educação básica em unidades públicas (municipal no ensino fundamental e estadual no ensino médio). As pesquisas e práticas na educação, no âmbito das relações étnico raciais, têm ganhado considerável atenção à medida que as práticas no chão da escola vêm sendo repensadas, com objetivo de atender demandas oriundas de uma sociedade que, cada vez mais, descoloniza o olhar sobre si mesma. De acordo com Candau (2011, p. 282) “nos últimos anos o fato de as escolas incorporarem a questão da História da África e das culturas Afro-brasileiras no currículo escolar, desestabiliza”. E essa desestabilização se dá, acredita-se, pela inclusão do cotidiano, das vivências, das formas

de organização e práticas culturais, principalmente das comunidades negras, periféricas e indígenas, já que os currículos vigentes atendem a uma visão eurocêntrica e unilateral. A definição na Lei de Diretrizes e Bases (LDB-Lei 9.394/96), a partir da Constituição de 1988, compreende que:

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 (Art. 1º)

A adesão por uma aula que desconstrói a tradição da educação formal é um convite ao protagonismo do alunado, tendo em vista que suas experiências, vivências e saberes são apresentados como conteúdo, como currículo oculto. Neste sentido, o saber compartilhado a partir das realidades extra muros, não vistos nos materiais didáticos, dinamiza o processo de ensino e aprendizagem, desviando o estigma de que o professor é detentor de conhecimento pronto a depositar na cabeça dos alunos, como a educação bancária apontada por Freire (1974, p. 33): “eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. A leitura e discussão dos conteúdos em materiais didáticos sem reflexão e criticidade, faz com que os componentes curriculares atuem como ferramentas de disseminação da história única, na perspectiva do colonizador, branco e elitista. Assim, a escola assume um papel contribuindo para o processo de alienação. Franz Fanon (1967) nos elucida que:

[...] há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar-aqui. Todas as vezes que um homem de cor protesta, há alienação. Todas as vezes que um homem de cor reprova, há alienação

(Fanon, 1967, p.66).

E distância do caminho que Walsh (2009) nos indica, esvaziando a ideia de pedagogias transgressoras apenas como teoria e reforçando a importância da práxis:

[...] como projeto político, social, ética e epistêmico – de saberes e conhecimento –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (Walsh, 2009, p. 3).

Como aluno da rede pública na educação básica, a ausência de professores negros, das constantes desautorizações do uso da fala, do “esquema” regido por textos a serem copiados e exercícios para serem resolvidos, tornava a experiência esvaziada de sentido, negando o direito de uma educação desbravadora, libertadora, por uma educação mecanizada que silenciava corpos, vozes e saberes. Portanto, pretende-se aqui apresentar práticas pedagógicas no componente curricular de arte, como ponto de partida, objetivando a compreensão da história e cultura brasileiras numa perspectiva outra, promoção de um pensamento crítico no que diz respeito a arte como ferramenta política e desenvolvimento de estratégias que dialoguem com a teoria e prática/cotidiano. Não se trata de um estudo de caso, e sim uma pesquisa que revisita a teoria no campo da educação e relações étnico raciais em consonância com atividades aplicadas em escolas privadas, enquanto docente de Arte.

Propostas pedagógicas.

Em minhas atuações enquanto docente, busco sempre ter como objetivo promover uma aproximação com história, arte e cultura locais, dialogar e contextualizar o espaço e as práticas do cotidiano dos alunos, na tentativa de proporcionar criticidade

nestes processos epistemológicos não hegemônicos. Geralmente, os conteúdos apropriados nas atividades são o samba, capoeira, jongo, grafite, pixação, moda popular, funk, folia de reis, carnaval, maracatu, entre outras expressões. A partir deles, seguimos numa busca ativa de conexão dos alunos com algumas das expressões, seja por ter uma das manifestações próximo à sua casa ou um mapeamento no seio familiar na tentativa de resgatar seus pares como praticantes de tais culturas.

No campo da indústria criativa e do componente curricular de arte existe uma fronteira de ideias e pensamentos sobre criar, inovar, produzir arte e, também, questionar o que é arte. Portanto, o que gostaria de trazer para este texto como prática em sala de aula são atividades realizadas ao iniciar o ano letivo, outras no decorrer, principalmente quando troco com turmas na transição de segmentos. Uma das atividades busca compreender o repertório cultural e artístico do aluno e a capacidade de pensar coletivamente mirando o consenso. Este consenso diz respeito a um conjunto de objetos expostos no chão da sala. Convido aos alunos que levarem de suas carteiras e conversem sobre os objetos dispostos e elejam dois grupos, os que eles consideram como arte e os que não consideram. Costumo dispor nesta prática: um livro, um cachecol de tear de pregos feito por mim, uma moeda, um pandeiro e um marcador de páginas ilustrado. Os alunos debatem a presença de alguns objetos no grupo daqueles que consideram como arte. Questionam outros objetos no grupo que não consideram arte. Por fim, demoram, mas entram num consenso.

É interessante perceber como eles se sentem provocados quando utilizamos objetos comuns ao nosso cotidiano, mas, mais interessante ainda é juntar novamente todos os objetos após separarem e explicar as ideias por trás de cada um. O cachecol tem conhecimento tradicional e técnico, das artes e habilidades manuais, transmitido em minha família por nossas mais velhas. O pandeiro, um instrumento de percussão, muito comum no samba, logo, nunca houvera dificuldades em sua classificação por, de cara, estar associado à música. A moeda com modelagem em baixo

relevo. O livro, bem como o pandeiro, é sempre alocado de imediato no grupo de objetos artísticos por estar claramente associado à literatura. Dependendo da faixa etária, algumas turmas excluem o livro do grupo de objetos que consideram como arte, por ser somente “páginas e palavras”. Esquecem das capas, das ilustrações no corpo do livro e da própria escrita como arte, assim como temos os poemas, versos, contos, cordéis. A ideia desta dinâmica é de realizar uma análise diagnóstica e compreender o nível de compreensão sobre a produção artística de cada turma.

A outra atividade se dá a partir do desenho, os alunos ficam sentados em suas carteiras, enfileirados. Portando cada um uma folha de ofício e lápis. Quando dou o comando, eles iniciam um desenho, livre, onde podem trazer qualquer referência ou criação. Eles estão submetidos a um tempo que limita a continuação de seus desenhos, quando dou o sinal, eles passam a folha pra frente. Quando sinalizo novamente, eles continuam o desenho da folha que receberam ou realizam pequenas intervenções. A cada momento em que recebem uma folha passada pelo colega da carteira de trás, “limito” o tempo para novas intervenções, as vezes um minuto, outras vezes segundos. A dinâmica segue até que a folha inicial chegue em cada lugar de origem. Em seguida os alunos observam, sempre com espanto, as mudanças consideráveis que seus desenhos sofreram. A partir destas inquietações, vou ao quadro e faço uma linha cronológica, representando a história da arte. Esta linha atravessa quadrados, representando períodos ou movimentos artísticos. Em cada quadrado que a linha atravessa, ela ganha uma nova configuração, sinuosa, serrada, pontilhada, crenada. Para representar as influências em cada período. Estas influências, explícito, podem ter contribuições das produções sociais à época, de movimentos artísticos anteriores – uma aceitação dos princípios ou rompimento estético, artístico e filosófico – e do contexto geográfico com repertórios culturais distintos.

As duas atividades supracitadas são aplicáveis em todas as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, considerando as devidas adaptações tanto nas leituras e compreensões dos

alunos quanto no aprofundamento dos resultados. Por ser uma dinâmica em que o processo se torna mais relevante que o produto final, considero fundamental sua aplicação para delinear o conteúdo e metodologia nas atividades práticas avaliativas no decorrer do ano letivo. Preferencialmente, pela transição do Fundamental I para o II, as atividades são sempre mais aproveitadas com as turmas de 6º anos, tendo em vista que é comum a disciplina arte, entre 1º e 5º anos, não provocarem uma reflexão sobre “o que é arte” e também de pensar os alunos como sujeitos produtores e consumidores da indústria criativa, além de aproximá-los de diferentes linguagens artísticas ao analisar seus cotidianos.

No ensino médio algumas atividades são propostas através da apresentação de diferentes recursos como vídeos, textos, casos para análises e provocações por meio de temas a serem pesquisados e debatidos em roda de conversas. Uma das atividades inicia-se com a exibição do documentário “A rota dos escravos – A alma da resistência”¹, publicado na plataforma do Youtube pelo canal da ONU Brasil. Neste caso, oportunamente, problematizamos o termo “escravos” no título, já que ninguém nasce como tal, torna-se, é condicionado. O documentário proporciona uma visão sobre a chegada da população negra escravizada por meio da crueldade e sequestro em África. Em seguida, realizamos uma análise coletiva da obra “A redenção de Cam” (1985), do artista espanhol Modesto Brocos y Gomes. Esta obra apresenta a equivocada visão do processo de miscigenação baseada as teorias eugenistas no século XIX, edificando uma visão de apagamento, mirando um futuro da nação branca e, por isso, intelectualmente superior. Esta obra, apesar da narrativa, tem sido importante nos debates em relação a formação da sociedade brasileira. Primeiro, para entender como o projeto branqueador foi, desde o início, pensado, planejado e, literalmente, desenhado. E, Segundo, a obra nos possibilita expor como a dominação das

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q&t=549s>

elites, dos meios de comunicação, da ciência e todas as oportunidades que dignificam o ser humano tenta construir uma história que favorece aos próprios interesses.

Por que apagar a população negra do Brasil? Em seguida, os alunos apreciam a letra do samba-enredo e desfile da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira de 2019, onde a escola provoca uma visão de um Brasil que não está nos retratos. O samba também traz o protagonismo da mulher negra, na figura de Marielle Franco. O caso Marielle Franco (1979-2018), lamentavelmente, ilustra a seguinte questão: Mulher negra, mãe, periférica, lésbica e que ocupava um lugar de responsabilidade social, em que lutava pela população vulnerável como vereadora do Município do Rio. Marielle fora assassinada não por suas falas e posturas, mas por ser uma mulher interseccionada, identificou os mecanismos de luta contra o sistema e que dão voz à periferia. O silenciamento e apagamento praticados desde a educação básica, tentaram, mas não a alcançaram integralmente. A vereadora venceu as estatísticas e no lugar do apagamento driblado, escreveu uma história de Direitos Humanos. O sistema que lubrifica a engrenagem do racismo e que dificulta práticas transgressoras em sala de aula, deseja que “Marielles” sejam silenciadas, já, na sala de aula, antes que se tornem porta-vozes de um “Brasil que não está nos retratos”. Portanto, já que mencionamos os retratos, precisamos pensar na pedagogia das imagens. Que história do Brasil a arte vem contando? Quem está contemplado nestas representações?

O acervo da pesquisadora e artista negra Rosana Paulino tem grande potencial e pode nos encaminhar a possíveis repostas das interrogações acima. “Parede da memória” é uma instalação artística de Paulino, onde diversos patuás² são pendurados com retratos de familiares. A obra evoca a ideia de ancestralidade e representatividade, onde a artista se representa, mesmo não

² Pequenas trouxinhas quadradas, geralmente de tecido ou couro, costuradas. Dentro, guardam elementos e grãos associadas à um orixá. Estes elementos são catalizadores de energias. Os patuás podem ser lidos como amuletos.

anexando nenhum autorretrato, mas se sentindo contemplada com o retrato de seus pares. A artista também apresenta o acervo “costura da memória” problematizando as questões de gênero e raça, protagonizando a mulher negra. O debate acerca das questões de gênero vem sendo ampliado a medida em que a sociedade elucida, transforma, luta, desbrava e ressignifica olhares e padrões da cultura hegemônica e heteronormativa. A diversidade tem se apresentado em tantos lugares de protagonismos – política, educação, cultura, entre outras áreas –, em resposta à homofobia, transfobia, machismo, etarismo, xenofobia e dos resquícios do colonialismo. Gal Costa (1945-2022), cantora baiana de voz singular e alcances graves e agudos que pouco se vê, recebe dos músicos e compositores Erasmo Carlos (1941-2022) e Roberto Carlos (1941) a canção ‘Meu nome é Gal’ (1969). A música, em dupla homenagem, traz uma exaltação à própria Gal Costa e sua voz encantadora. Mas, não são as potencialidades artísticas que tomamos como apoio, e sim, o nome. Seu nome é Gal! Gal Costa, mulher, lésbica, artista e de terreiro teve seu nome cunhado no título de uma música, a qual fez grande sucesso e, ainda hoje, a emblemática performance com milhares de visualizações no Youtube, no show durante a interpretação da música, brinca com o alcance de sua voz ao imitar uma guitarra repetidas vezes, Gal. O nome consagra nossa existência, como refrão em música, dá melodia e harmonia. Este ano o carnaval carioca evidenciou Chica Manicongo, considerada primeira Travesti do Brasil, trazida do Congo e escravizada, foi enredo no Salgueiro (2025). A partir do samba a agremiação pode inferir um olhar e, também, um convite ao Brasil que se cega para a diversidade. Chica, um corpo interseccionado na encruzilhada da diáspora, fora lembrada na avenida em exaltação a sua existência e como impulso para debates dos corpos travestis invisibilizados. O termo encruzilhada é utilizado aqui a partir de Akotirene (2019) em diálogo com ‘autopista’ de Kimberl Crenshaw (1989) que ratifica:

Além da violência atravessar as raças, classes e gerações, as queixas das mulheres negras

sofrem estigmatização pelos aparelhos do estado, devido às mulheres negras serem moradoras de espaços considerados perigosos, identificados como pontos de tráfico de drogas pelas mídias televisivas”. (Akotirene, 2019, p. 40)

Encruzilhada ou autopista, o lugar do corpo interseccionado é de riscos. Trazer Gal e Chica faz parte de uma estratégia para pensar um corpo travesti da metade do século XVI e um corpo Cis da contemporaneidade. Trata-se de juntar os nomes de duas figuras, tendo em vista o fenômeno diaspórico que fez com que os sequestrados, ao chegar, fossem batizados e tivessem seus nomes trocados para ‘agradar’ e saciar a dominação da existência. É uma forma de desumanizar. Gal e Chica, tiveram holofotes em seus nomes. Mas, como chamar aquelas e aqueles de quem o sistema tenta apagar seus nomes e a luz que vem de dentro?

O professor e pesquisador Everaldo Rocha confronta narrativas nos materiais didáticos acerca do etnocentrismo e desmistificando os mitos que assombram um Brasil miscigenado:

Alguns livros colocavam que os índios eram incapazes de trabalhar nos engenhos de açúcar por serem indolentes e preguiçosos”. Ora, como aplicar adjetivos tais como “insolente” e “preguiçoso” a alguém, um povo ou uma pessoa, que se recusa a trabalhar como escravo, numa lavoura que não é a sua, para a riqueza de um colonizador que nem sequer é seu amigo: antes, muito pelo contrário, esta recusa é no mínimo, sinal de saúde mental (Rocha, 1980, p. 07)

Logo, a proposta de levar aos alunos uma leitura crítica do Brasil na ótica da arte e cultura, possibilita alocar os sujeitos de hoje pensando em todos os percursos que os fizeram garantir direitos. Após a apresentação dos recursos citados acima, promovemos um

debate sobre a sociedade brasileira desconhecida, sobre racismo e direitos humanos. Em seguida, uma oficina de pintura com a ressignificação de “A redenção de Cam” para compor uma exposição no ambiente escolar. Por fim os alunos levam os conhecimentos adquiridos no circuito para serem compartilhados com crianças do fundamental I e educação infantil, seja com teatro de fantoches, oficinas de desenho ou rodas de conversas.

O objetivo de trabalhar com estes recursos é aproximar o alunado a produções da cultura negra e indígena, enxergado seus potenciais epistemológicos. Acredita-se que a exposição cuidadosa também traz os alunos para o centro do debate, tornando-os protagonistas à medida que os mesmos percebam participantes dos diferentes atravessamentos trazidos no samba-enredo, nas mulheres negras e seus corpos interseccionados, nas expressões artístico-culturais e na busca por uma história do Brasil mais justa. Incentivar aos alunos a se enxergarem como parte da história, é garantir que esta se perpetue comprometida com uma educação que valoriza a cultura, a diversidade, democracia e uma educação plural.

Escola e a apropriação das leis 10.639 e 11.645/08

A Lei 11.645/08 outorga o ensino da cultura dos povos tradicionais indígenas em todos os segmentos da educação brasileira. Opta-se pelo termo ‘outorga’ para se referir à Lei, pois o mesmo e seus sinônimos não definem o que realmente se dá no cotidiano da educação básica e nas universidades. Há um exacerbado descompromisso com o que deveria ser lido como obrigatório. A Lei em questão complementa a Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que outorga o ensino da cultura Afro-brasileira e africana nas unidades escolares em todas as redes, públicas e privadas.

A importância de desenvolver práticas pedagógicas atreladas às leis, se dá, inicialmente, numa desconstrução e desmistificação da visão que a sociedade vem construindo em relação à figura dos povos tradicionais, periféricos e marginalizados. Desde o “descobrimento do Brasil” esta imagem

é construída a partir de estereótipos definindo-os como seres sem cultura, passivos, desorganizados socialmente e sem conhecimentos. Estudar a população indígena é buscar o avesso da história do Brasil e despir os livros de história com histórias únicas, eurocêntricas e equivocadas. Temos, por meio da Lei, a oportunidade de entender que, ao pisar em Pindorama, a única coisa que os colonizadores descobriram era que não estavam sozinhos, portanto, houve invasão, não descobrimento. Sendo assim, percebemos que as leis possibilitam rever a história, digerir-la e reconstruí-la de forma mais justa, considerando sua diversidade e epistemologias outras. O que seriam estas epistemologias? O que havia antes do atravessamento da cultura europeia com a disseminação de uma ideia de ideal para raça humana e apresentação do cânone do homem intelectual por meio de um conhecimento formal. Estes homens aprenderam muito mais com quem menosprezaram e escravizaram.

Considerações finais

O racismo na escola, muitas vezes, é interpretado como *bullying*, esvaziando todo um processo de resolução, judicialização e acolhimento das vítimas. Este, no aspecto trazido como recreativo por Adilson Moreira (2019), caracteriza a inadimplência do aparelho escolar quanto ao debate racial e denuncia o despreparo de educadores e educadoras frente à gestão escolar. É preciso desmistificar os equívocos de casos de racismos, intolerância, capacitismo, xenofobia e tantas outras práticas opressoras, para que o debate e a pedagogia crítica avancem mirando uma educação mais democrática com seus sujeitos e suas histórias.

A professora Azoilda Trindade aponta a urgência da identificação e desconstrução da imagem do negro associada ao “desprestígio, inferiorizadas, despotencializadas, vitimizadas” (Trindade, 2006, p, 112). Daí, apresenta-se uma das principais funções sociais da escola, tornar a educação cada vez mais humanizada, valorizando os conhecimentos múltiplos, de origens distintas, pensando a diversidade como potencialidade. bell hooks

(2017) discorre sobre o processo de aprendizagem em que permita trazer as práticas do cotidiano como caminhos de aproximação do alunado, promovendo aulas acessíveis na contramão do sistema bancário criticado por Paulo Freire. Hooks comenta que “é profundo o medo de que qualquer descentralização das civilizações ocidentais, do cânone do homem branco, seja na realidade um ato de genocídio cultural” (2017, p.49). Portanto a contribuição desta obra nos possibilita pensar nas práticas docentes, na questão do letramento e num estreito diálogo com Freire (2000) em que apresenta a relevância das ações pedagógicas para emancipação. Barbara Carine (Pinheiro, 2023) em “Como ser um educador antirracista” na própria introdução da obra diz que o texto apresenta-se como parte de uma contribuição às ausências de debates da questão racial no chão da escola, desdobrando a importância e participação desta na formação social. Neste sentido, a autora opõe-se a uma lógica inferida sobre as responsabilidades da escola de sanar as diferentes formas de opressões e amplia o seu papel, rechaçando a máxima de que “[...] se alcançássemos uma sociedade livre de racismo, classismo, machismo etc., a escola deixaria de existir nessa sociedade, uma vez que seu papel é transformar a realidade social” (Pinheiro, 2023, p. 23-24).

Ainda que haja uma urgência de se avançar com a educação antirracista e pensando no exposto diante os textos das professoras Petronilha Silva (2007) e Nilma Lino (2012), é preciso romper com um silêncio das populações pretas, pardas e indígenas nas escolas, abortos das tentativas de apagamento da cultura hegemônica e seus currículos eurocêntricos. Como se reconhecer? Como se enxergar potente? Como se sentir humano? Como falar? E como reivindicar um lugar que, deveria ser de fala, e torna-se cada vez mais de “cala”.

O componente curricular de arte, por meio das expressões artísticas e culturais, em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, vem contribuindo para que a sala de aula apresente, cada vez mais, as texturas do cotidiano contra hegemônico. Atuar com práticas pedagógicas insurgentes, vem possibilitando tecer

debates e pensar novas narrativas, inclusivas, diversas e críticas. Além da formação dos alunos, as práticas insurgentes por meio da ferramenta cultural, possibilita pensar politicamente no que diz respeito ao papel social da escola. Neste sentido, o componente curricular de arte, na escola em questão, demonstra que as Leis têm deixado de ser um marco na educação brasileira, tornando-se uma agenda que descentraliza as ações e atividades culturais, negras e indígenas, somente nos dias 20 de novembro e 19 de abril. Portanto, pensar a cultura como ferramenta de desmistificação das práticas culturais periféricas e marginalizadas, à luz da desigualdade construída social e historicamente, a produção artística torna-se uma contribuição para o currículo, pensado e produzido fora da escola. Neste sentido, podemos considerar que, ainda que reconheçamos o papel fundamental da escola na formação de cidadãos, consideramos, também, com a necessária ideia de que a escola não é patente nem, unicamente, fonte de conhecimento. Por ela, os conhecimentos ricos e diversos nascidos das experimentações cotidianas - no campo histórico, geográfico, artístico e científico - devem passar por ela, estudados de modo inter e transdisciplinar.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polén, 2019.
- BRASIL. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9.394/96). Diário Oficial da União, 13 de julho de 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 janeiro de 2003. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CANDAU, V. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículos sem fronteiras**, v.11, n.2, jul/dez, p. 240-255, 2011.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **The University of**

Chicago Legal Forum, n. 140, p. 139-167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uc_lf Acesso em: 01 out 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1974.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes** construídos na luta por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação** como prática da liberdade. Tradução: M. B. Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição – São Paulo. Companhia das Letras; 2019.

MUNDURUKU, D. Educação indígena do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan/jun. 2009.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

ROCHA, E. **O Que é Etnocentrismo**. Editora Brasiliense, 1984.

TRINDADE, A. Valores e Referências Afro- brasileiras. In: **Saberes e fazeres**. Vol. 3: modos de interagir. Coordenação do projeto A. P. Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWjtU4PngWZ4H1Uuk_Nc4LIIdA/edit . Acesso em: 01 out. 2025.

Diante desse cenário, torna-se essencial o resgate da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e dos povos originários, não apenas como forma de recuperar aquilo que foi violentamente retirado, mas também como estratégia de enfrentamento ao racismo que se manifesta na desigualdade racial, nas violações de direitos, no encarceramento em massa da população negra e na hegemonia de saberes eurocêntricos e norte-americanos nas instituições de ensino do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental nas políticas públicas de enfrentamento ao racismo estrutural no Brasil, especialmente no campo da educação. Ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, essa legislação visa justamente romper com a invisibilização histórica das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira.

Em um país profundamente marcado por quase quatro séculos de escravidão e por estruturas que ainda hoje reproduzem desigualdades raciais, a implementação da Lei se configura como uma prática pedagógica essencial à construção de uma educação antirracista. Mais do que incluir conteúdo específicos no currículo, trata-se de promover uma mudança na forma como o conhecimento é produzido e transmitido, valorizando saberes historicamente silenciados e confrontando a hegemonia eurocêntrica presente nas instituições de ensino.

A efetiva aplicação das Lei nº 10.639/2003³ e 11.645/2008 são, portanto, ferramentas potentes de resistência e de reparação

³ Segundo o Instituto Alana e o Geledés, Instituto da Mulher Negra (2023), sete em cada dez secretarias municipais de educação não realizaram ações consistentes. “No Brasil, há mais de 20 anos, a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro- -brasileira na educação pública e privada brasileira. Esse marco legal de 9 de janeiro de 2003 é fruto de décadas de luta do movimento negro e um direito conquistado para toda a população brasileira. Trata-se de uma política educacional que orienta o currículo nacional e que, portanto, deve ser seguida pela União, estados e municípios, fazendo com que as escolas reconheçam, valorizem e promovam –

histórica, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Este artigo será estruturado a partir de dois eixos analíticos: 1) O Racismo Estrutural x Educação Antirracista; 2) Racismo Estrutural e Desigualdades Raciais no Mercado de Trabalho. Para esta análise, utilizaremos um levantamento bibliográfico como base metodológica.

O Racismo Estrutural X Educação Antirracista

Conforme já mencionamos no preâmbulo, o racismo é estrutural, e isso irá refletir na educação e/ou nas práticas pedagógicas, ou seja, nos materiais didáticos, nas aulas ministradas, nos eventos comemorativos e etc. De acordo com Almeida, (2018, p. 38-39):

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política,

não apenas em seus materiais, mas também em suas ações, discursos e atitudes – as contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil.”. Ver mais em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 30 de set. 2025

econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. **Porém o uso do termo estrutura não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis;** ou, ainda, que indivíduos que comentam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo [...] (grifos nossos).

Afirmar que a estrutura social brasileira é racista não significa desconsiderar a relevância de políticas públicas de reparação histórica, como é o caso das ações afirmativas. A Lei nº 10.639/2003⁴, por exemplo, representa um avanço significativo ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Antes de sua promulgação, esse conteúdo era apenas facultativo, e a representação das populações negras nos materiais didáticos, em especial nos livros de história,

⁴ A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2003).

restringia-se majoritariamente à condição de escravizados. Raramente se mencionava suas origens, culturas e sociedades de onde foram arrancados contextos nos quais existiam reis, rainhas, príncipes, princesas e descendentes da nobreza africana⁵. Ao limitar a narrativa histórica à escravização, negava-se a complexidade, a riqueza e a dignidade desses povos, perpetuando estereótipos e invisibilizando sua contribuição para a formação do Brasil.

A história do Brasil revela, de forma recorrente, a criminalização das expressões culturais negras. Manifestações como a capoeira, o samba, o rap, o hip-hop e o trap, além de elementos presentes na dança, na religiosidade e na culinária afro-brasileira, foram historicamente marginalizados. Tudo aquilo que era associado ao povo negro era, muitas vezes, desvalorizado ou visto de forma pejorativa. Ao mesmo tempo, ocorre a apropriação cultural como no caso do samba, que, após ser perseguido, foi

⁵ “ Aqaltune foi uma princesa africana, filha do rei do Congo. No final do século XVI, sua nação foi invadida por um grupo de mercenários e, apesar de Aqaltune comandar um grupo de cerca de 10 mil homens e mulheres contra os invasores, seu povo foi derrotado. Com a derrota, a princesa foi presa e levada para um mercado de escravos e, de lá, foi enviada para o Brasil. Chegou ao Recife em 1597, mesmo ano em que um grupo de 40 negros fugidos chegou à Serra da Barriga, formando o primeiro núcleo do que seria o Quilombo dos Palmares. Aqaltune foi vendida como escrava reprodutora e seguiu, já grávida, para uma fazenda na região de Porto Calvo. Foi nessa região que ouviu os primeiros relatos sobre um reduto de africanos livres e decidiu comandar uma fuga com destino a esse quilombo. Com ascendência nobre e um histórico de comandar batalhas em sua terra natal, Aqaltune recebeu uma aldeia para comandar e ajudou a erguer o que seria “um império em meio à selva”, como definiu a jornalista Sandra Regina do Nascimento Santos, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e autora do livro ‘Brincando e ouvindo histórias’, parte de uma coleção do Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB), da USP. Entre os filhos de Aqaltune estão os guerreiros Gamba Zumba e Gana Zona, e Sabina, mãe de Zumbi, o último líder do Quilombo dos Palmares. A líder quilombola e avó de Zumbi dos Palmares desapareceu dos registros históricos em 21 de setembro de 1677, quando sua cidadela foi atacada, e não se sabe quando exatamente ela morreu. Na época do ataque, ela já era idosa.” Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/a-princesa-escravizada-no-brasil-que-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo>. Acesso em: 28 de set. 2025.

incorporado pelo Estado durante o governo Vargas e transformado em símbolo nacional e produto comercializado pelo sistema capitalista⁶⁶. E a serviço do mito da democracia racial.

Diante desse contexto, a existência de uma lei que torna obrigatórios, nos currículos escolares, os estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e, posteriormente, indígena representa um avanço significativo na luta antirracista e na busca por reparação histórica. No entanto, a promulgação da lei, por si só, não garante sua efetiva aplicação. De acordo com a pesquisa realizada por Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (2023, p. 7-8)

Esta pesquisa, que obteve a resposta de 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação, mostra também que 18% deles não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes. A leitura dos resultados pode ainda promover a reflexão sobre as possibilidades necessárias a serem exploradas para alterar essa realidade, tendo em vista que apenas 29% das redes municipais de ensino desenvolvem ações que nos permitem reconhecer a intencionalidade em aplicar a referida lei. A essas redes, agradecemos e desejamos que estes casos incentivem que outras secretarias repensem suas práticas na agenda da educação antirracista.

Apesar de a Lei nº 10.639/2003 representar um marco legal importante no combate ao racismo e na valorização das contribuições afro-brasileiras, a ausência de políticas públicas

⁶⁶ Ver mais em: <https://lutapelosocialismo.org.br/374/perseguiacao-a-cultura-negra#:~:text=A%20capocira%20levada%20por%20esses,busca%20de%20um a%20revolu%C3%A7%C3%A3o%20social>. Acesso em: 30 de set. 2025

estruturadas para sua implementação evidencia uma negligência institucional que favorece a manutenção das desigualdades. A pesquisa realizada pelos institutos Alana e Geledés demonstra que a maior parte dos municípios ainda trata o ensino da história e cultura afro-brasileira como uma pauta secundária, sendo abordada apenas de forma esporádica ou em datas comemorativas. Essa abordagem superficial limita o potencial transformador da lei e reforça a ideia de que o combate ao racismo pode ser restrito a ações pontuais, quando na verdade exige mudanças profundas no currículo, na formação docente e na estrutura escolar.

Além disso, o argumento frequentemente utilizado pelas secretarias de educação como a falta de apoio técnico ou desconhecimento sobre a aplicação da legislação escancara a ausência de compromisso político de muitos gestores públicos com a pauta antirracista. A efetivação da lei depende não apenas da sua existência formal, mas do investimento de recursos, da criação de regulamentações locais e da formação continuada de educadores. Quando o Estado se omite, legitima a perpetuação do racismo estrutural nas escolas. É urgente, portanto, que a educação antirracista deixe de ser tratada como um "tema transversal" e passe a ocupar um lugar central na política educacional brasileira. A lei de vinte e dois anos ainda parece ser uma novidade, precisamos exigir a sua implementação para além da sua existência.

É imprescindível que haja esforços concretos para sua implementação, bem como a ampliação do debate sobre educação antirracista em todas as esferas. Guardadas as proporções, este artigo busca contribuir, ainda que de forma inicial, para o aprofundamento da reflexão e para futuras produções sobre o tema. Cabe destacar, ainda, que os desafios impostos pelo racismo não se restringem à educação, mas se estendem e se intensificam no mercado de trabalho, assunto que será abordado no próximo eixo.

Racismo Estrutural e Desigualdades Raciais no Mercado de Trabalho

De acordo com dados do Ministério do Trabalho e emprego, desigualdade racial persiste no mercado de trabalho brasileiro, mulheres negras enfrentam taxas de desemprego mais que o dobro das de homens não negros, enquanto negros são maioria entre trabalhadores resgatados de condições análogas à escravidão⁷.

Mesmo com avanços normativos e legais que visam à promoção da igualdade racial, o mercado de trabalho brasileiro ainda reflete a lógica da exclusão historicamente imposta à população negra. Estudos do IBGE e do DIEESE⁸ apontam que negros recebem, em média, salários significativamente mais baixos do que brancos, mesmo quando apresentam níveis de escolaridade semelhantes. Além disso, são minoria em cargos de liderança e majorias entre os desempregados, subempregados ou trabalhadores informais. Essa realidade demonstra que a raça ainda é um marcador social determinante para o acesso e a permanência no emprego, bem como para a mobilidade profissional e econômica.

Para compreender a desigualdade racial no Brasil, é fundamental retomar a história da formação da classe trabalhadora no país. A inserção da América Latina na Divisão Internacional do Trabalho está intrinsecamente ligada ao processo de colonização. A partir do século XV, iniciou-se a invasão europeia em territórios já habitados por povos originários, o que deu início a uma expansão territorial marcada por extrema violência, como destaca Moura (2021):

Com o objetivo de conseguir novas áreas de dominação e rotas comerciais e marítimas.

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 27 de set. 2025.

⁸ Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/11/20/desigualdade-cai-mas-pretos-e-pardos-ganham-40-menos-que-demais-trabalhadores-no-brasil/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 27 de set. 2025

Este foi o aspecto horizontal e visível desse processo violento. Mas foi, também, um complicador étnico e um mutilador e estrangulador cultural. Complicador étnico porque *introduziu compulsoriamente nas áreas colonizadas – América do Norte, Caribe, América do Sul – o componente africano que veio não apenas dinamizar demograficamente essas áreas*, mas, também, involuntariamente, consolidar, com o seu trabalho, *o escravismo nessas colônias*. Mutilador e estrangulador cultural porque impôs pela violência, direta ou indireta, os seus padrões culturais e valores sociais usado para isto desde a morte e a tortura até a catequese refinada chamada de evangelização para dominar os povos escravizados. *Se no plano cultural assim procediam, no plano social alocavam essas populações – de nativos e negros africanos importados – nos estratos inferiorizados de trabalho*. Uma divisão de trabalho rigorosamente hierarquizada colocava as populações autóctones ou africanas importadas nos últimos patamares de escala social, impondo como critério extremo de controle o estabelecimento da escravidão e da servidão. (Moura, 2021, p.171-172, grifos nossos)

A discriminação racial nas relações de trabalho pode se dar de maneira explícita, como na recusa de contratação de candidatos negros, mas também opera de forma sutil e institucionalizada. A ausência de representatividade negra em posições de liderança, a desigualdade salarial, o silenciamento de denúncias e a naturalização de estereótipos raciais no ambiente corporativo são expressões cotidianas de um sistema que reproduz privilégios e marginalizações. Tais práticas são agravadas quando somadas a outras opressões, como as de gênero e classe. Mulheres negras, por exemplo, vivem uma sobreposição de desigualdades que as posiciona na base da pirâmide social e econômica, tendo seus corpos frequentemente associados a trabalhos de cuidado,

limpeza ou subalternidade. As mulheres negras continuam desempenhando trabalho doméstico ou piores remunerados.

Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre “livre” das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais do senhor branco que, muitas vezes, convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes. Desnecessário dizer o quanto eram objeto do ciúme ancoroso da senhora. Após o trabalho pesado na casa grande, cabia-lhes também o cuidado dos próprios filhos, além da assistência aos companheiros chegados das plantações, engenhos etc. quase mortos de fome e de cansaço (Gonzalez, 2020, p. 62).

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar as estruturas do trabalho no Brasil a partir de uma perspectiva interseccional e antirracista. O enfrentamento do racismo no mundo laboral exige ações concretas por parte do Estado, das empresas e da sociedade civil. Entre essas ações, destacam-se a adoção de políticas públicas de inclusão e reparação, como as cotas raciais em concursos e programas de trainee, a fiscalização rigorosa contra práticas discriminatórias e a promoção de ambientes corporativos inclusivos e representativos. Além disso, é essencial investir na formação crítica e continuada sobre relações étnico-raciais, a fim de desconstruir imaginários racistas que ainda moldam a forma como o trabalho é distribuído e valorizado.

Portanto, combater o racismo estrutural no trabalho não é apenas uma questão de justiça social, mas também de responsabilidade histórica. A desigualdade racial no emprego não se resolve com meritocracia ou neutralidade, mas com o reconhecimento da dívida social acumulada ao longo dos séculos e

com a implementação de medidas efetivas que garantam a equidade de direitos e oportunidades para todos os cidadãos, independentemente da cor da pele. A falta de uma educação antirracista irá ter rebatimentos diretos e sistemáticos no mercado de trabalho, como mostra os dados, por isso, é necessário o fortalecimento de práticas antirracistas e a ampliação de políticas públicas realmente eficazes. Além disso, é importante o olhar macro e sob a totalidade das contradições impostas pelo modo de produção capitalista.

Considerações Finais

O presente artigo buscou evidenciar como o racismo estrutural se manifesta de forma persistente nas esferas da educação e do mercado de trabalho no Brasil, reproduzindo desigualdades históricas que têm origem no processo de colonização, na escravização de povos africanos e na marginalização sistemática da população negra. A análise evidenciou que o racismo não se configura como um fenômeno isolado ou excepcional, mas como uma lógica que sustenta as bases políticas, econômicas e sociais do país.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008 representou um marco no enfrentamento à invisibilização histórica das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas. No entanto, como discutido, a existência dessas leis não garante por si só a transformação estrutural da educação. Sua efetiva implementação exige vontade política, formação docente adequada, revisão dos currículos escolares e o comprometimento com uma educação verdadeiramente antirracista.

No que se refere ao mercado de trabalho, os dados mostram que a desigualdade racial permanece como uma realidade concreta, afetando diretamente a população negra, em especial mulheres negras, que enfrentam múltiplas formas de opressão. A herança da escravidão, a divisão racial do trabalho e a ausência de políticas afirmativas eficazes contribuem para a manutenção de um sistema laboral profundamente excludente. As práticas discriminatórias,

tanto explícitas quanto sutis, ainda são parte do cotidiano de milhões de trabalhadores e trabalhadoras negras no país.

Diante desse cenário, é imprescindível reconhecer que o enfrentamento ao racismo estrutural exige mais do que boas intenções ou discursos simbólicos. Trata-se de uma tarefa coletiva que demanda políticas públicas efetivas, revisão de práticas institucionais e mudanças profundas na cultura e na mentalidade social. O compromisso com a justiça racial deve ser assumido por todos os setores da sociedade, a fim de romper com as desigualdades históricas e garantir direitos plenos a todos os cidadãos.

Cabe ainda ressaltarmos que não como falar sobre o combate ao racismo sem falarmos sobre o modo de produção capitalista que irá acoplar todas as formas de opressão. Ter a mão de obra negra como a mais barata do mercado é benéfico para a produção de mais-valia, e para o trabalhador/a brasileiro/a é sinônimo de exploração e racismo.

Assim, este trabalho reforça a importância de se avançar não apenas na implementação da legislação antirracista, mas também na promoção de uma consciência crítica que questione as bases da exclusão e promova ações concretas para a superação do racismo. Luta e resistência! Avante!

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.
- ALANA; GELEDÉS — Instituto da Mulher Negra. **Pesquisa Lei 10.639/03: atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Alana; Geledés, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.
- BRASIL. **Desigualdade racial persiste no mercado de trabalho brasileiro**. Portal do Trabalho e Emprego. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

Acesso em: 30 set. 2025.

BRASILDEFATO. **Desigualdade cai, mas pretos e pardos ganham 40% menos que demais trabalhadores no Brasil**.

Disponível em:

https://www.brasildefato.com.br/2024/11/20/desigualdade-cai-mas-pretos-e-pardos-ganham-40-menos-que-dema-is-trabalhadores-no-brasil/?utm_source=chatgpt.com.

Acesso em: 27 set. 2025.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira.

Ciências Sociais Hoje, São Paulo, Anpocs, p. 222-247, 1984.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Negros.**

Brasil 500 anos. Disponível em:

<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros>.

Acesso em: 30 set. 2025.

Luta Pelo Socialismo. Perseguição à cultura negra. Disponível em:

<https://lutapelosocialismo.org.br/374/perseguiçao-a-cultura-negra>.

Acesso em: 30 set. 2025.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 2. ed. São

Paulo: Anita Garibaldi, 2021.

PIMENTEL, C. **Mais de 70% das cidades não cumprem lei do**

ensino afro-brasileiro. Agência Brasil, Brasília, 18 abr. 2023.

Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>.

Acesso em: 30 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE URUGUAIANA/RS. **A**

princesa escravizada no Brasil que lutou pela liberdade de

seu povo. Uruguaiana, RS: Prefeitura Municipal de Uruguaiana.

Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/a-princesa-escravizada-no-brasil-que-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo>.

Acesso em: 30 set. 2025.

RACISMO ESTRUTURAL: O QUE VOCÊ ACHA QUE NÃO É RACISMO, MAS É - UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Kemyly da Silva Moreira Afonso
Joselia Alves dos Santos
Melyssa Evellyn Mattos de Marins Souza
Tarsis Alberto Goulart
Paola da Silva Groetaers

Introdução

O presente trabalho aborda o racismo no Brasil, compreendido como um sistema de desigualdades historicamente enraizado que se manifesta de forma institucional e estrutural, perpetuando a marginalização da população negra e de outros grupos étnicos. Diferentemente do preconceito, que se manifesta em atitudes ou opiniões individuais, o racismo estrutural encontra-se incorporado às normas, políticas e práticas sociais, influenciando o acesso a direitos básicos como educação, saúde e emprego. A pesquisa fundamenta-se em autores como Almeida (2018), Batista (2018) e Ribeiro (2019), que discutem o racismo como fenômeno sistêmico e suas implicações históricas e contemporâneas. Trazendo a luz a importância das políticas públicas e das legislações, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatórios os estudos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, evidenciando lacunas na implementação efetiva do conteúdo escolar.

Através das pesquisas que fundamentaram esse relato de experiência será discutido o quanto a educação é um espaço fundamental para a conscientização e transformação social, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e o desenvolvimento de atitudes antirracistas desde a infância até a

educação superior. Além disso, serão discutidas as desigualdades econômicas e sociais, divisão racial do trabalho e os baixos salários para a população negra como reflexos do racismo estrutural, que se perpetua inclusive em tempos de crise, como demonstrado pela pandemia da COVID-19 quando trabalhadores majoritariamente negros e de baixa renda sofreram impactos mais severos em comparação às classes médias e altas. Conclui-se com a argumentação a partir de uma experiência prática realizada na feira “Contribuições Técnico-Científicas da Psicologia à Sociedade”, na Universidade de Vassouras em 2024, que o enfrentamento do racismo estrutural exige uma abordagem coletiva e contínua, envolvendo todo o comprometimento da sociedade para a conscientização social que irá reverberar em mudanças culturais profundas capazes de abalar as estruturas de uma sociedade com o racismo enraizado, transformando-a em um ambiente onde a cor de pele não influencia nos seus privilégios e oportunidades.

Justificativa

A escolha do tema se justifica pela percepção do grupo durante um passeio pelo campus da Universidade de Vassouras, que nos quadros de formandos expostos nos corredores dos blocos, a grande maioria era composta por pessoas brancas, sendo raro encontrar um formando negro, especialmente nos cursos de maior prestígio social como a Medicina. Essa constatação, nos levou a refletir imediatamente sobre as políticas de cotas raciais e os desafios ainda enfrentados para a efetivação da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior. A partir dessa observação, nasceu o desejo de realizar uma pesquisa que abordasse a temática do racismo estrutural e institucional, compreendendo seus impactos no acesso à educação e vida profissional. Com o apoio da professora Paola Groetaers, através da disciplina de Práticas Extensionistas Integradoras – Habilidades Sociais, construímos um plano de investigação que nos permitisse compreender: O que você acha que não é racismo, mas é? Onde o racismo estrutural aparece e como ele afeta diretamente a população negra na sociedade? Quais os efeitos

psicológicos do racismo sobre a autoestima, a identidade, e as trajetórias acadêmicas de pessoas negras?

Compreendemos que o curso estudado pelos autores, Psicologia, enquanto ciência e profissão, tem um papel fundamental na análise das desigualdades sociais e na promoção da saúde mental. Portanto, ao estudar o racismo estrutural, buscamos compreender não apenas seus efeitos individuais, mas também seus impactos coletivos, visto que ele atravessa gerações, instituições e relações sociais. O que vimos nos corredores da Universidade foi mais do que uma galeria de fotos: foi o reflexo de um sistema que ainda não garante plenamente a equidade racial. E desta curiosidade, tornamos mais do que uma pesquisa, transformamos o trabalho em uma apresentação na feira de exposições “Contribuições Técnico-Científicas da Psicologia à Sociedade”, realizada na Universidade de Vassouras em 2024.

Objetivo geral

Conscientizar o público sobre a existência do racismo estrutural dentro e fora do meio acadêmico, relatando sobre a experiência prática na feira e o impacto causado nos ouvintes.

Objetivos específicos

- Problematizar a dificuldade do entendimento sobre racismo estrutural.
- Apresentar ao público a existência do racismo estrutural
- Relatar a experiência vivenciada na feira de práticas extensionistas integradoras: Contribuições Técnico-Científicas da Psicologia à Sociedade na Universidade de Vassouras no dia 23 de novembro de 2024.
- Discorrer sobre a importância na aquisição do conhecimento obtido pelos ouvintes na feira, a partir da percepção dos autores do trabalho: Racismo Estrutural: o que você acha que não é racismo, mas é.
- Conscientizar o público sobre o impacto do racismo estrutural na vida acadêmica

Materiais e métodos

A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa de revisão bibliográfica, utilizando como critérios de inclusão artigos disponíveis no site SciELO em língua portuguesa, bem como livros de autores reconhecidos como referência no estudo, na crítica e na problematização do racismo estrutural. Como critérios de exclusão, foram considerados artigos publicados em língua inglesa e anteriores ao ano de 2018. Posteriormente, foi realizada uma ação que constou em uma apresentação na feira de práticas extensionistas em novembro de 2024, direcionada aos estudantes universitários e professores. Para reforçar a conscientização, foram distribuídos panfletos informativos contendo os principais pontos abordados no trabalho. Por conseguinte, essas informações foram problematizadas para o desenvolvimento deste relato de experiência.

Desenvolvimento

Racismo e suas formas de definição

O debate sobre as distinções entre "preconceito" e "racismo" são fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas que perpetuam as desigualdades raciais. Com frequência esses termos são utilizados de forma intercambiável, o que gera confusões sobre os seus significados. No entanto, cada um possui uma especificidade que deve ser reconhecida e explorada. Ao falar sobre preconceito, trata-se de uma opinião ou definição direcionados a um determinado sujeito ou um grupo social estabelecido por fatores enraizados, sejam eles históricos ou sociais. Porém ao falar sobre o racismo, Almeida (2018, p. 25), vai dizer que “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam”. Ou seja, racismo é quando o tratamento com o sujeito apresenta anormalidades, de forma desrespeitosa e/ou agressiva por causa de sua raça, o que pode gerar vantagens e desvantagens dependendo de determinado grupo racial, enquanto a

discriminação é uma das formas de manifestação do racismo onde trata-se o sujeito de forma diferente apenas por sua raça.

Batista (2018) defende que o racismo pode possuir três conceitos, o individual, onde aparece como preconceito; o institucional, onde políticas e práticas beneficiam certos grupos raciais; e o estrutural, onde normas e sistemas de poder perpetuam a desigualdade racial, mesmo quando parecem promover igualdade.

Desigualdade racial que evidencia a violência

Sobre a reprodução racial do racismo, Batista (2018) argumenta que a negação do racismo e a democracia racial possuem o conceito de meritocracia, onde os negros poderão usufruir de seus direitos e benefícios igual aos brancos, porém tal concepção existe apenas para rivalizar e aumentar ainda mais a desigualdade entre brancos e negros. Batista (2018) ao analisar os estudos de Almeida, traz uma reflexão sobre o racismo estar "institucionalizado no imaginário nacional brasileiro", referindo-se a forma como a discriminação racial se tornou parte da cultura e das instituições, onde foram usados até mesmo estudos de desigualdade racial para justificar que uma pessoa negra fosse considerada inferior, ao invés de tecer críticas sobre o assunto (Almeida, 2018 *apud* Batista, 2018 p. 5) Isso se reflete, por exemplo, na naturalização da desigualdade racial, que pode ser observada nas disparidades de acesso à educação, saúde e ao mercado de trabalho. No Brasil, pessoas negras são a maioria da população, mas ainda enfrentam barreiras que os colocam em posições desvantajosas, mostrando como o racismo estrutural age para manter essas desigualdades.

No campo do direito, existe a crítica de que ele, o direito, muitas vezes legaliza o racismo ao invés de combatê-lo. Isso pode ser visto na forma como a justiça funciona, onde casos de violência policial contra a população negra, raramente resultam em punição adequada aos policiais. Embora a Constituição defenda a igualdade, na prática, muitos instrumentos legais e a aplicação da lei acabam reforçando as diferenças raciais. Em paralelo, mas não

oposto a isso, outro ponto importante que foi citado por Ribeiro (2019) é sobre o índice de pessoas negras que são assassinadas. Ela aponta que o Atlas da Violência de 2018 realizou uma pesquisa onde cita-se que “Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas” (Ribeiro, 2019, p. 32), ou seja, o índice de pessoas que morrem assassinadas é extremamente maior do que a quantidade de pessoas que representa a população brasileira.

Deve-se lembrar que situações e atitudes advindas do racismo não devem ser vistas com normalidade, mesmo estando enraizado profundamente nas camadas da sociedade, pois historicamente o racismo no Brasil está ligado diretamente ao sistema escravista que durou quase quatro séculos, de 1530 até a abolição da escravidão em 1888. Durante esse período, a população negra foi tratada como mercadoria, desprovida de direitos e excluída do acesso à educação e à cidadania. Mesmo após a abolição, a sociedade brasileira continuou a marginalizar os negros, com a estrutura racista herdada do sistema escravista.

Ao falar sobre as desigualdades raciais em seu texto, Ferrari (2020) remete ao passado sobre o período pós-abolição, onde os negros libertos foram inseridos no mercado de trabalho de maneira limitada, frequentemente colocados em serviços braçais e mal remunerados. Na virada do século XIX para o século XX, os estereótipos raciais, como a crença de que negros eram “mais resistentes” a doenças como a febre amarela foram usados para justificar a exploração da mão de obra negra em condições de alto risco e precariedade. Esse marco histórico continua a influenciar a dificuldade de ascensão social dos negros, reforçando desigualdades ainda nos dias de hoje.

A divisão racial do trabalho é um conceito que expõe como o racismo estrutural afeta diretamente as relações de trabalho e a economia no Brasil, já que a população negra é a mais atingida pelo desemprego, recebe salários menores e está sujeita a condições de trabalho mais precárias. Mesmo com políticas afirmativas, como as cotas raciais, as oportunidades econômicas

para negros continuam limitadas, revelando que o racismo ainda molda a estrutura econômica do país.

Alves (2022) argumenta que o mercado de trabalho é moldado por preconceitos históricos e sociais, como a hierarquia racial que afeta o acesso a empregos e salário de qualidade, gerando desigualdades e resultando na marginalização de determinados grupos raciais. Essa exclusão é evidente em setores onde pessoas de certas etnias e culturas como negros, africanos, indígenas e entre outros, ocupam cargos com salários inferiores, mostrando como a divisão racial do trabalho impacta não apenas a população negra, mas também outras minorias que ainda hoje são marginalizadas.

A conexão entre racismo e economia no Brasil é clara: as desigualdades raciais não são acidentais, mas fruto de um sistema que privilegia grupos singulares. Mesmo com avanços nas políticas de inclusão, a marginalização racial permanece presente nas práticas cotidianas, perpetuando um ciclo de exclusão social e econômica. Isso evidencia que o racismo não se restringe a atitudes individuais, mas está profundamente enraizado nas instituições e estruturas da sociedade, mostrando como a falta do acesso à educação de qualidade e à formação profissional adequada agrava ainda mais essa situação. Ao falar de políticas públicas e iniciativas governamentais que visam combater essa divisão, Alves (2022) enfatiza que muitas dessas ações são superficiais e não enfrentam as causas profundas do racismo estrutural. Assim, conclui-se que a divisão racial do trabalho é um reflexo de uma sociedade que ainda carrega as marcas do colonialismo e da desigualdade racial. papel da educação

A educação tem um papel crucial no combate ao racismo, mas esse enfrentamento ocorre mais nos meios virtuais do que nas salas de aula. Como apontado por Moreira de Araújo (2024), uma pesquisa realizada em uma escola do Ceará revelou que, embora os alunos reconheçam comportamentos racistas, não compreendem os aspectos estruturais do racismo. O tema é discutido superficialmente, geralmente apenas na semana da Consciência Negra, focando no período da escravidão e na figura

de Zumbi dos Palmares, o que é insuficiente para um combate eficaz ao racismo. A pesquisa também mostrou que a escola não investe adequadamente em projetos que incentivem a pesquisa sobre racismo, e muitos professores não confrontam práticas racistas, pois estas são disfarçadas de piadas "inocentes".

Mesmo que essa realidade não represente todas as escolas do Brasil, reflete uma situação comum, portanto, é necessário reformar o sistema educacional instruindo os alunos sobre práticas antirracistas e criminosas para criar uma escola que seja livre de qualquer forma de violência. Esse processo de reeducação deve substituir a visão colonialista e eurocêntrica por uma perspectiva que valorize a dignidade e os direitos da população negra e de outros grupos marginalizados. A escola deve formar cidadãos conscientes, capazes de entender o funcionamento da sociedade e comprometidos com sua melhoria. Pois trazer à tona discussões sobre o racismo estrutural, induz aos jovens a refletir sobre como ele acontece de forma implícita no que a sociedade pode vir a julgar como normal, como por exemplo: deve-se refletir do porque no pensamento popular para uma pessoa branca é importante fazer uma faculdade e ter um diploma que lhe garantirá um bom futuro econômico, enquanto ao se tratar de uma pessoa negra, o importante é saber o básico como: ler, escrever e somar para poder abandonar a escola o quanto antes para trabalhar, pois assim terá uma vida bem sucedida economicamente trazendo sustento para o seu lar. Ou seja, trabalhando muito e estudando pouco. Esse pensamento perpetuado enquanto sociedade, limita as oportunidades de pessoas negras de fazerem faculdade e irem atrás de suas profissões desejadas, para no futuro, se optarem, conseguirem entrar no mercado de trabalho com profissões que não envolvam apenas trabalhos braçais e cargos considerados inferiores, com os quais grande parte da sociedade jamais gostaria de exercer.

Estudar como a estrutura da sociedade foi se desenvolvendo é importante para saber que este tipo de pensamento nos faz remeter ao passado quando em 1888 após a imposição da Lei Áurea quando a população negra recebeu a

“liberdade”, eles já eram proibidos de frequentar a escola desde 1824, porque é de conhecimento geral que o acesso ao saber é um impulso de ascensão social, econômica e política, o que é exatamente o que eles não desejavam que uma pessoa negra tivesse.

Na época em que o debate sobre ações afirmativas estava acalorado, um dos principais argumentos contrários à implementação de cotas raciais nas universidades era "as pessoas negras vão roubar a minha vaga". Por trás dessa frase está o fato de que pessoas brancas, por causa de seu privilégio histórico, viam as vagas em universidades públicas como suas por direito.” (Ribeiro, 2019, p. 17)

Djamila Ribeiro (2019) fala sobre os "privilégios da branquitude", um conceito que evidencia como as pessoas brancas se beneficiam de vantagens simplesmente por sua cor de pele. Muitos podem não perceber que essa vantagem existe, mas ela existe, e o fato de sua existência ter grande relevância nas formas que a sociedade é estruturada, contribui para a perpetuação de desigualdades. E muitos desses privilégios se manifestam em diversas situações cotidianas e, algumas vezes, se traduzem em maiores chances de sucesso em processos seletivos e oportunidades de emprego para brancos em comparação com negros.

Dados de diversas pesquisas demonstram que ao concorrer por uma vaga de emprego ou em instituições de ensino, as chances de uma pessoa negra são significativamente menores do que as de uma pessoa branca, mesmo quando ambas possuem qualificações semelhantes. Isso evidencia a urgência de se combater o racismo estrutural, que continua a operar em múltiplas esferas da sociedade brasileira — política, social, cultural e econômica — e que ainda carrega os traços da escravidão e da desumanização sofrida por africanos. Portanto é essencial que a

sociedade como um todo se comprometa a dismantlar essas estruturas injustas, promovendo uma mudança real que permita a inclusão e a valorização de todas as etnias.

Uma das formas de fazer isso é trazendo reflexões sobre o racismo onde não só pessoas negras se posicionem para falar, como também pessoas brancas tragam essa discussão à tona, pois o fato de uma pessoa branca “não sentir na pele” o que uma pessoa negra “sente”, não coloca ela em um lugar de mudez, pelo contrário, pois é importante que a pessoa branca que historicamente se beneficiou da opressão compreenda o seu lugar de privilégio, e traga debates ao compreender a estrutura racista que a sociedade brasileira se estruturou, pois não é aceitável normalizar que uma pessoa negra tenha menos oportunidades de estudo, emprego, qualidade de vida, e menos ainda, que tenha a história de seus antepassados apagada por uma sociedade que tentou apagar também a sua existência ao longo da história reduzindo-o apenas pela cor de sua pele a uma pessoa inferior.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na formulação de políticas públicas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Um marco importante foi a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas da educação básica. (Louzeiro et al., 2025, p. 8).

A implementação desta medida tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, seja ela pública e/ou privada, abrindo espaço para debates necessários sobre a história da cultura afro-brasileira e contribuições dos negros para a sociedade, pois o caminho para a equidade passa, inegavelmente, pela educação, que deve ser um espaço de resistência ao racismo e de promoção de uma convivência respeitosa e justa, por isso ao falarmos de ensino, seja

ele ensino superior ou fundamental, é essencial que universidades e escolas tenham o hábito de debater, fazer palestras e ministrar aulas sobre temas de valorização étnico-racial no ambiente escolar.

Seguindo um pouco adiante, a lei:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (Brasil, 2008).

Esta lei abrange agora não só a cultura afro-brasileira, mas também torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena, reconhecendo a importância da discussão sobre ambos e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Pois como explorado anteriormente, o racismo não se limita a pessoas negras, apesar de serem a população mais afetada. É necessário a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo, e por isso o

assunto deve ser discutido, para que as pessoas se conscientizem sobre práticas antirracistas que devem ser adotadas para mudar o cenário atual que a sociedade se encontra, e tornar um lugar onde a saúde mental das pessoas atingidas por esse preconceito também seja uma prioridade. O racismo pode causar sérios danos à autoestima e à autoconfiança, e dentro do ambiente acadêmico pode levar muitos alunos a desistir de seus estudos, quando já é muito difícil desde permanecer no colégio, até a chegar ao ensino superior.

O acesso ao ensino superior já é desafiador para qualquer indivíduo, mas o cenário se torna ainda mais complicado para pessoas negras, porque embora a implementação de cotas raciais tenha proporcionado um aumento nas oportunidades, os números de pessoas negras dentro das universidades ainda são alarmantemente baixos, pois o racismo é um sistema que gera desigualdade e que retira oportunidades da população negra simplesmente por causa da cor de sua pele. O que mostra que essa realidade não afeta apenas os alunos, mas também profissionais e funcionários negros dentro e fora do ambiente acadêmico, que frequentemente enfrentam preconceitos em seu cotidiano, evidenciando a necessidade de uma cultura organizacional que traga propostas de aulas, dinâmicas, rodas de conversa, palestras, e entre outros, que valorizem a diversidade e ajudem com a conscientização para o combate a opressão causada pela discriminação.

A COVID-19 evidenciando as desigualdades

Em dados mais recentes, Ferrari (2020) apresenta em seu texto os danos sociais da pandemia COVID-19, deixando claro que a pandemia evidenciou e aumentou as desigualdades já existentes, especialmente em países como o Brasil que têm uma forte marca de desigualdade racial, isso propôs reflexões sobre o racismo estrutural e o papel das políticas públicas na perpetuação dessas desigualdades.

Contradizendo a ideia de que a COVID-19 é uma "doença democrática", Ferrari (2020) nos mostra como as consequências

da doença são sentidas de maneira muito mais severas pelas populações negras e de baixa renda, enquanto as classes média e alta sofreram impactos significativamente menores. A população negra e de baixa renda, como citado no artigo, mora em sua maioria em territórios vulneráveis, marginalizados, enfrentando dificuldades muito maiores para seguir as recomendações sanitárias de distanciamento social, já que a população negra está mais presentes em trabalhos essenciais e mal remunerados, como por exemplo: os de coletores de lixo, trabalhadores rurais, agentes comunitários de saúde, motoristas de transporte público, seguranças/vigilantes e profissionais da limpeza, que são fundamentais para o bem-estar coletivo, mas ainda assim permanecem mal remunerados e com cargas horárias de trabalho muitas vezes excessivas, precisando se locomover através de transportes públicos lotados, o que não era recomendado pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

O porquê as suas comunidades têm menos acesso a infraestrutura básica e a cuidados de saúde de qualidade, diferentemente de áreas onde residem mais pessoas brancas? São questionamentos que o texto da autora Ferrari (2020) levanta como forma de reflexão. Já que trabalhadores brancos e de classes médias e/ou classes mais altas, puderam permanecer em casa e realizar seu trabalho remotamente, evidenciando ainda mais como o racismo estrutural molda as condições de vida e morte no Brasil ainda nos dias de hoje, tornando a população negra desproporcionalmente vulnerável, como aconteceu durante a pandemia em tempos de crise.

Portanto, faz-se necessário lembrar que essas diferenças ao acesso à saúde não se limitam, mas refletem um sistema social maior que segrega determinados grupos. Ferrari (2020) traz análise de dados e estatísticas como base empírica, porém, ainda destaca a importância de olhar além dos números ao discutir como as desigualdades raciais continuam invisíveis nas estatísticas de saúde e nos dados de mortalidade durante a pandemia, já que de acordo com a opinião da autora, a falta de dados completos sobre raça/etnia é visto como uma forma de manter esses problemas

sociais ocultos, dificultando o entendimento real do povo sobre as desigualdades raciais, o que ajuda a impedir a criação de políticas públicas eficazes para enfrentar essa demanda. Por este motivo, o racismo estrutural é algo que deve ser discutido e destruído, pois afeta a qualidade de vida de muitas pessoas no país. E o que não é falado, passa a “parecer” inexistente. Na luta por justiça social e racial é necessário um esforço coletivo contínuo para garantir que futuras crises não tenham um impacto tão devastador e desproporcional sobre as populações que sofrem com essas desigualdades.

Racismo Estrutural: O que você acha que não é racismo, mas é

A disciplina de Práticas Extensionistas Integradoras – Habilidades Sociais, do curso de Psicologia, tem como objetivo fazer com que o aluno aprenda a elaborar projetos de pesquisa e práticas profissionais de caráter transdisciplinar visando a compreensão dos comportamentos sociais e como eles contribuem para a qualidade e efetividade das interações humanas, propondo intervenções que fomentem o fortalecimento das habilidades sociais na comunidade, instituição e demais campos de atuação do Psicólogo. Assim, ao final de cada semestre é fomentado uma feira para que os alunos apresentem o fruto das suas construções ao longo do semestre na disciplina.

No segundo semestre de 2024, a feira de habilidades sociais integrou um evento compartilhado com outras disciplinas de práticas extensionistas do curso de Psicologia, a feira “Contribuições Técnico-Científicas da Psicologia à Sociedade”, realizada na Universidade de Vassouras.

Na ação da feira, nosso grupo que realizou o trabalho intitulado: “Racismo Estrutural: O que você acha que não é racismo, mas é” distribuiu panfletos com apontamentos sobre o que é o racismo estrutural e como ele está enraizado na sociedade a ponto de muitas vezes passar despercebido.

Essa ação despertou reflexões entre o público presente: alguns participantes mencionaram nunca ter ouvido o termo,

enquanto outros, ao dialogar sobre o tema, reconheceram práticas racistas que já haviam perpetuado ou presenciado, desde “piadas” até comportamentos mais sérios, cuja gravidade antes não haviam percebido. Esses relatos evidenciam que, mesmo em um ambiente acadêmico com participantes majoritariamente acima de dezessete anos e com escolaridade média completa, muitos desconheciam o conceito de racismo estrutural e práticas racistas enraizadas na nossa sociedade. Foram relatadas desde experiências de mulheres negras que não conseguiram emprego como recepcionistas em lojas, porque a empresa achou que elas não tinham “o perfil adequado” para o atendimento ao público, até relatos sobre a dificuldade de uma pessoa negra se sentir bonita, pois é exatamente o oposto do padrão na mídia onde apresentam-se como belas pessoas brancas, magras e loiras com cabelo liso, o que acaba gerando baixa autoestima na pessoa negra ao ponto de ouvirmos relatos de pessoas que nunca enxergaram a própria beleza, pois a sociedade sempre os apontou como fora do padrão.

Djamila Ribeiro (2019), traz a reflexão de que não basta “não ser racista” é necessário que enquanto sociedade que busca igualdade, sermos antirracistas, porém para que isso aconteça, é necessário adotarmos uma postura que condiz com o que desejamos alcançar, ou seja, uma atitude verdadeiramente ativa no combate ao racismo, não apenas em palavras ou discursos vazios, mas em atitudes que realmente façam a diferença na luta por essa pauta tão importante que de maneira nenhuma, pode ser banalizada como muitos tem feito. Utilizar a pauta do racismo para se beneficiar também é um ato abominável, o racismo existe e é extremamente sério, sobretudo crime.

Sendo assim torna-se ainda mais necessário, combater a esta prática para que a sociedade caminhe em direções opostas ao preconceito e a discriminação. Nos policiar em nossas falas, atitudes e comportamentos é crucial para que possamos melhorar como sociedade, o que torna a busca por informação também extremamente importante. Vivemos em um mundo altamente tecnológico e com acesso à informação, sendo assim, a maioria das pessoas não podem mais utilizar expressões como “eu não

sabia disso” ou “ninguém me falou sobre isso”, pois todos os dias somos bombardeados com diversas informações e cabe a nós buscarmos o conhecimento necessário para rever nossas práticas consideradas racistas para evoluirmos como sociedade. Portanto, a feira teve como resultado exatamente isso, pois a experiência contribuiu significativamente para ampliar a consciência crítica dos ouvintes, incentivando reflexões sobre a importância de identificar e combater o racismo estrutural no cotidiano.

Resultados

A pesquisa evidenciou que o racismo estrutural é uma realidade persistente e multifacetada, e, durante a apresentação realizada na feira “Contribuições Técnico-Científicas da Psicologia à Sociedade”, observou-se que os participantes, em sua maioria estudantes universitários, apresentavam conhecimento limitado sobre o conceito de racismo estrutural, muitas vezes associando-o apenas a atitudes individuais de preconceito. A distribuição de panfletos informativos contribuiu para ampliar a percepção do público sobre as desigualdades raciais e a importância da educação como ferramenta de conscientização social. Foram relatadas experiências pessoais que evidenciam impactos diretos do racismo na autoestima, nas oportunidades educacionais e no mercado de trabalho, mostrando também que o preconceito atinge não apenas pessoas negras, mas também outros grupos marginalizados, como indígenas, asiáticos e judeus. A participação dos ouvintes na feira indicou que a sensibilização por meio de experiências educativas pode ser uma estratégia efetiva para reduzir a desinformação sobre o racismo estrutural e fomentar a promoção da equidade social.

Considerações finais

Conclui-se que o racismo estrutural é uma realidade persistente na sociedade brasileira, influenciando diversas áreas, como educação, mercado de trabalho, saúde e cultura, pois ele se manifesta por meio de estruturas e normas institucionais que perpetuam desigualdades históricas e dificultam o acesso de pessoas negras e indígenas a oportunidades equitativas.

Situações observadas durante a pandemia da COVID-19, por exemplo, evidenciam de maneira clara como a vulnerabilidade social está diretamente relacionada à desigualdade racial, tornando a população negra desproporcionalmente afetada em momentos de crise. Por isso, o papel da educação se destacou como um eixo central para o combate ao racismo estrutural. A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 demonstra avanços na inclusão da história e da cultura afro-brasileira e da indígena no currículo escolar, promovendo reflexão e conscientização desde os níveis iniciais de ensino. No entanto, a simples inclusão legal não garante a transformação social: é necessário que professores, escolas e universidades adotem práticas pedagógicas contínuas e efetivas que incentivem a compreensão crítica e a vivência de valores antirracistas.

A experiência vivenciada na feira “Contribuições Técnico-Científicas da Psicologia à Sociedade” reforçou a importância da conscientização e do diálogo aberto sobre racismo estrutural. A interação com os participantes mostrou que, mesmo em contextos acadêmicos, muitas pessoas desconhecem o conceito ou não percebem as práticas racistas cotidianas, evidenciando a necessidade de espaços educativos e discussões que promovam a reflexão ativa e o engajamento de toda a sociedade. A transformação social só será possível se houver compromisso coletivo em dismantelar práticas discriminatórias e promover a valorização da diversidade étnico-racial, garantindo a inclusão e a dignidade de todos os indivíduos na sociedade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457349790>. Acesso em: 24 out. 2024.

ALVES, L. D. A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural. **Revista Katálisis**, v. 25, n. 2, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84641>. Acesso em: 12 set. 2024.

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2018. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BATISTA, W. M. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**, v.9, n.4, p.2581-2589, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/36867>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

FERRARI, A. M. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9, e00150120, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/QvQqmGfwsLTFzVqBfRbkNRs/>. Acesso em: 11 set. 2024.

LOUZEIRO, A. C. A. et al. Educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola: desafios, avanços e perspectivas na luta antirracista. **Cuadernos de Educación y**

Desarrollo, v. 17, n. 6, e8654, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8654>. Acesso em: 26 set. 2025.

MOREIRA DE ARAÚJO, M. C.; DE OLIVEIRA GOMES, J. L. O papel da escola no combate ao racismo estrutural. **Conexão ComCiência**, [S.l.], v. 1, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/download/12129/10590> Acesso em: 12 set. 2024.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: 1ª Companhia das Letras, 2019.

CASOS E CAUSOS EM PERSPECTIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Mariane Clemente Francisquini
Bruno Brandão Augusto

A oportunidade deste texto revela ao mesmo tempo, um desejo e uma necessidade de nossa sociedade em apresentar, debater e difundir práticas pedagógicas, com bases em conhecimentos que consolidem os objetivos do ensino fundamental de primeiro segmento, em colaboração com os pressupostos de uma educação antirracista.

Com esse intuito, nosso texto abordará ações desenvolvidas sob atenção das Olimpíadas Municipais Antirracistas de Pirai (OMARP). Um relato de experiência que descreve, e comenta tais iniciativas desenvolvidas na rede de ensino deste Município, localizado na região Sul do estado do Rio de Janeiro no ano de 2025, estabelecida pela coordenação de educação para as relações étnico-raciais (COERER,) seção da Secretaria Municipal de Educação, responsável por desenvolver ações diretamente com as escolas para que os alunos tenham contato com a educação antirracista desde a primeira infância.,

É oportuno dizer que construiremos um relato historicizado que se apoiará em três temáticas circundantes às questões que desejamos refletir, a saber: a proposta aplicada na sala de aula, o lastro de conhecimentos correlacionados, o uso de obras literárias, e a perspectiva de gestão como instância confluída das propostas pertinentes à educação antirracista.

Ligado ao contexto, relembremos que idos mais de 20 anos, da Lei 10.639/03, nossa escrita, soma-se a este legado representativo de esforços para efetivação de uma política

educacional estabelecida na valorização e participação do povo negro e sua historicidade.

Nesse sentido, visamos desenvolver o pensamento reflexivo retomando memórias das práticas e letramento racial, como modelo à comunidade estudantil do território da região sul-fluminense sob a responsabilidade formativa dos valores presentes na ancestralidade e identidades de nosso povo.

Assim, observamos cada vez mais a preocupação em estabelecermos diálogos necessários para que uma educação antirracista venha a crescer por meio de inúmeras iniciativas. Mesmo sem adentrarmos no mérito da proporcionalidade dessas ações em termos quantitativos, e nos entraves que ainda se impõem nesse processo no presente texto, acreditamos que relatar experiências positivas constitui parte fundamental daquilo que com certeza integra um futuro de sensibilidades para as novas gerações em nossas escolas.

Sensibilidade, acreditamos que esse é o recurso fundamental que cultivamos com todas as trocas de conhecimentos e incrementos didáticos numa concepção antirracista. Não à toa a usamos, pois entendemos que um dos “frutos” do racismo é a insensibilidade.

Essa é uma chave importante, que precisamos nos apropriar, continuaremos a julgar corpos e histórias negras sem compaixão ou empatia. Na mesma medida, seus conhecimentos e experiências, num ciclo (des) virtuoso de esvaziamentos e silêncios impostos por uma lógica de dominação.

Nosso pressuposto consiste em considerar que a escola contemporânea atravessa essa questão histórica oferecendo uma alternativa, materializada como um espaço privilegiado de construção epistemológica própria, advinda de estudantes negros e pardos, e suas memórias.

É importante compreendermos também que há diferentes campos de disputa no contexto de uma educação antirracista, e nessa direção, a “passividade” do aluno no processo de ensino-aprendizagem precisa ser anulada a fim de que não sirva como ferramenta para que o racismo estrutural se reproduza nas

sociedades, ou seja, devemos criar condições para que este aluno seja um agente ativo no processo. Estas ações devem desenvolver as habilidades necessárias para que o aluno identifique, nomeie e combata manifestações de racismo dentro ou fora do ambiente escolar.

Ao trazer a criança para o centro das questões antirracistas trabalhadas em sala de aula, permitimos que essas questões saiam do plano teórico e sejam de fato significativas e se mostrem presentes no cotidiano dos alunos, seja na própria escola ou em outros lugares ocupados por eles. Ao dar voz e trazê-los para protagonismo, a escola cria de forma intencional um espaço para que as experiências dos alunos sejam validadas.

O que desejamos demonstrar faz parte de um conceito muito caro que não devemos abrir mão. Trata-se do protagonismo infantil, responsável por colocar a criança no centro do processo, incentivando sua criatividade, autonomia e pensamento crítico através de atividades práticas em que o docente atua como um mediador da dinâmica de suas experiências formativas, elevando, desta maneira, a eficiência da aprendizagem.

A história da educação brasileira, por exemplo, foi marcada por narrativas organizadas pelos nossos colonizadores, não é difícil, portanto, compreendermos que por esse motivo um grande silenciamento foi sistematicamente imposto, argumento pelo qual, nossa perspectiva aponta que precisamos de movimentos educativos reorientados para a direção que remeta às noções mais precisas sobre a constituição de nosso povo e os eventos histórico-culturais fundantes de nossa trajetória racial.

Assim, concordamos com a visão de Bianca Salazar Guizzo (2018) que qualifica esse diálogo, introduzindo a questão os aspectos do protagonismo infantil, vinculando-o diretamente ao desenvolvimento, especialmente em relação às questões que emergem do cotidiano, ou seja, valorizamos um sentido prático dessas aprendizagens. Um ciclo em órbita da formação de indivíduos inovadores, inventivos e principalmente interessados na promoção de mudanças.

É sob essas premissas que apresentamos e comentamos a experiência, Olimpíadas Municipais Antirracistas de Pirai (OMARP). Sobretudo, por compreendermos a necessidade de multiplicarmos “sua voz” como modelo e prática educativa, sobretudo porque seus temas devem ser difundidos no meio educacional, e é extremamente necessário para atuar sobre o preconceito.

Do ponto de vista da atuação docente, percebemos que ao trabalhar a educação antirracista, ensinamos às crianças a enxergar riqueza e beleza na diversidade. Construímos conceitos que as acompanharão ao longo da vida, ajudando a combater os estereótipos criados pela sociedade sobre alguns grupos.

Assim como diz, Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023):

Acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social. Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo”; não precisamos dizer que elas não vieram de escravizados; [...] eles e elas aprendem na dinâmica cotidiana escolar que pessoas negras pensam e produzem conhecimento há muito tempo. (p.59 e 60)

Relatamos, objetivamente, o trabalho desenvolvido em turma de 2º ano do ensino fundamental, 7/8 anos do Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, local onde foram desenvolvidos objetos de aprendizagem nos campos da História e Geografia, por meio de um planejamento escolar direcionado à produção de textos coletivos, previsto para realização em algumas aulas.

A trilha de aprendizagem foi iniciada com a leitura do livro: *Trançando o Amor*, de Lorryne Fortunato (2023), uma narrativa assertiva e descontraída sobre a história da personagem

Conceicinha e da tradição familiar de trançar o cabelo todo domingo.

Demonstramos às crianças os elementos estéticos característicos do sentimento de pertencimento àquela família, assim como o conceito de ancestralidade, celebração e afetos contidos nas ações cotidianas. Seguimos com uma roda de conversa, momento em que as crianças compartilharam e puderam expressar as tradições que identificavam em suas famílias.

A conversa sobre os penteados feitos na história, questionando se eles sabiam de onde vinha a tradição de cuidar dos cabelos, oportunizando o registro de inúmeras respostas/versões que deixaram evidentes os conhecimentos que traziam sobre eles, suas famílias e a vinda de pessoas negras para o nosso país, articulando assim os hábitos e costumes que estavam em debate.

No segundo encontro, reiniciamos o processo numa nova leitura, desta vez trazida por uma aluna. Sua introdução na produção não esteve inicialmente prevista; entretanto, uma responsável, ao verificar no caderno as atividades desenvolvidas, sugeriu que a filha levasse um livro de sua coleção pessoal lido junto à turma.

O livro se chama *Já Sou Grande*, de Laura Santos (2023). Ele conta a história de *Moab*, uma menininha que mora em um quilombo e descreve suas aventuras por lá. A partir desta segunda leitura, iniciamos uma série de reflexões sobre o lugar onde a personagem *Moab* vivia, o que era um quilombo? Para que ele servia? E sua importância até os dias atuais.

Após refletirmos sobre como as pessoas escravizadas foram tratadas ao serem trazidas sob dominação para o Brasil, refletimos sobre a forma que devemos tratar as pessoas e o que mais podemos fazer para diminuirmos de tantos anos de desigualdade.

Nesse momento, abriu-se espaço para os relatos das crianças com atenção, revelando várias camadas de suas

percepções, a exemplo das noções sobre preconceito, respeito, tolerância e empatia.

Em mais uma de nossas rodas de conversa, nomeamos a ação de tratar as pessoas de forma diferente por causa de sua cor de pele como racismo, a fim de criar a consciência de que um ato prejudicial, independentemente da idade, com a intenção de que eles pudessem reconhecer, evitando situações dessa natureza. Também abordamos a diversidade de características que podemos encontrar ao nosso redor e a importância de reconhecer a beleza em diferentes corpos, cabelos e cores de pele.

Percebemos que a forma de introdução aos assuntos sensíveis, quando realizada de forma assertiva, reforça as memórias e experiências de cada criança, conduzindo-as num caminho de reconhecimento e pertencimento. Logo, as crianças animadamente falaram sobre as influências que perceberam, sobre os penteados, as músicas, a religião e os alimentos que já experimentaram, sobretudo a feijoada, prato comum na maior parte das famílias.

As atividades demonstraram que o estudo sobre a cultura africana, além de fortalecer as noções sobre a nossa constituição como povo, serviu, em especial, a partir do reconhecimento da contribuição do povo negro.

Sobretudo, consideramos que refletir sobre a contribuição africana de forma positiva é uma forma eficiente de combater o racismo. Ao aprender que os ritmos, palavras e comidas que conhecem têm origem africana, as crianças percebem que isto é parte indissociável de quem nós somos.

Capturando os desdobramentos suscitados pelas leituras e rodas de conversa, tornou-se evidente o destaque dado aos alimentos, naquele momento já reconhecidos como de origem ancestral. Decidimos seguir por esta nova perspectiva, e tivemos mais um momento de leitura, com um livro também autoral chamado: O Bolo de Milho da Vó Benedita (2025), aproveitando o campo da culinária ao debate da educação antirracista.

Após nossa leitura e conversas, experimentamos o bolo cremoso de milho citado na história, conversamos sobre outras

receitas que podemos utilizar o milho como ingrediente principal, reativando o ciclo de memórias e experiências de nosso grupo e suas famílias. Nessa oportunidade, dialogamos sobre o cotidiano e as falas foram registradas a fim de que pudéssemos, a partir de todas as experimentações e conhecimentos aprendidos, produzir nossa própria história.

Nossa produção se dedicou a estabelecer uma narrativa sobre a trajetória de dois irmãos que sofrem racismo de uma colega de classe fora do ambiente escolar, mas que contam para a professora o que aconteceu, e ela fala sobre isso na aula e ensina sobre respeitar as diferenças, sobre diversidade e empatia.

Após terminar a produção, a decisão de transformar o texto em livro partiu da turma. Separamos a história em partes, estipulamos quem seriam os responsáveis por ilustrar cada página e assim seguimos. Feitas as ilustrações, organizamos todas as produções, servindo como material exposto na culminância da OMARPINHA.

Desde o início da nossa trajetória, a turma se mostrou receptiva à temática, trazendo questões relevantes ao tema para compartilhar com os colegas e a professora, apontando as influências da cultura africana percebidas em suas vivências. Pude perceber através da produção do livro que a turma compreendeu a importância do respeito à diversidade e, ainda pequenos, eles já começaram a refletir sobre os estereótipos e aprenderam que a luta contra o racismo é um compromisso coletivo.

Somando aos pontos desvelados, é importante destacarmos nossa compreensão de que a leitura literária também atua como um eixo essencial para a educação antirracista, pois, no universo literário, a criança constrói e (re) desconstrói o imaginário social. Ao ter contato com a diversidade literária, o hábito de ler é um potencializador para o rompimento do racismo, já que historicamente as vivências da população negra foram silenciadas. Sua função nesse sistema sugere a promoção de uma experiência leitora capaz de assimilar e explorar os elementos estéticos da narrativa, possibilitando exatamente o “olhar

sensível” tanto para arte, quanto para história e suas múltiplas interpretações.

Neste caminho, as histórias com protagonismo negro ultrapassam o conceito de diversidade; é urgência inadiável. Esses livros possibilitam que as crianças possam se ver em posição de dignidade, força e poder, desenvolvem a autoestima e identidade. Além de possibilitar que as crianças brancas compreendam a cultura negra e seus elementos ricos. Desta forma, valores importantes, como empatia e respeito, são trabalhados de forma lúdica e significativa para os alunos. O acesso deste tipo de literatura é uma importante estratégia pedagógica intencional, indispensável para formar uma sociedade justa.

Concebemos, sobretudo, que esta análise possibilita tantos outros diálogos entre diferentes territórios brasileiros, aportes de uma comunicação ancestral, interligada à informação adiada entre povos de culturas ancestrais, repletos de pontos de contato., em analogia ao que Gilroy (2020) indica como um desenvolvimento que se antepõe frente tantas formas estruturais de discriminação, se constituindo dessa forma como método alternativo, resistente, reflexo da alfabetização negada das pessoas escravizadas que hoje podem ser lidas, escritas e ouvidas pelas novas gerações no contexto de uma educação antirracista como buscamos descrever.

Chegando ao último tópico previsto, chamamos a atenção para os aspectos relacionados à gestão escolar, sua compreensão e participação formativa para a coordenação das atividades realizadas. Esse tópico torna-se substanciado a partir do momento em que cada vez mais prosseguimos em compreender que as práticas educativas são, em sua essência, ações interessadas e situadas historicamente de acordo com as ideias e conceitos circulantes em um determinado tempo histórico, como concordariam (Assumpção; Monteiro; Augusto, 2023).

Na prática, implica dizer que tais ideias estruturam pensamentos que podem ser conservados ou modificados com o decorrer do tempo, a depender dos indivíduos ou grupos que por eles se engajem. A gestão escolar, nesse sentido, quando desorientada às práticas antirracistas, pode atuar, mesmo que

involuntariamente, para a reprodução de modelos e sistemas conceituais que não podem mais coexistir em nosso atual cenário educativo. Da mesma forma, o contrário se estabelece, ou seja, sua participação ativa, atualizada e coerente, reforça positivamente os contornos das ações que dialogam com os esforços em pautar o reconhecimento da cultura ancestral no cotidiano escolar.

Na experiência aqui demonstrada, desde a proposta inicial até a culminância do projeto, percebemos a equipe de forma receptiva e envolvida com as temáticas, de modo a oferecer não apenas apoio logístico, por assim dizer, a exemplo do material necessário para as atividades, rodas de conversa, leitura e produção da turma, como também um posicionamento que legitimou o trabalho, colaborando para o envolvimento de toda a comunidade escolar, a partir de convites para os pais comparecerem à unidade escolar no dia da culminância da nossa olimpíada. Uma comunicação que consideramos assertiva, e que resultou na resposta em forma de presença em grande quantidade, quando foi oportunizado assistir às apresentações dos alunos, agregando prestígio à exposição do livro criado pelas crianças.

Em síntese, percebemos que os momentos experienciados se tornaram uma celebração coletiva, muito pelo fator do envolvimento da equipe de gestão que transcendeu a retórica para ação concreta corroborativa na luta contra o racismo como compromisso coletivo.

É difícil avaliar a proporção exata dos benefícios desse tipo de atividade na escola, nas famílias e conseqüente, na sociedade como um todo devido a multiplicidade de seus frutos. Todavia, afirmamos que são ações necessárias, pois o racismo em sua estrutura e historicidade ainda constitui uma grande questão que deve ser constantemente pautada, debatida e contextualizada, nos espaços formais ou não-formais de educação.

Referências

ASSUMPCÃO, L. F. B.de; MONTEIRO, G. C. S.; AUGUSTO, B. B. Percepções críticas da Supervisão Educacional. **Mosaico** -

Revista Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 14, n. 2, p. 116-124, mai./ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no calendário escolar a obrigatoriedade da celebração do Dia Nacional da Consciência Negra, e dá outras providências.

FORTUNATO, L. **Trançando o amor**. São Paulo: Leiturinha, 2023.

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 271-289, mar./abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/Q8GkjhftbBCQn6jgxK3Jxvg/>.

Acesso em: 10 de outubro de 2025

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: Modernidade e Dupla Consciência. São Paulo: Ed. 34, 2012.

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

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SANTOS, L. **Já sou grande**. São Paulo: Leiturinha, 2023.

Resumos e resumos expandidos

TERRITÓRIOS DE CURA: XAMANISMO, ENFERMAGEM E RESISTÊNCIA COMUNITÁRIA

Amabily Regina de Paulo Santos
Carolina de Lourdes Julião Vieira
Marilei de Melo Tavares
Thiago Luiz Pereira Marques

Resumo

Introdução: O modelo biomédico, hegemônico na saúde brasileira, historicamente invisibilizou práticas de cuidado enraizadas na ancestralidade indígena e africana. Contudo, essas populações preservaram saberes que integram espiritualidade, corpo, território e natureza, configurando territórios de cura. O xamanismo, como expressão desses saberes, compreende a saúde de forma integral, envolvendo dimensões físicas, espirituais e comunitárias, em contraposição ao paradigma biomédico reducionista. A Teoria do Cuidado Transcultural da enfermeira Madeleine Leininger reforça a importância de integrar valores, crenças e práticas culturais ao processo de cuidado, legitimando o xamanismo e outras práticas ancestrais na construção de um modelo de saúde decolonial, integral e comunitário. Objetivo Geral: Refletir e analisar as contribuições do diálogo entre xamanismo e Enfermagem na constituição de territórios de cura e resistência comunitária. Materiais e Métodos: O estudo, de caráter exploratório, fundamentou-se em buscas avançadas na Biblioteca Virtual em Saúde, PubMed, Medline e Google Acadêmico, utilizando descritores relacionados a xamanismo, enfermagem, saberes ancestrais e cuidado transcultural. Foram encontrados apenas dez artigos nos últimos 24 anos, revelando

lacunas na literatura científica e a necessidade de ampliar pesquisas sobre a integração de práticas xamânicas na Enfermagem. Discussão: Os saberes afroindígenas, expressos em ervas, cantos, rezas e rituais, constituem práticas de cuidado que transcendem a dimensão biológica, vinculando-se à identidade, à memória e à resistência cultural. O xamanismo, nesse contexto, afirma-se como prática de saúde integral. A Enfermagem pode atuar como mediadora intercultural, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e espiritual. Considerações Finais: Os territórios afroindígenas, espaços de memória e luta, são também territórios de cura. O diálogo entre Enfermagem e Xamanismo contribui para fortalecer a resistência comunitária e ampliar a prática profissional para além do biomédico, assumindo caráter holístico, inclusivo e culturalmente congruente.

Palavras-Chave: Saberes ancestrais ; Enfermagem; Xamanismo; Teoria do cuidado transcultural.

Introdução:

O modelo biomédico, hegemônico na saúde brasileira, por muito tempo invisibilizou práticas de cuidado enraizadas na ancestralidade dos povos indígenas e africanos. Contudo, essas populações mantiveram vivas práticas de saúde que integram espiritualidade, natureza, corpo e território, configurando verdadeiros territórios de cura. O xamanismo, como uma dessas expressões, não se limita ao tratamento de doenças, mas compreende o ser humano em sua totalidade, envolvendo dimensões físicas, espirituais, coletivas e ambientais. (Krippner,2007)

A Enfermagem, enquanto ciência e arte do cuidado, apresenta-se como campo fértil para o diálogo com saberes ancestrais. A perspectiva da Teoria do Cuidado Transcultural de Madeleine Leininger reforça a importância de integrar valores, crenças e práticas culturais ao processo de cuidado. Essa abordagem permite reconhecer e legitimar o xamanismo e outras práticas ancestrais como parte da construção de uma saúde decolonial, integral e comunitária. (Silva; Lira; Pinto, 2023)

O diálogo entre Enfermagem e xamanismo, à luz da Teoria do Cuidado Transcultural de Leininger, amplia a compreensão do cuidado como prática integral, espiritual e culturalmente situada. Reconhecer os territórios de cura como espaços de resistência é reafirmar a dignidade e a memória dos povos afroindígenas, fortalecendo uma prática de saúde decolonial e antirracista. A Enfermagem, nesse horizonte, não se limita à aplicação de técnicas biomédicas, mas se consolida como prática de acolhimento, respeito e valorização da diversidade cultural. Ao integrar ciência e ancestralidade, ela se inscreve como força vital para a preservação da vida e para a resistência comunitária. (Soares et al., 2020).

Objetivos Geral

Refletir e analisar as contribuições do diálogo entre xamanismo e Enfermagem na constituição de territórios de cura e resistência comunitária.

Específicos

- Analisar o xamanismo como saber ancestral afroindígena de saúde e espiritualidade;
- Compreender a Enfermagem, a partir de Leininger, como ciência capaz de dialogar com práticas culturais e tradicionais;
- Evidenciar os territórios de cura como espaços de memória, resistência e cuidado coletivo.

Materiais e métodos

O estudo baseou-se em uma busca avançada na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), PubMed, Medline e Google Acadêmico, utilizando os descritores 'xamanismo' e 'enfermagem' saberes ancestrais', 'teoria do cuidado transcultural' combinados pelo operador booleano AND. Apenas dez artigos foram encontrados nos últimos 24 anos, identificando lacunas na literatura científica atual sobre a integração do xamanismo na prática da enfermagem.

A ausência de resultados na pesquisa realizada na última década, fundamenta a necessidade de mais publicações e pesquisas que explorem as percepções de profissionais de saúde e experiências de pacientes em relação a práticas xamânicas no contexto de cuidados de saúde.

Discussão:

Saberes Ancestrais e Xamanismo

Os povos indígenas e africanos no Brasil sempre sustentaram práticas de saúde que transcendem a dimensão biológica. O uso de ervas medicinais, rituais, cantos, rezas e mediações espirituais constituem formas de cuidado profundamente ligadas ao território e à ancestralidade. (Dias, 2018; Souza, 2014)

O xamanismo, em particular, constitui um sistema de saber que compreende a saúde como equilíbrio entre corpo, espírito, comunidade e natureza. Essa cosmovisão contrasta com o paradigma biomédico cartesiano, mas aponta caminhos para uma prática de saúde integral (Cunha, et al., 2020). Ao longo da história, tais práticas foram marginalizadas pela colonização e pelo racismo estrutural, mas resistiram como forma de afirmação identitária e comunitária. (Pérez-Gil, 2001)

Enfermagem e o cuidado transcultural de Leininger

Madeleine Leininger, ao formular a Teoria do Cuidado Transcultural, destacou que não há cuidado universal e homogêneo, mas múltiplos modos de cuidar enraizados em culturas específicas. Para a autora, oferecer cuidado em saúde implica respeitar, compreender e dialogar com valores, crenças, espiritualidades e modos de vida de cada comunidade (Soares et al., 2020).

Essa perspectiva encontra ressonância no contexto afroindígena. Reconhecer práticas xamânicas como parte do cuidado não significa opor ciência e tradição, mas integrá-las de modo complementar. A Enfermagem, nesse sentido, pode atuar como ponte entre saberes, valorizando a espiritualidade,

legitimando práticas ancestrais e garantindo que o cuidado seja culturalmente congruente (Silva, 2023).

Territórios de cura e resistência comunitária

Os territórios afro indígenas são também espaços de memória, luta e espiritualidade. Neles, o cuidado é produzido de forma coletiva, envolvendo vínculos com a terra, os ancestrais e a comunidade. Esses territórios são, portanto, territórios de cura, nos quais práticas como o xamanismo não apenas promovem saúde, mas reafirmam a identidade e a resistência cultural (Amorim; Arvelos, 2020).

A Enfermagem, quando inserida nesses contextos, tem a possibilidade de reconhecer esses territórios não como locais carentes, mas como espaços de potência, vida e saber. A abordagem de cuidado multiculturalmente competente no contexto da saúde infantil evidencia a importância da atuação do enfermeiro especialista em respeitar as diversidades culturais dos pacientes. Assim, o enfermeiro atua não apenas como agente técnico, mas como guardião de vínculos e mediador intercultural, fortalecendo a resistência comunitária frente às tentativas de silenciamento histórico. (Santos, 2023)

Considerações finais

O presente estudo parte da compreensão dos territórios de cura como espaços coletivos, simbólicos e espirituais onde se articulam práticas de saúde, memória e resistência. Nesses territórios, o xamanismo emerge como saber ancestral que integra corpo, espírito, comunidade e natureza, sustentando modos de cuidar que resistem ao apagamento cultural e às imposições do modelo biomédico hegemônico. Ao mesmo tempo, a enfermagem, enquanto ciência e arte do cuidado, é convocada a dialogar com esses saberes, reconhecendo sua legitimidade e potencializando estratégias de resistência comunitária que afirmam a diversidade cultural, a dignidade dos povos tradicionais e a integralidade do cuidado em saúde.

Referências

- AMORIM, M. O. F.; ARVELOS, É. de F. **Intermezzo**: o xamã e o médico, uma análise sobre doença e cura. [S.l.: s.n.], [2020].
- CUNHA, N. de C. e; MARIMON, R. G.; MEDEIROS, G. M. da S. de. Xamanismo e suas contribuições no processo de saúde e doença paraa Naturologia. **Último Andar**, São Paulo, v. 23, n. 36, p. 106-141, jul./dez. 2020.
- DIAS, L. F. Religião, xamanismo e o tratamento das doenças entre os Karipuna do Uaçá. Trabalho apresentado na **31ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Brasília, 09-14 dez. 2018.
- KRIPPNER, S. Os primeiros curadores da humanidade: abordagens psicológicas e psiquiátricas sobre os xamãs e o xamanismo. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 34, supl. 1, p. 17-24, 2007.
- PÉREZ-GIL, L. O sistema médico Yawanáwa e seus especialistas: cura, poder e iniciação xamânica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 333-344, mar./abr. 2001.
- SANTOS, R. A. L. dos. **Cuidar multiculturalmente competente em saúde infantil e pediatria**: intervenção do enfermeiro especialista / Multiculturally competent care in child health and pediatrics: specialist nurse intervention. 2023. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2023.
- SILVA, B. N. da; LIRA, A. L. B. de C.; PINTO, E. S. G. Análise da teoria da diversidade e universalidade do cuidado cultural de Madeleine Leininger / Analysis of the Madeleine Leininger's theory of diversity and universality of cultural care / Análisis de la teoría de la diversidad y universalidad del cuidado cultural de Madeleine Leininger. **Cultura de los Cuidados**, Alicante, v. 27, n. 67, p. 355-374, 11 dez. 2023.
- SILVA, E. M. da. Enfermagem: ciência e espiritualidade ao cuidar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 308-311, set. 2023.
- SOARES, J. L.; SILVA, I. G. B.; MOREIRA, M. R. L.; MARTINS, Á. K. L.; REBOUÇAS, V. de C. F.; CAVALCANTE,

E. G. R. Transcultural theory in nursing care of women with infections. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, supl. 4, p. e20190586, 2020.

SOUZA, A. S. de. Xamanismo e a saúde: abordagem sociocultural. **Boletim do Museu Integrado de Roraima**, Boa Vista, v. 8, n. 2, p. 61-67, 2014.

OS ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DO RACISMO NA POPULAÇÃO JOVEM PRETA NO BRASIL

Allana Aparecida Coelho Lopes
Luther King de Andrade Santana

Resumo

O racismo é um fenômeno social que se configura como uma ideologia complexa, sistêmica e violenta, afetando diretamente os territórios, as memórias coletivas e as formas de resistência da juventude negra no Brasil. Por meio de mecanismos vinculados a preconceitos e práticas discriminatórias, atravessa a cultura, a política, a economia e as instituições, interferindo na vida social e subjetiva dessa população. O presente texto tem como objetivo analisar os aspectos psicossociais do racismo na juventude negra e compreender como esse grupo mobiliza lutas e estratégias de sobrevivência diante de adversidades históricas. A pesquisa, de caráter qualitativo descritivo e exploratório, foi desenvolvida a partir de uma revisão narrativa de literatura, baseada em leitura crítico-reflexiva sobre o tema. A análise evidenciou que o racismo impacta o cotidiano da juventude negra em múltiplas dimensões, como saúde mental, educação, mercado de trabalho e vida comunitária. Contudo, também revelou processos de ressignificação identitária e práticas de resistência que se sustentam nos territórios, nas memórias e nas lutas coletivas. Em suma, conclui-se que os territórios e as memórias da população negra se configuram como espaços centrais de luta e reafirmação identitária, sendo estratégias fundamentais de resistência frente ao racismo estrutural.

Palavras-chave: Racismo; Juventude negra; Resistência; Territórios; Memória.

ANCESTRALIDADE E A POLÍTICA DA EXISTÊNCIA

Luiza Helena Pernambuco de Fraga Rodrigues
Izabel Oliveira

Introdução

Inicialmente, para se compreender o apagamento de um indivíduo (eticamente determinado), viu-se nas construções de Foucault (2013) conceitos fundamentais para a presente pesquisa. Para ele é necessário perceber que o poder é algo que se exerce, e não simplesmente algo que se possui, em outras palavras, o poder é uma qualidade do sujeito, não lhe sendo uma qualidade exclusiva seja para um grupo ou classe social, mas sim, uma estratégia de técnicas e táticas. Desta forma, para Foucault, tem-se mais verdadeiras as relações de poder do que em poder como algo que se adquire ou perde. Neste contexto, para ele, o indivíduo tem seu corpo administrado, gerenciado pelas suas relações de poder porquanto este não atua de forma apenas repressiva. Tal poder também é para controlar o indivíduo, vigiando-o e punindo quando se lhe é transgredido. O poder produz, influencia e atua diretamente no corpo do indivíduo, que se encontra inserido num campo político. Atuando de forma ininterrupta, este poder age em várias camadas do indivíduo, gerenciando a vida política sobre seu corpo e ao seu uso econômico. Ou seja, o corpo só se torna uma força útil quando é ao mesmo tempo produtivo e submisso.

Onde o negro entrou nesta história de permissão de existência? Quando sua existência passou a ser objeto de tutela da mão invisível do Estado? Entender as condições históricas que deram origem a esta questão no Brasil. Quem é o negro? O vermelho ou o amarelo? Os não brancos. Nominaram aos que eram, de alguma forma e por pura abstração diferentes em algo. A

persistência dessas relações sociais fundamentadas na racialização formou (e ainda forma) um fenômeno que manteve a escravidão como um sistema colonial prolongado, gerando um racismo estrutural presente até hoje.

A Negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A Negritude não é uma metafísica. A Negritude não é uma concepção pretensiosa de universo. É uma maneira de viver a história na história: a história de uma comunidade cuja experiência, na verdade, nasce de maneira singular com as deportações de sua população, as transferências dos homens de um continente a outro, as lembranças de crenças longínquas e restos de culturas assassinadas. [...] A Negritude tem sido uma forma de revolta, primeiro contra o sistema mundial da cultura tal qual se tem constituído durante os últimos séculos o qual se caracteriza por um certo número de preconceitos, de pressupostos que levam a uma severa hierarquia. De qualquer maneira, a Negritude foi uma revolta contra o que chamarei de reducionismo europeu. (Césaire, 2004. p. 79-92).

Nas últimas três décadas, a discussão sobre as relações raciais no Brasil ganhou força, fruto da interação constante entre estudos acadêmicos e as ações de ativistas em diferentes espaços públicos.

Embora o conceito de raça tenha sido revisado cientificamente e seja entendido como uma construção social e política, ele ainda representa um desafio atual. Isso porque a questão racial permeia o debate antropológico, tanto na forma como as relações entre grupos raciais são experienciadas, quanto na maneira como as questões de poder são abordadas,

especialmente ao entrar na agenda pública para combater o racismo.

Justificativa do tema

O debate sobre ancestralidade, territórios e a política da existência se coloca como um campo fundamental de resistência frente às práticas sistemáticas de apagamento histórico que marcaram a experiência colonial e suas heranças no tempo presente. A memória coletiva dos povos afrodescendentes e indígenas, continuamente tensionada por projetos de dominação, encontra na evocação da ancestralidade não apenas uma reafirmação identitária, mas também um gesto político de reapropriação de narrativas silenciadas. Trata-se de compreender a ancestralidade como fonte de vida, como raiz histórica e cultural que sustenta práticas comunitárias, cosmologias e modos de existir que se insurgem contra as lógicas de desumanização instauradas pela modernidade colonial.

Frantz Fanon (2023), ao analisar os processos de colonização e seus impactos sobre a subjetividade dos colonizados, evidencia a violência constitutiva que se impôs sobre os corpos negros, transformando-os em “objetos” no interior de um sistema racializado. Em “Pele Negra, Máscaras Brancas” e “Os Condenados da Terra”, Fanon denuncia a amputação da memória histórica e a fragmentação da identidade como mecanismos de poder. Nesse sentido, sua reflexão contribui para compreender como a política da existência se coloca como resposta insurgente, na medida em que a ancestralidade permite reconstituir vínculos com histórias e territórios que o colonialismo buscou obliterar.

Achille Mbembe, por sua vez, ao teorizar a necropolítica, oferece uma chave para entender a persistência de regimes de morte que incidem sobre populações racializadas, marginalizadas e desterritorializadas. Para Mbembe, o colonialismo não apenas dominou espaços geográficos, mas também instituiu dispositivos de gestão da vida e da morte, demarcando quais vidas seriam reconhecidas como dignas de existir e quais seriam descartáveis. Frente a esse cenário, a recuperação de territórios materiais e

simbólicos se apresenta como prática vital de resistência, pois 'reterritorializar' é também restituir a memória e garantir a continuidade das formas de vida ancestralmente elaboradas.

Aimé Césaire, em seu Discurso sobre o Colonialismo, denuncia o caráter brutal da empresa colonial e reivindica a necessidade de uma descolonização não apenas política, mas também epistemológica e cultural. Sua defesa da negritude como força de resistência ante a lógica colonial eurocêntrica ilumina o poder da ancestralidade enquanto instrumento de revalorização da dignidade histórica dos povos colonizados. Césaire evidencia que a luta contra o apagamento histórico é igualmente uma luta por reconhecimento, por um devir coletivo que se recusa a ser reduzido ao silêncio imposto pela colonialidade.

Assim, a articulação entre ancestralidade, territórios e política da existência se desenha como horizonte de luta e de reconstrução. Recuperar o elo com os antepassados não é mero gesto de preservação cultural, mas ato político que confronta a narrativa oficial e impõe novas formas de historicidade. Territórios, por sua vez, não se limitam ao espaço físico, mas compreendem também dimensões espirituais, simbólicas e relacionais, fundamentais para a afirmação da vida. A política da existência, nesse contexto, emerge como prática de resistência ativa, que se recusa a ceder ao projeto de invisibilização e morte, projetando novos horizontes de emancipação.

Nessa perspectiva, Fanon (2023), Mbembe (2018) e Césaire (2020) se entrelaçam como vozes que denunciam o caráter destrutivo da colonialidade, mas que também afirmam a potência das resistências engendradas pelos povos subalternizados. A resistência ao apagamento histórico não é apenas reação, mas também criação: criação de sentidos, de linguagens, de mundos possíveis que se enraízam na ancestralidade e se expandem para o futuro. É nesse cruzamento entre memória e luta, entre território e existência, que se forja a possibilidade de uma política radical de vida, capaz de subverter os dispositivos coloniais e abrir caminhos para uma humanidade plural, insurgente e solidária.

O terror de Estado e a negação do sofrimento negro no Brasil estão interligados através da desumanização do corpo negro desde a escravidão, que se perpetua no racismo estrutural, culminando em formas de genocídio físico, político, social e simbólico. Essa violência é negada por narrativas que romantizam a história racial brasileira e o mito da democracia racial, minando a identidade negra e impedindo a criação de políticas de reparação. A atuação do movimento negro, apesar de enfrentar a repressão estatal e o negacionismo, tem sido crucial para a denúncia e visibilização do sofrimento negro, e para a reivindicação de justiça social e racial.

Problematização

1. Ancestralidade como resistência ou essencialismo identitário?

Embora o texto apresente a ancestralidade como uma força vital de resistência e reconstrução identitária para povos afrodescendentes e indígenas, é possível problematizar até que ponto essa valorização da ancestralidade pode se transformar em uma forma de essencialismo, cristalizando identidades em torno de um passado idealizado. Em contextos contemporâneos marcados pela hibridez cultural e pela mobilidade, como articular o respeito às raízes ancestrais sem comprometer a pluralidade das experiências atuais? Existe o risco de transformar a ancestralidade em um discurso normativo sobre "como deve ser" a identidade de determinados grupos?

1.1 Território como espaço físico ou simbólico?

A noção de território no texto ultrapassa o aspecto geográfico e assume dimensões simbólicas, culturais e espirituais. No entanto, essa ampliação conceitual pode gerar tensões práticas e políticas, especialmente em contextos de disputas fundiárias. Como garantir o reconhecimento jurídico e institucional de territórios ancestrais cuja ocupação não se expressa nos moldes da propriedade privada ocidental? A valorização dos territórios simbólicos pode ser suficiente para assegurar os direitos desses povos ou corre-se o

risco de tornar as lutas por terra mais vulneráveis à negação do Estado?

Para efeitos de dominação, seja pela força ou pelo discurso, Butler (2015, p. 98) afirma que a autopreservação é fortalecida ou enfraquecida dependendo da forma como os demais atores aparecem, eles chegam fisicamente, e exercem potência sobre os demais. Desta forma, a autopreservação, para ela, é interligada à questão sobre o que um indivíduo sente em relação à outra pessoa e como esta interação se dá. Esta complexa interação, quando perpassada por diminuição do outro, como argumento de autoridade é invariavelmente diminuída. E, com ela, a empatia e alteridade do corpo social em perceber o quanto de preconceito exercem sem perceber (?) ou sem ao menos questionarem a origem das violências praticadas.

2. Política da existência frente à necropolítica: resistência suficiente?

A evocação da “política da existência” como forma de insurgência frente aos regimes necropolíticos descritos por Mbembe é potente, mas também suscita dúvidas: até que ponto práticas simbólicas e culturais conseguem, sozinhas, resistir a estruturas materiais de extermínio e exclusão?

A política da existência, ao afirmar modos de vida alternativos, enfrenta diretamente o poder necropolítico ou atua mais como estratégia de sobrevivência dentro de um sistema que continua operando a morte? Seria necessário articular essas práticas a lutas institucionais e estruturais mais amplas para que realmente desafiem o sistema que define quem vive e quem morre?

Objetivo do Tema

Analisar criticamente como a ancestralidade, os territórios e a política da existência operam como práticas de resistência frente ao apagamento histórico imposto pela colonialidade, à luz das contribuições teóricas de Frantz Fanon, Achille Mbembe e Aimé Césaire, evidenciando os modos pelos quais a memória coletiva e

os vínculos ancestrais possibilitam rearticulações identitárias, epistemológicas e territoriais na luta por emancipação e justiça social.

Percurso Metodológico

O desenvolvimento da discussão será orientado por uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, organizada da seguinte forma:

a. Revisão bibliográfica crítica

- Leitura e análise das obras principais de Frantz Fanon (Pele Negra, Máscaras Brancas e Os Condenados da Terra), Achille Mbembe (Necropolítica) e Aimé Césaire (Discurso sobre o Colonialismo), identificando os principais conceitos relacionados à colonialidade, desumanização, memória e resistência.
- Levantamento de produções acadêmicas e intelectuais de matriz decolonial, afrocentrada e indígena que discutam ancestralidade e territórios como práticas insurgentes;

b. Contextualização histórica e política

A análise dos efeitos do projeto colonial sobre os corpos e territórios racializados no Brasil, com foco nas continuidades históricas da escravidão no racismo estrutural e no genocídio da população negra. Discussão sobre o mito da democracia racial e as estratégias de silenciamento e romantização da história no contexto brasileiro. Deve-se considerar que a exploração das conexões entre os conceitos discutidos pelos autores centrais e as práticas contemporâneas de resistência promovidas por povos afrodescendentes – onde a evocação da ancestralidade e a (re)territorialização constituem formas de enfrentamento ao ‘epistemicídio’ e à necropolítica.

Reflexão sobre o papel do movimento negro e das epistemologias do sul na luta por reconhecimento, reparação e

afirmação da vida. Exemplificação com experiências concretas de resistência (como quilombos urbanos, retomadas indígenas, produções artísticas ou práticas espirituais) que atualizam a política da existência.

Considerações Finais

A análise empreendida evidencia a urgência de uma reinterpretação radical dos legados coloniais, não apenas enquanto eventos históricos, mas como estruturas persistentes que atravessam o presente sob múltiplas formas de violência — epistêmica, simbólica, política e física. A interlocução entre Frantz Fanon, Achille Mbembe e Aimé Césaire, dentre os demais autores adotados, permite uma leitura transversal das formas de dominação colonial e pós-colonial, ao mesmo tempo em que ilumina os mecanismos de resistência forjados a partir da ancestralidade, da territorialidade e da política da existência.

A partir de Fanon, compreende-se que a colonização não é um fato superado, mas uma ferida aberta no corpo e na psique dos sujeitos racializados, cuja humanização foi sistematicamente negada por um projeto de poder que instrumentalizou a violência como dispositivo fundante. Em diálogo, Mbembe amplia esse diagnóstico ao conceituar a necropolítica como racionalidade de Estado que determina quem deve viver e quem pode morrer — lógica essa que se revela particularmente perversa nos contextos periféricos, como o Brasil, onde o genocídio da população negra assume contornos explícitos e historicamente naturalizados. Césaire, por sua vez, desloca o eixo da resistência para uma dimensão epistemológica e simbólica, ao afirmar a negritude como força ontológica capaz de reivindicar o direito à memória, à linguagem e à historicidade própria.

Dessa forma, o texto propõe uma reconceitualização da resistência negra não como simples reação aos dispositivos coloniais, mas como produção ativa de existência, territorialidade e sentido. A ancestralidade emerge não como dado estático, mas como potência insurgente, que rompe com a temporalidade linear e ocidental da modernidade colonial para reinstaurar a

circularidade das memórias, das práticas e dos saberes originários. O território, por sua vez, se apresenta como instância de enraizamento ontológico e relacional, constituído tanto por geografias materiais quanto por cartografias simbólicas que abrigam cosmologias negadas.

A política da existência, nesse escopo, é compreendida como prática contra-hegemônica que tensiona as narrativas oficiais, subverte os dispositivos de apagamento e afirma a centralidade das vidas negras como portadoras de futuro. Trata-se, portanto, de uma práxis que se inscreve na contramão do projeto necropolítico, ao reinscrever no presente as múltiplas formas de vida que a colonialidade tentou obliterar. O movimento negro, nesse contexto, torna-se não apenas agente de denúncia, mas sobretudo de criação: criação de mundos possíveis, de formas outras de habitar o tempo, o espaço e o corpo.

Em suma, as reflexões aqui mobilizadas reafirmam a imprescindibilidade de uma descolonização profunda, que não se limite a reformas institucionais, mas que enfrente os alicerces ontológicos do projeto moderno-colonial. Tal descolonização exige não apenas a reparação das violências históricas, mas também a abertura para uma nova gramática da humanidade — uma gramática insurgente, plural e enraizada nas epistemes do Sul global. Nesse horizonte, o reencontro com a ancestralidade e a (re)territorialização da existência figuram como caminhos ético-políticos para a construção de um mundo em que a vida negra não apenas resista, mas floresça.

Referências

- BUTLER. J. **Os Sentidos do Sujeito**. Ed. Autêntica, 2015. 98 p.
- CÉSAIRE, A. Négritude, ethnicity et cultures afro aux Amériques. In: CÉSAIRE, A. **Discours sur le colonialisme suivi de Discours sur le négritude**. Paris: Présence Africaine, 2004.
- CESAIRE. A. **Discurso Sobre o Colonialismo**. Ed. Veneta. 2020
- FANON. F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Ed.Ubu.2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad.:
R. Ramalhe. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
MBEMBE. A. **Necropolítica**. Ed. N-1. 2018

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO UMA PRÁXIS DECOLONIAL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E ANTIRRACISTA NO SERVIÇO SOCIAL

Andrea Silva
Jaqueline de Melo Barros

Resumo

O artigo examina a extensão universitária como prática decolonial fundamental à formação crítica e antirracista no Serviço Social. A curricularização da extensão, prevista na Resolução CNE/MEC nº 7/2018, fortalece a integração entre teoria, prática e compromisso social, favorecendo a democratização do conhecimento e o diálogo com saberes populares historicamente marginalizados. Sustentada pelo pensamento decolonial, a extensão questiona a colonialidade do saber e o eurocentrismo, incorporando a interculturalidade como eixo da formação profissional, especialmente em uma área comprometida com os direitos humanos e o enfrentamento do racismo estrutural. Mais que recurso pedagógico, a extensão configura-se como ato político e ético, fomentando práticas emancipatórias que reconhecem sujeitos subalternizados como protagonistas do conhecimento e da transformação social. A pesquisa, de abordagem crítica e análise bibliográfica, evidencia potencialidades e desafios dessa modalidade formativa, ressaltando a necessidade de superar resistências institucionais, promover inovação pedagógica e garantir condições estruturais para sua efetivação. Ao valorizar saberes populares e promover práticas inclusivas, a extensão

amplia os horizontes acadêmicos e reforça o compromisso ético-político do Serviço Social, em consonância com o Código de Ética de 1993. Conclui-se que a extensão universitária, orientada por princípios decoloniais, constitui instrumento estratégico para a radicalização democrática e para a construção de um projeto social plural, justo e livre de opressões, rompendo com a lógica colonial eurocêntrica que historicamente distorce as realidades latino-americanas.

Palavras Chave: Extensão Universitária; Decolonialidade; Serviço Social; Formação Antirracista; Educação Superior

A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA INSERIDA NO MUNDO DO TRÁFICO À LUZ DA CONSTITUIÇÃO, VIOLANDO O DIREITO ÀS GARANTIAS FUNDAMENTAIS.

Luanda Assis Morgado

Resumo

O presente trabalho analisa, de forma detalhada, a intolerância religiosa inserida no contexto do tráfico de drogas no Estado do Rio de Janeiro, compreendendo-a como um mecanismo coercitivo que viola a Constituição Federal e os direitos e garantias fundamentais. Por meio deste estudo, busca-se compreender como e de que maneira ocorreu a inserção da Igreja Evangélica nesse denominado “universo paralelo”, passando a atuar como uma força de influência e, por vezes, de manipulação da população periférica. A pesquisa discute os impactos desse domínio religioso no que se refere ao cerceamento da dignidade da pessoa humana e da liberdade religiosa em um Estado constitucionalmente laico, analisando o desenvolvimento de uma nova forma de dominação, atualmente denominada “neopentecostalismo”, que, quando associada ao tráfico de drogas, tem sido classificada por diversos autores como “narcopentecostalismo”. O trabalho percorre desde a contextualização histórica e social do fenômeno até sua consolidação no chamado mundo paralelo. Como metodologia, foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documentais, abrangendo doutrinas, legislação, jurisprudência e estudos de campo realizados por diferentes autores, com o objetivo de contextualizar o papel da religião e evidenciar a necessidade de intervenção do Estado, de forma constitucional, sobre o tema.

Embora se trate de um assunto sensível, a pesquisa tem como foco inicial a busca por reflexões, respostas e possíveis soluções para a problemática apresentada.

Palavras-chave: Intolerância religiosa. Constituição Federal, Tráfico de Drogas. Garantias Fundamentais.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Priscila Dias
Larissa Leopoldina
Caroline Amaral
Carolina Figueiredo

Resumo

O presente trabalho analisa a intrínseca relação entre a implementação de políticas públicas, a formulação de práticas pedagógicas e a promoção da educação antirracista. A pesquisa parte da premissa de que o racismo, enquanto fenômeno estrutural e histórico, necessita de ações sistêmicas e articuladas para ser combatido de forma eficaz. O objetivo principal é identificar e discutir como as políticas educacionais podem fortalecer e dar suporte a iniciativas pedagógicas que visem a desconstrução do preconceito racial e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa qualitativa, com a revisão bibliográfica de documentos governamentais, como leis e planos educacionais, e a análise de relatos de experiência e estudos de caso que abordam a educação antirracista no contexto escolar. Os resultados obtidos demonstram que, embora haja avanços legislativos, a sua efetivação enfrenta desafios como a falta de formação adequada para professores e a resistência institucional. Contudo, as práticas pedagógicas inovadoras, que incluem a revisão de currículos, a inserção de temas africanos e indígenas e a promoção de diálogos sobre identidade e pertencimento, mostram-se cruciais para a transformação social. O estudo conclui que a educação é uma das principais ferramentas para a construção de uma sociedade mais

justa, equitativa e livre de racismo, e que essa transformação depende de um esforço conjunto entre o poder público e a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; Políticas públicas; Práticas pedagógicas; Racismo estrutural; Diversidade.

MULHERES NEGRAS EDUCADORAS EM MOVIMENTO NA CIDADE DE ARARUAMA

Eliane Antunes Marinho do Prado

Resumo

A presente pesquisa problematiza a trajetória das professoras negras exercendo docência nas escolas municipais da cidade de Araruama, localizada no estado do Rio de Janeiro. O objetivo da investigação é identificar o quanto essas professoras estão ocupando as arenas públicas para reivindicar/assegurar direitos humanos, sociais e profissionais, especialmente em lutas de combate ao racismo. O trabalho de pesquisa tem sido conduzido pelo uso de diversas ferramentas metodológicas que se complementam: observação participante, exame bibliográfico e documental e, principalmente, pelo diálogo atento com narrativas autobiográficas a serem coligidas com as professoras negras que se pretende entrevistar. Os referenciais teóricos trazem contribuições diversas, a saber, aquelas provenientes do feminismo negro (Collins, 2019; Akotirene, 2019, hooks, 2022), que auxiliam pensarmos sobre os saberes compartilhados pelas docentes negras que são as protagonistas deste projeto; da história da educação (Fernandes, Sangenis, 2024; Fonseca, Silva, Fernandes, 2011) que permitem compreender os contextos locais e desdobramentos estruturais envolvidos na problemática da pesquisa; da história da educação etnicorracial (Gomes, 2000; Gomes, 2002), para iluminar particularidades referentes às trajetórias e conquistas destas professoras.

Palavras-chave: Professoras negras; Educação antirracista; Ocupação das Arenas Públicas.

Introdução

A literatura que reflete criticamente sobre o racismo no Brasil é unânime em afirmar que aqui a existência de ações discriminatórias contra as pessoas negras é disfarçada e na maior parte das vezes negada. De acordo com Kabengele Munanga (1990) a noção de racismo contém múltiplos significados, cuja base é a seleção de determinadas características atribuídas a grupos de pessoas em função de suas origens étnicas. Em geral, a seleção desses atributos se baseia em traços fenotípicos como cor da pele, tipo de cabelo, estilo das feições da face e do corpo das pessoas. No Brasil, e em diversos países, os negros e negras têm sido alvo de racismo, implicando inúmeras manifestações de preconceitos e exclusões com relação a homens e mulheres negros\nnegras. Segundo Munanga (1990) quem pratica o racismo pode agir por evitação, pode ser diretamente hostil nos gestos e palavras, práticas de bullying, etc. O racismo pode ocorrer também através de práticas discriminatórias, ou seja, impedindo as pessoas do grupo racializado de ocuparem espaços públicos, vagas de emprego, de ascenderem economicamente, de conquistarem vagas nas escolas e universidades, de residirem em locais socialmente valorizados.

Outra questão fundamental é o quanto é preciso adotar uma perspectiva interseccional (Collins, 2019; Akotirene, 2019, Hooks, 2022) para compreender como o peso do racismo recai sobre os corpos femininos, e incide poderosamente nas dinâmicas de subjetivação das meninas e mulheres negras em seus processos de formação nas escolas e em outras instituições educativas.

De acordo com a perspectiva das autoras citadas, utiliza-se a categoria interseccionalidade conforme definida por Crenshaw, 2002, p. 177: “Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

Justificativa

A partir do panorama acima resumido, a presente exposição problematiza a trajetória das professoras negras exercendo docência nas escolas municipais da cidade de Araruama, com a proposta de indagar o quanto essas professoras estão ocupando as arenas públicas para reivindicar/assegurar direitos humanos, sociais e profissionais, especialmente em lutas de combate ao racismo.

Tal recorte de pesquisa dialoga com a problemática por mim recortada para a realização da pesquisa para a construção da tese de doutorado. Qual seja, a análise das trajetórias de escolarização de pessoas negras provenientes de um dos distritos rurais da cidade de Araruama, onde se discutirá o quanto os processos formativos e as instituições escolares colaboraram (ou não) para que essas pessoas assumissem (ou não) um posicionamento antirracista, se reconhecendo como pessoas\mulheres negras impactadas por formas diversificadas de racismo, dentro de suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Referencial teórico\problematização

Conforme analisado por Fernandes e Sangenis (2024) a primeira escola fundada em Araruama, no distrito de Morro Grande, acolheu tanto alunos brancos quanto negros. Uma observação interessante, nesse sentido, é que o alunado da escola continua, na atualidade, majoritariamente negro (Fernandes; Sangenis 2024).

É importante destacar que, mesmo quando historicamente ocorreu de em determinadas localidades a população negra tornar-se maioria nas escolas, isso não significou que o racismo estava sendo eliminado. Este foi o caso, por exemplo, do estado de Minas Gerais, onde a maior parte da população no século XIX era negra. E, além disso, havia um forte apelo civilizatório por parte das elites, onde o estrato branco e privilegiado socialmente supostamente abrigaria os “agentes históricos da civilização”. A educação entrava nesse imaginário como ingrediente capaz de “adestrar” moral e socialmente as pessoas “incivilizadas”, como

eram pensados os povos originários e também os negros (Fonseca, Silva e Fernandes, 2011, p. 76).

No caso da escolarização das famílias negras rurais araruamenses a lógica foi a mesma. O papel da Escolas Típicas Rurais foi exatamente “civilizatório”, qual seja, elas fizeram parte de um projeto de modernização do campo, com vistas a adequar as famílias de lavradores e outros trabalhadores rurais à perspectiva do “progresso”, atrelada à industrialização, à mecanização da lavoura, e outras formas de adesão a um projeto sócio-econômico de cunho capitalista (Fernandes; Sangenis, 2024, p. 3).

Essas escolas rurais, por outro lado, permaneceram ofertando apenas as séries iniciais durante muitas décadas, qual seja, dificilmente essa população alcançou patamares maiores de escolarização. Essa realidade ajuda a entender porque se formam poucas professoras negras em Araruama. Por outro lado, também reaviva a reflexão sobre o que, de fato, significa para essas mulheres negras a conquista do título de professora, seja do ponto de vista sociocultural, seja em termos de inserção no mercado de trabalho, com a respectiva ascensão social.

As ponderações de Patrícia Hill Collins (2019) apresentam chaves interpretativas importantes para compreendermos mais densamente as rupturas e a subversão de papéis sociais a partir dessas trajetórias das professoras negras, que se assemelham nos seguintes aspectos: o legado comum de uma história de lutas; o enfrentamento das discriminações e opressões provenientes da condição interseccional de gênero\raça\classe (mulheres, negras e pobres); o combate a estereótipos e imagens preconceituosas, machistas e racistas. Perspectiva que coaduna com a de Gomes (2000, p. 1), que responde especificamente à questão do significado denso do “tornar-se” professora, a partir de dados de pesquisa feita pela autora:

A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca

como um complicador na história das mulheres-; a busca de uma profissão que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a mudança de status no meio social em que vive a maioria das mulheres negras.

Diante da compreensão de que existem aspectos compartilhados nas trajetórias sociais e formativas dessas mulheres negras que se tornaram professoras, e tendo apreendido o significado sócio-econômico, cultural e político da formação e atuação profissional delas, colocamos a seguinte questão: essas professoras estão ocupando as arenas públicas para reivindicar direitos e combater o racismo na educação?

Resultados parciais

Uma primeira observação diz respeito ao fato de que as professoras negras são minoria dentro do conjunto de professoras municipais da cidade. Em levantamento prévio, realizado a partir de questionário, contendo as seguintes perguntas: 1_ Qual o quantitativo de professoras na Unidade escolar; 2- Destas professoras quantas se declaram negras? Nos cinco distritos araruamenses, obteve-se as seguintes informações, fornecidas pelas diretoras das respectivas unidades escolares:

Quadro 1. Docentes negras.

Primeiro Distrito - Região Central de Araruama	Escola Municipal Anderson Domingues de Oliveira	Quantitativo geral de professoras 24	Quantitativo de professoras negras 7 (29,1%)
Segundo Distrito - Morro Grande	Escola Municipal Professora Heglauca Maria de Mello Matta	Quantitativo geral de professoras 30	Quantitativo de professoras negras 12 (40%)
Terceiro Distrito São Vicente de Paulo	Colégio Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel	Quantitativo geral de professoras 52	Quantitativo de professoras negras 14 (26,9%)

Quarto Distrito Praia Seca	Praça Escola Comandante Sérgio Ribeiro	Quantitativo geral de professoras 45	Quantitativo de professoras negras 13 (28,8%)
Quinto Distrito Iguabinha	Escola Municipal Prefeito Altevir Vieira Pinto Barreto	Quantitativo geral de professoras 34	Quantitativo de professoras negras 7 (20,5%)

Mesmo que a pesquisa não seja exaustiva, percebe-se que as escolas de Praia Seca, São Vicente e Iguabinha apresentam o menor quantitativo de professoras negras. No caso do quarto e quinto distritos, estes dados correspondem ao padrão etnicorracial de ocupação histórica da cidade de Araruama. As áreas mais próximas da Lagoa Araruama e do mar são predominantemente ocupadas por descendentes de portugueses e de outros imigrantes brancos que foram chegando, fundamentalmente através da Igreja Católica, como grande líder no processo de colonização brasileira e regional. Os negros escravizados, por sua vez, foram instalados nas fazendas das áreas rurais que, no caso de Araruama, ficam predominantemente no segundo e terceiro distritos (Morro Grande e São Vicente, respectivamente) (Vasconcelos, 1998).

Entretanto, o distrito de São Vicente possui um diferencial histórico que talvez explique um número menor de professoras negras, comparado ao segundo distrito. Trata-se do acolhimento de imigrantes provenientes do Oriente Médio, nas primeiras décadas do século XX, os quais ocuparam majoritariamente as habitações centrais do referido distrito, onde está localizada a escola que participou deste primeiro momento da pesquisa. Enquanto as pessoas negras, descendentes da população escravizada, se concentraram nas áreas mais afastadas (Vasconcelos, 1998).

Considerações finais

Sabendo o quanto de obstáculos tiveram que ser ultrapassados para que essas mulheres negras conquistassem a posição de professoras, será preciso aprofundar a pesquisa para

obter números mais precisos sobre o quantitativo de professoras negras com matrículas ativas nas escolas de Araruama e, por outro lado, precisaremos investigar se e como essas docentes estão ocupando as arenas públicas, defendendo pautas antirracistas e anti-discriminatórias de uma maneira geral. Para tanto, pretende-se buscar informações junto aos Movimentos Negros que atuam na cidade e junto ao Sindicato Municipal dos Professores.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro\Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- COLLINS, P.H. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos a Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v10, n.1, p.171-188, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 06 mai. 2025.
- FERNANDES, T. de S.; SANGENIS, L. F. C. O ocaso de uma Escola Típica Rural de Araruama\RJ: o golpe que desintegrou um mundo de partilhas. **VI Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais; V Seminário de Egressos do PPGedu/FFP/UERJ**. “Educação e Democracia em Tempos de Reconstrução: Desafios da Escola Pública na superação das desigualdades”, 28, 29 e 30 de Novembro de 2023. Anais. Disponível em: https://bf07fb21-b3bc-45ff-b318-fd6631935ac3.filesusr.com/ugd/a3baf1_b540d51076bd4bdd984995f27d7c2abc.pdf?index=true Acesso em: 05. jun. 2025.
- FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (orgs). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, N. L. Mulheres negras e Educação: Trajetórias de vida, **Histórias de luta**, 2000. Disponível em: www.desafio.ufba.br. Acesso em 12.jun.2025.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, 2002.

HOOKS, b. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo, Editora Elefante, 2022.

MUNANGA, K. Racismo: da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**, 4 (2), p. 51-54, 1990.

VASCONCELLOS, S. L. de. **Apontamentos sobre Araruama**. Araruama: Alves Pereira Editores, 1998.

DECOLONIALIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Priscila Dias
Carolina Figueiredo
Larissa Leopoldina
Caroline Amaral

Resumo

O presente trabalho aborda a relevância da decolonialidade como ferramenta analítica e prática para a compreensão e fortalecimento dos movimentos sociais no contexto brasileiro. A pesquisa parte da premissa de que a luta de diversos grupos, como quilombolas, indígenas e comunidades periféricas, vai além da simples reivindicação de direitos, configurando-se como uma insurgência contra as estruturas coloniais de poder e saber que ainda persistem na sociedade. O objetivo é analisar como a perspectiva decolonial tem sido incorporada por esses movimentos para questionar o racismo estrutural, o epistemicídio e as desigualdades sociais. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica aprofundada de autores decoloniais e a análise documental de manifestos e ações de movimentos sociais. Os materiais e métodos empregados buscam evidenciar a força e a capacidade de organização desses grupos na criação de narrativas próprias e na formulação de estratégias de resistência. Os resultados indicam que a decolonialidade não é apenas uma teoria acadêmica, mas uma prática viva que inspira a auto-organização, a valorização das identidades e a construção de projetos de futuro que se opõem à lógica capitalista e eurocêntrica. O estudo conclui que os movimentos sociais são agentes centrais na descolonização do pensamento e na luta por uma sociedade mais justa e plural.

Palavras-chave: Decolonialidade; Movimentos sociais; Racismo estrutural; Epistemicídio; Resistência.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Allana Aparecida Coelho Lopes possui graduação em Psicologia com CRP ativo, atuação clínica na abordagem Cognitivo-Comportamental. É mestranda em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na área de Processos Psicossociais e Coletivos. Integra grupo de pesquisa dedicado ao estudo dos processos psicossociais e cognição social (PROPSICS).

Almir Gonçalves Fernandes é bacharel em Direito, advogado Quilombola, presidente do Quilombo São José da Serra; é formado em direito pelo Centro Universitário de Volta Redonda. Inscrito na Ordem do Advogados do Brasil em 2015, com especialização MBA em Direito Tributário, Trabalhista e Previdenciário na Empresa. É mestrando no “Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente” e especialista em Direito Ambiental; membro da Rede de Advogadas e Advogados Quilombolas.

Amabily Regina de Paulo Santos é técnica em Agroecologia (CTUR/UFRRJ Seropédica/RJ) e técnica em Enfermagem (Escola Técnica Vencer Nova Iguaçu/RJ), com experiência em Enfermagem do Trabalho. Cursando Recreação, Lazer e Monitorias (Cruzeiro do Sul) e graduanda em Enfermagem pela Universidade de Vassouras, 8º período. Preside o Centro Acadêmico de Enfermagem (CAENF), diretora científica do DCE, presidente da Liga Acadêmica de Cardiologia em Enfermagem (LAENC) e presidente fundadora da Liga Multidisciplinar de Urgência e Emergência (LUE). Membro das ligas LAESM, LASPH e LIMIPC. Experiência em monitorias de Anatomia, Biologia Celular e Biossegurança. Foi embaixadora da CPA, integra a Rede de Apoio aos Egressos (CCOE) e colabora no Projeto Vale Verde. Estagiária FUSVE, fazendo musicalização no Centro de Equoterapia da Universidade de Vassouras. Aluno de Iniciação Científica - IC (2025 - atual).

Ana Carla Costa de Rezende Mussatto é assistente social formada pela Universidade de Vassouras Campus Maricá; pós-graduada pela Faculest em Serviço social e saúde, Sócio Jurídico e violência Doméstica; Extensão em perita social pela faculdade Anhanguera; Pesquisadora pela ICTIM - Instituto de Ciência, Tecnologia e Inovação de Maricá eixo violência contra mulheres negras; Perita Social no tribunal Federal de Justiça em casos previdenciários e pessoas com deficiência.

Ana Carolina de Albuquerque Conte é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGPACS/UFRRJ. Bolsista pela CAPES. Possui graduação em Administração de Empresas pela Universidade Severino Sombra, atual Universidade de Vassouras, Pós-graduada em Políticas Públicas e Gestão Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Funcionária pública em exercício como gerente do Departamento de Patrimônio Cultural da Prefeitura Municipal de Vassouras.

Ana Carolyn de Oliveira Silva Torqueti é graduanda em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com interesses nas áreas de cultura popular, territorialidade e educação de terreiro/saberes tradicionais.

Ana Paula Delgado Vieira é mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2023), graduada em Gestão Pública pela Universidade Severino Sombra/Vassouras (2012), Pós-Graduação em História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena da Universidade de Vassouras (2021), possui cursos de Memória Indígena e Afrodescendentes: Arqueologia Tradições e Artesanato (2019) Universidade de Vassouras; Vassouras Amiga do Turismo (2020) SEBRAE; I Colóquio Acadêmico em História, Patrimônio e Educação (2021) Universidade de Vassouras;

Congresso Internacional Encontros Transatlânticos - Diálogos em História, Patrimônio Cultural e Educação (2022), Universidade de Vassouras; Inovações trazidas pela Nova Lei Federal de Licitações e Contratos Administrativos nº14.133/2021 (2022); Elaboração de Projetos no Âmbito Cultural (2022) UFRRJ; atuou no Projeto de Pesquisa Negros e Índios no Brasil: Relações Étnicas Discussões Históricas e situação atual no tocante a Saúde, Cultura e Tecnologia (2020 a 2021). Atualmente, desenvolve trabalhos na Secretária de Urbanismo e Patrimônio Histórico de Vassouras no Departamento de Arquivo Público Municipal Histórico de Vassouras, possui experiência nas áreas de administração, projetos, gestão orçamentaria, arquivos históricos e educação patrimonial. Área de pesquisa no campo de memória social, arquivos, oralidade e patrimônio.

Andrea Silva é doutoranda e mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pesquisa voltada à Extensão Universitária. Graduada em Ciências Econômicas (UNISUAM, 1995), Serviço Social (PUC-Rio, 2001) e Direito (PUC-Rio, 2011). Especialista em Gestão e Recursos Humanos, Assistência Social e Direitos Humanos, e Direito das Famílias e das Sucessões. Bolsista do CNPq (DTI-C), vinculada ao projeto Pós-COVID-19 e as favelas brasileiras (USP). Integra os grupos de pesquisa e extensão NEGAS/DSS/PUC-Rio, A produção do espaço em ocupações de moradia (DAU/PUC-Rio) e Terras e Lutas (DIR/PUC-Rio). Atua como assessora da Coordenação Central de Inovação em Estratégia Pedagógica (Vice-Reitoria de Extensão/PUC-Rio) e foi coordenadora da Rede de Empreendimentos Sociais da PUC-Rio (RESPUC). Ministra cursos e oficinas sobre Elaboração de Projetos Sociais, Extensão Universitária e Direitos Humanos. Possui experiência em Extensão Universitária, Ação Comunitária e Filantropia, Movimentos Sociais, Mobilização Popular, Direito das Famílias e Serviço Social.

Bruno Brandão Augusto é Doutor em História pelo PPGH/UNISINOS; Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ); Psicopedagogo Institucional/Clínico (UCAM) | Licenciado em Pedagogia (UERJ) Habilitações: Docência Anos Iniciais, Orientação Educacional, Supervisão Escolar). Pesquisador na intersecção entre História da Educação, História Cultural, e Cultura Escolar com ênfase em Políticas Públicas. Experiente na Docência do Ensino Superior, exercendo funções de Professor Substituto no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) nos cursos de Graduação em Matemática e Física, também em atuações na Pós-Graduação nas modalidades presencial e Educação à Distância (EaD), Orientador da Iniciação Científica com pesquisas desenvolvidas e publicadas em livros, revistas e anais de congressos nos campos de Políticas Públicas, Educação, e História Cultural. Na Gestão Educacional realizo atividades na Coordenador Educacional e Pedagógica (Diretoria de Supervisão, Acompanhamento da Gestão Escolar DSAGE/Secretaria Municipal de Educação de Queimados-RJ), Articulação No âmbito de conselhos e comissões públicas, agrego experiência como membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Graduação e como Conselheiro do CMDCA e CMJ, na avaliação de projetos intersetoriais para infância, juventude e educação. Integro o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GeCULT/UFF).

Bruno Cardoso de Menezes Bahia é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011), Especialização em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), Bacharelado e Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professor Adjunto lotado no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ) e professor Permanente no Programa de Pós-

Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Coordena do Grupo de Estudos Decoloniais e Educação Popular (GEDEP/UFRRJ).

Camila Rodrigues Estrela é doutora em Serviço Social e mestre em Serviço Social pela PUC-Rio. Especialista em Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde (UFRN). Bacharel em Serviço Social (UCB). Foi docente do curso de Serviço Social da Fundação Educacional Severino Sombra, em Maricá (RJ), de 2021 a 2024, onde coordenou o Núcleo de Atividade Extensionista NAE Mulher. Foi coordenadora da pós-graduação em Estado e Relações Étnico-Raciais na UCB. Possui experiência profissional nas áreas habitacional, ouvidoria hospitalar e gestão descentralizada da saúde pública e atuação na Atenção Primária à Saúde. Coordenou grupos e áreas técnicas voltadas ao enfrentamento do racismo, imigração, refúgio e apatridia na SES-RJ. Participa de pesquisas desenvolvidas pela ENSP/FIOCRUZ sobre migração, saúde, violências e racismo institucional. É integrante do Grupo de Pesquisa Estado, Sociedade, Políticas e Direitos Sociais (GESPD-PUC-Rio). Seus principais temas de pesquisa e atuação são migração, racismo, serviço social, saúde e mulheres.

Carlos Alberto Lima de Almeida têm pós-doutorado em Direito (UERJ); Doutorado e mestrado em Política Social (UFF); Doutorado (UFF) e Mestrado em Educação (UNIVERSO); Bolsista do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Pós-Doutorado Estratégico CAPES, associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), da UERJ campus São Gonçalo; Integra o Projeto de Extensão Expectativas e visões de futuro do jovem morador de favelas e áreas periféricas na região metropolitana do Rio de Janeiro (UFF). É pesquisador, advogado e professor. Presidente da Comissão de Direito Antidiscriminatório da Ordem dos Advogados Seção do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador Acadêmico do Núcleo de Práticas

Jurídicas da Univassouras - Campus Maricá. Professor de ensino superior na área de didática - Unigranrio (Companhia Nilza Cordeiro Herdy de Educação e Cultura). Tem experiência em atividades de gestão no ensino superior, bem como de ensino, pesquisa e extensão, bem como processos de avaliação vinculados ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Carolina de Lourdes Julião Vieira é Doutora em Saúde pela UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestre em Saúde - Área de Concentração: Saúde Brasileira, pela Faculdade de Medicina da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, Pós-graduada em Dermato-funcional pela Suprema – Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora/MG. Pós-graduada em Equoterapia pela Universidade de Brasília – UnB/Brasília/DF. Graduada em Fisioterapia pela USS – Universidade Severino Sombra/Vassouras, RJ, Participa como estagiária voluntária e membro do grupo de pesquisa das atividades de laboratório e pesquisa no Núcleo de Pesquisa em Imunopatologia e Imunologia Clínica do CBR - Centro de Biologia da Reprodução da UFJF/MG. Professora Adjunta II da Universidade de Vassouras- Campus Vassouras-RJ ministrando as disciplinas de Anatomia Humana, Anatomia Humana Aplicada, para o Curso de Enfermagem, Anatomia Geral para curso de Odontologia, disciplinas de Introdução e História da Fisioterapia, Bioética e Deontologia e Anatomia Humana II - Órgãos e Sistemas, Psicomotricidade, Geriatria e Gerontologia, Biomecânica do Movimento para o Curso de Fisioterapia. Fisioterapeuta do Centro de Equoterapia da Universidade de Vassouras-RJ. ORCID: 000-0002-5785-5988

Carolina Figueiredo é graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, campus Maricá. Atualmente, atua como Mediadora na Rede Municipal de Ensino de Maricá, onde desempenha o papel de fornecer o suporte aos alunos com necessidades específicas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral no ambiente escolar.

Caroline Amaral é graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, campus Maricá e professora formada pelo Curso Normal. Atualmente, atua como Mediadora na Rede Municipal de Ensino de Maricá, onde aplica os seus conhecimentos pedagógicos no suporte à inclusão e no acompanhamento individualizado de alunos PcD.

Cleivison Jesus de Carvalho é graduado em Belas Artes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2011/2016), mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / PPGA (2022/2024), especialista em Música, teatro e dança na arte educação / Prominas (2020/2022); Doutorando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / PPGEDUC (2025.2/2029.2); Pós-graduando em Teorias e Práticas na Educação pela Universidade Federal de Alfenas / UNIFAL/MG (2025/2026); Pós graduando em História e Cultura no Brasil Contemporâneo pela Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF (2025/2026/2027). Arte educador na educação básica. Pintor, escultor e ilustrador em atelier próprio (Apaókà)

Diogo Soares da Silva é assistente social formado pela Universidade de Vassouras Campus Maricá.

Denize Luiz Cardim é doutoranda em Educação pela UNESA. Mestre em Educação em Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais, UNESA; Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar, FAVENI; Graduada em História pela Universidade Gama Filho; Professora estatutária do Município de Maricá. Atualmente, exerce a função de Diretora Geral da Universidade de Vassouras. Exerceu a Direção Geral administrativa e financeira da Câmara Municipal de Macaé, atuou como Superintendente Geral de Orçamento e Planejamento Público, experiente com elaboração de Lei Orçamentária Anual - LOA e Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO; Coordenou as políticas públicas educacionais ligadas ao ensino superior no

município de Maricá/RJ; Presidiu a Comissão Especial do Grupo de Trabalho dos Programas Educacionais do Município de Maricá e o conselho gestor do Programa Educacional Passaporte Universitário.

Diego Ramos Inácio é mestre em Engenharia de Biosistemas, Geógrafo, graduado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2017). É especialista em Topografia e Sensoriamento Remoto pela Universidade Candido Mendes e o Instituto Pro Minas (2018). Detém mais de 10 anos de experiência em Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto. Estagiou no Instituto Estadual do Ambiente - Inea, na Gerência de Unidade de Conservação de Uso Sustentável - GEUSO, Gerencia de Geoprocessamento e Estudos Ambientais - GEOPEIA e Gerencia Estadual de Unidade de Conservação GEUC; também participou de assessorias ambientais como analista de geoprocessamento no âmbito do Programa de apoio às RPPNs do Estado do Rio de Janeiro, através do Instituto de Terra e Preservação Ambiental Itpa. Atuou como Cientista de Dados e desenvolvimento na Companhia Brasileira de Projetos e Empreendimento COBRAPE e na Aegea e, atualmente, encontra-se atuando na equipe de Desenvolvimento da DigiMap como Cientista de Dados e responsável pela modelagem de dados além de atuar como docente nos cursos de Engenharia de Software e Engenharia Civil na Universidade de Vassouras.

Diego Augusto Rivas dos Santos é assistente social, mestre em Serviço Social, professor de graduação na Unigranrio, Unisuam e Univassouras. Assessor Especial da Direção Geral na Univassouras.

Douglas Vicira Barboza é formado em Engenharia de Petróleo (Universidade Estácio de Sá, 2013), Matemática (Universidade de Franca, 2018), Pedagogia (Centro Universitário Ítalo Brasileiro, 2021), Administração (Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro, 2021), e Engenharia de Produção (Centro Universitário Gama e

Souza, 2024), com Mestrado em Engenharia de Biosistemas (Universidade Federal Fluminense, 2017) e Doutorado em Sistemas de Gestão Sustentáveis (Universidade Federal Fluminense, 2022). Atualmente, é professor na Universidade Estácio de Sá e na Universidade Iguazu, além de assessor na Prefeitura Municipal de Maricá, atuando na Secretaria de Governança, com foco na gestão de projetos prioritários do governo municipal. Anteriormente, atuou como Superintendente de Tecnologia e Inovação na Companhia de Desenvolvimento de Maricá (CODEMAR) com atuação que envolve a coordenação de programa de incubação de startups e a gestão de projetos de inovação e empreendedorismo, com ênfase em tecnologias de software e soluções tecnológicas aplicadas ao desenvolvimento local.

Eliane Antunes Marinho do Prado Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-CEDERJ (2006), e graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Celso Lisboa (1999). Pós-graduada em Gestão Escolar (IES- 2012), pós-graduação em Pedagogia Social (UFF). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Doutoranda em Educação pela UERJ-FFP (PPGEDU). Professora de Educação Básica.

Érica da Silva Alves é graduada em Serviço Social pela Univassouras, campus Maricá.

Gabriel de Sena Araujo é graduado em Engenharia Civil pela Universidade de Vassouras (2022) e mestrando em Patrimônio, Sociedade e Cultura pela UFRRJ. Atua como Assessor Operacional na Prefeitura Municipal de Vassouras, desde 2022, com atuação na Secretaria de Urbanismo e Patrimônio Histórico, especialmente no Departamento de Arquivo Público Municipal. Desenvolve atividades voltadas à organização, apoio à gestão documental e ações de educação patrimonial, com destaque para o projeto Relicário, iniciativa do Arquivo Público Municipal

voltada à valorização da memória local e à aproximação da comunidade com o patrimônio. Desde 2023, participa da organização e execução da Semana do Patrimônio, iniciativa da Secretaria de Urbanismo e Patrimônio Histórico, contribuindo para ações educativas e de difusão cultural. Possui experiência na área de Engenharia Civil e interesse em iniciativas que integrem patrimônio, território, cultura e desenvolvimento local.

Iracema Nunes de Oliveira é uma mulher indígena guarani mbya, moradora da Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã), localizada em Maricá- RJ. Atua há mais de 23 anos como agente de saúde da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), acompanhando mulheres antes, durante e depois do parto.

Izabel Oliveira é professora, jornalista e graduanda em Direito pela Universidade de Vassouras.

Jaqueline Batista Cordeiro é mestra em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui graduação em História pela UERJ (2006) e em Pedagogia pela Faculdade Campos Eliseos (2026). É especialista em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras pelo IFRJ (2019) e em Psicanálise pela Faculdade Dynamo de Campinas (FADYC - 2025). Especialista em Orientação Educacional pela Facprisma (2025). Atua como Professora Assistente II na Universidade de Vassouras, lecionando nos cursos de Pedagogia, Medicina Veterinária e Enfermagem. É integrante do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, além de compor o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da mesma instituição. Atua também na Pós-Graduação da Universidade de Vassouras e como Professora Colaboradora na Pós-Graduação do IFRJ no curso de Cultura Africana. Possui ampla experiência na Educação Básica e atua como palestrante em temas voltados à Cultura Negra, Racismo, Processos Educacionais e Cotidiano Escolar. Desenvolve pesquisas com foco em

Educação Étnico-Racial, Religiosidade, Afetividade e Saúde Mental do Professor. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2979-6375>

Jaqueline de Melo Barros possui doutorado em Serviço Social pela PUC-Rio (2024); Mestrado em Serviço Social pela PUC-Rio (2005); Especialização em Gênero e Sexualidade pelo IMS-UERJ (2020); Bacharel em Serviço Social pela UFF-Niterói (2002) e Licenciatura em Pedagogia pela ESAB (2020) Professora Assistente do Curso de Serviço Social da Universidade de Vassouras campus Maricá e Assistente Social da Secretaria Municipal de Participação Popular e Direitos Humanos de Maricá. Atuou como avaliadora/parecerista dos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Tem experiência na área de Serviço Social e Pedagogia com ênfase em Assistência Social, Educação, Gestão, Gênero, Diversidade Sexual e Estágio Supervisionado.

Jéssica dos Santos Costa é professora substituta na Universidade Federal Fluminense UFF (Departamento de Serviço Social) (2024 - 2025). Doutoranda e bolsista CAPES vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2023). Especialista em Assistência Social e Saúde Pública pela Faculdade UniBF (2022). Especialista em Políticas Sociais, Rede e Defesa de Direito pela Faculdade UniBF (2022). Assistente Social pela Universidade Federal Fluminense UFF (2017). Atualmente Pesquisadora do Grupo de pesquisa: Trabalho, Políticas Públicas e Serviço Social (TRAPPUS) na PUC-Rio.

José Roberto Fani Tambasco é graduado em Direito pelo Centro Universitário de Barra Mansa (1991); doutor em Ciências Jurídico-Sociais – Universidad del Museo Social Argentino-Buenos Aires – AR, mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Vassouras, RJ, especialista em Filosofia pelo Centro Universitário de Barra Mansa; bacharela em Antropologia

- UNIASSELVI. RJ. É defensor público federal desde 2002 - Defensoria Pública da União - DPU - Juiz de Fora, MG, onde atua de ofício na área recursal; É representante da região sudeste do Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais de 2014 a 2024. Representante da DPU no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (2021/23), representante da DPU na comissão "Mar e Terra" do Conselho Nacional de Direitos Humanos - CNDH (2023/24). Membro do Núcleo das Relações étnicas Afro-Brasileiras e Indígenas (NEABI) da Universidade de Vassouras. Professor no curso de pós-graduação em História e Cultura da África, Afro-Brasileira e Indígena na Universidade de Vassouras, RJ. Membro Avaliador Ad hoc na Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades. Professor Compromissado com a autorização do curso de Direito na Universidade de Vassouras – campus Maricá.

Joselia Alves dos Santos é graduanda em psicologia pela Univassouras.

Kemyly da Silva Moreira Afonso é graduanda em psicologia pela Univassouras.

Larissa Leopoldina é graduanda em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, campus Maricá e professora formada pelo Curso Normal. Minha trajetória na educação é impulsionada pelo entusiasmo de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes e pela realização de integrar a rede pública de ensino. Atualmente, atua como Auxiliar de turma na Rede Municipal de Ensino de Maricá.

Letícia de Souza Gilson da Silva é Coordenadora Geral Acadêmica da Universidade de Vassouras – Campi Maricá e Saquarema e da Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR), função que assumiu em setembro de 2025, com atuação voltada à gestão universitária, planejamento acadêmico e fortalecimento institucional. No mesmo período, iniciou o

Mestrado Profissional em Ciências Ambientais pela Universidade de Vassouras, com conclusão prevista para 2027, aprofundando a sua pesquisa sobre sustentabilidade, políticas públicas e educação ambiental. No setor educacional, desenvolve competências consolidadas em gestão universitária, organização e supervisão de cursos de graduação e pós-graduação, planejamento pedagógico, pesquisa, extensão e articulação institucional. Atua na gestão de projetos acadêmicos, construção de indicadores de qualidade, elaboração de materiais administrativos, coordenação de campanhas institucionais e gestão de processos avaliativos e regulatórios. É advogada, com ênfase em Direito Contratual, Direito de Família, Direito do Trabalho e Controladoria Jurídica, e Presidente da Comissão de Direito Ambiental da 27 Subseção da OAB-RJ (Vassouras) até 2024. Em 2025 fui nomeada membro da Comissão de Direito Antidiscriminatório da OAB-RJ. Na área acadêmica, atua como Professora Assistente I e Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Direito da Universidade de Vassouras – Campus Maricá. Atuou como Professora Assistente I do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Anteriormente, atuou na Coordenação Geral de Ensino Digital (CGED) da Fundação Educacional Severino Sombra (FUSVE), com ênfase em tecnologia educacional, regulação e contratos digitais, bem como na Procuradoria Institucional da FUSVE, participando da elaboração de pareceres técnicos, manifestações jurídicas e acompanhamento de processos educacionais junto aos órgãos reguladores do ensino superior. É graduada em Direito pelo Centro Universitário de Valença (UNIFAA, 2020) e especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2022).

Luanda Assis Morgado é graduanda em Direito pela UNESA.

Luis Filipe Bantim de Assumpção é doutor em História Comparada (UFRJ), mestre em História Política (UERJ) e licenciado em História (Simonsen) e Pedagogia (Faculdade IBRA). Realizou o estágio de pós-doutorado em Letras Clássicas na UFRJ,

com ênfase em historiografia antiga. Atua com pesquisa em História Antiga e Ensino de História, com ênfase para a pólis de Esparta no período Clássico, a recepção de Esparta na Contemporaneidade, com a representação do Mundo Antigo em materiais didáticos da Educação Básica, com Educação Antirracista e o uso de Tecnologias Alternativas no Ensino de História, sobretudo, Histórias em Quadrinhos. É Professor Adjunto II da Univassouras, atuando no Curso de Pedagogia (campus Maricá e Saquarema); Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (GHiPE/Univassouras); Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI/Univassouras); Professor de História na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado em Ensino de História no PROFHIST-UEMS. E-mail: lbantim@yahoo.com.br

Luiza Helena Pernambuco de Fraga Rodrigues é professora da graduação do curso de Direito na FUSVE, Universidade Gal Severino Sombra, no Campus Maricá RJ. Possui graduação em direito pela UNESA, com pós-graduação em Direito Público: Administrativo, Tributário e Constitucional e mestra em Ensino e Ambiente na Universidade Plínio Leite/Anhanguera, Niterói/RJ / dezembro 2015. Doutora em Políticas Públicas do IE - PPED, UFRJ. Professora colaboradora do Coletivo Negro Luis Gama. Ministrou cursos na Escola Superior de Advocacia da OAB/RJ, onde trabalhou com Direito Administrativo e professora há 16 anos, atuando na pós-graduação em direito tributário na UNESA/2018, onde trabalhou de 2008 a 2023 na graduação em diferentes campi desta universidade. Trabalhou também nas Faculdades Integradas Simonsen, entre 2008 e 2017 nos cursos de Administração de Empresas e Ciências Contábeis ministrando disciplinas ligadas ao Direito. Endereço eletrônico: luizafraga2010@gmail.com

Luther King de Andrade Santana possui graduação em Estudos Sociais - Centro Universitário Academia – UniAcademia (1989), bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico do Sul do Brasil, graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2004) e mestrado em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2001). Atualmente é professor docente I - Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, atuando como Professor Articulador da Educacional Especializado (AEE); Professor Assistente III da Universidade de Vassouras e tutor em EaD, regime horista. Docente dos cursos de Administração, disciplina Sociologia das Organizações; Psicologia, disciplinas Filosofia, Epistemologia da Psicologia, Psicologia Institucional; Enfermagem, disciplinas Sociologia, Antropologia e Fundamentos Sociológicos e Antropológicos; Medicina Veterinária, disciplina Sociologia, Fundamentos Sociológicos e Antropológicos e Cidadania, Sociodiversidade e Compromisso Social; Odontologia, disciplina Sociologia e Fundamentos Sociológicos e Antropológicos; Nutrição: História da alimentação das culturas negras indígena e Fundamentos Sociológicos e Antropológicos; Fisioterapia, disciplina e Fundamentos Sociológicos e Antropológicos. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Psicologia da Universidade de Vassouras - Campus Vassouras (2019-2025). Membro do Colegiado dos Cursos de Pedagogia (2022) e Psicologia (2024-2026). Orientador da LAPHC (Liga Acadêmica de Psicologia Histórico-cultural); Representante docente no NEABI (Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas) da Universidade de Vassouras. Professor adjunto da LIPSNI (Liga de saúde da população negra e indígena) da Universidade de Vassouras. Integrante do Projeto de Extensão Faixa A - Apoio à organização de eventos científicos, tecnológicos e de inovação no RJ. Professor adjunto do Coletivo Reexistir da Universidade de Vassouras. Avaliador da Revista Mosaico da Universidade de Vassouras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia, antropologia, filosofia moderna e contemporânea,

educação, pensamento e linguagem, protestantismo, teologia e religião. Discente do Curso de Psicologia da Univassouras – Estagiário em Psicologia Hospitalar (2025.1 e 2025.2) e do Curso de História da UNINTER.

Marcia Sena Barbosa Monsores Ribeiro é doutoranda em Educação (UFRRJ). Pedagoga (Univassouras) e graduanda em Ciências Biológicas. Mestre em Ciências Ambientais; Especialista em Gestão Escolar e suas Tecnologias e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira. Atualmente, Coordena o NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. É Membro do Conselho Municipal de Meio Ambiente de Vassouras/RJ. Atua como Assessora para assuntos de Educação Socioambiental da FUSVE. Participa do Colegiado de Extensão Universitária, da Comissão de Acessibilidade e do Grupo de Trabalho em Educação Inclusiva; é docente no curso de Pedagogia, Campus Maricá, nas disciplinas de Gestão Ambiental de Educação e Desenvolvimento Sustentável e Tópicos Especiais I e atua como Coordenadora de Área do PIBID pelo curso de Pedagogia Campus Maricá e é membro do Colegiado do Observatório da Educação da Univassouras. Atuou na proposta de implementação do PROMEAV - Programa Municipal de Educação Ambiental do Município de Vassouras. Foi Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia no campus Maricá e coordenou o processo de implantação do curso de Pedagogia na FAMIPE – Faculdade de Miguel Pereira/RJ. Membro do Comitê Científico do I Simpósio Nacional de Educação da Universidade de Vassouras/RJ.

Marco Antonio Soares de Sousa é graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com mestrado e doutorado em Química Orgânica pela mesma instituição. Possui mais de 30 anos de experiência nas áreas de Produtos Naturais, Educação em Química, Síntese Orgânica, Elucidação Estrutural de Compostos Orgânicos e Modelagem Molecular, com ênfase à Síntese Racional de Fármacos. A sua trajetória profissional se concentra em atividades de Pesquisa,

Ensino, Gestão Acadêmica e Avaliação da Educação Superior. Na Universidade Severino Sombra (USS) atuou como Coordenador de Curso de Graduação, Diretor de Centro e Pró-reitor de Ensino, entre 2000 e 2005, reassumindo a Pró-reitoria de Graduação em 2009. Entre outubro de 2010 e julho de 2012, exerceu as funções de Vice-Reitor e Pró-Reitor de Graduação na mesma instituição. Desde julho de 2012, ocupa o cargo de Reitor da Universidade de Vassouras. É avaliador do INEP/MEC, desde 2010, e atuou como elaborador de itens para o ENADE em 2011. Desde 2018, integra o corpo de avaliadores do Sistema ARCU-SUL e também é membro da diretoria do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Maria Aparecida Carvalho da Silva é graduada em Pedagogia pela Univassouras.

Maria Paula da Silva Vale é professora pedagoga na Prefeitura Municipal de Mendes - PMM/RJ e professora docente I na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC. Possui graduação em Pedagogia (1999) e em Psicologia (2010) pela Universidade Severino Sombra e especialização em Educação Especial (2002) pela mesma Universidade. Agente de transformação da educação, estudiosa integrante da Rede de Educação Humanizada em Comunidades de Aprendizagem.

Mariane Clemente Francisquini possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Vassouras (2017). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Pirai.

Marilei de Melo Tavares é Psicóloga. Doutora. Pesquisadora. Docente do Curso de Enfermagem da Universidade de Vassouras. Editora Executiva da Revista Pró-UniverSUS. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Ensino na Saúde (MPES) da Universidade Federal Fluminense (MPES-UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Nupetmae-CNPq.

Melyssa Evellyn Mattos de Marins Souza é graduanda em psicologia pela Univassouras.

Nestor Gomes Mora Cortés é educador, antropólogo e Historiador. É especialista em Diáspora Africana do Cone Sul, racismo, identidade, grupos minoritários, etno-história, relações étnico-raciais, cultura, cognição, performance, políticas afirmativas e situações de conflito. Doutorado e Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA-UFF). Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Como educador, tem experiência em escola itinerante na condição de professor voluntário em EJA no agreste Pernambucano. Experiência em ensino híbrido e EAD como professor tutor do curso de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Cognitivo ministrado pelo Laboratório de Etnografia e Estudos da Comunicação, Cultura e Cognição (LEECCC-UFF) em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Atuação como Professor Assistente em cursos de graduação em Ciências Sociais e Antropologia pela Universidade Federal Fluminense. Na área de projetos educacionais e culturais, atuou como Coordenador Assistente do projeto de extensão TEDxUFF Desafios e Novos Caminhos para Educação e, finalmente, como Analista de Projetos Educacionais pela Fundação Roberto Marinho atuando, especificamente, no Projeto Autonomia criado para corrigir a distorção idade-série de estudantes da rede estadual de ensino. Professor Adjunto I da Universidade de Vassouras (Campus Saquarema), nas áreas de Serviço Social, Pedagogia, Enfermagem e Odontologia. Professor efetivo de História pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Professor efetivo de História pela Secretaria Municipal de Educação de Italva. Professor efetivo de História pela Secretaria Municipal de Educação de Araruama. Experiência em ações comunitárias como Coordenador e Professor de História do pré-vestibular comunitário Supremo Ensino Vestibular, como

consultor técnico na ONG Promundo e como voluntário na casa de abrigo Nova Esperança para menores em processo de adoção.

Paola da Silva Groetaers é docente dos cursos de Medicina (2020) e Psicologia (2023) da Universidade de Vassouras. Responsável Técnica e Coordenadora do Serviço Escola de Psicologia (SEP) da Universidade de Vassouras. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Psicologia da Univassouras. Membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade de Vassouras. Professora orientadora da Liga Acadêmica Multidisciplinar de Neurociências Aplicadas da Univassouras. Foi integrante do grupo de iniciação científica do Laboratório de Neuropsicologia e Neurofisiologia da Atenção (LANNA) do Instituto de Psiquiatria (IPUB) da UFRJ (2024-2025). Foi integrante da equipe Equipe do Projeto no Projeto de Pesquisa O cérebro neurodivergente: uma investigação eletrofisiológica (LANNA, 2024-2025). Ex-psicóloga do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Vassouras (2019-2024). Ex coordenadora do Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora do município de Barra do Piraí (2018-2019). Possui experiência em psicologia hospitalar com ênfase em cuidados paliativos. Psicóloga clínica cognitiva comportamental, com especialização em neurociências aplicadas à reabilitação pelo Instituto de Psiquiatria (IPUB) da UFRJ. Mestranda do Mestrado Profissional em Ciências da Saúde – Universidade de Vassouras.

Paulo César Cardoso é doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - (PPGEduc/UFRRJ). Mestre em Relações Étnico-Raciais pelo Centro Federal Tecnológico Celso Suckow da Fonseca - CEFET/ RJ no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais – PPRER. (2013/2015). Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel/Centro Universitário Geraldo Di Biase – FERP-UGB (2010). É membro do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais GPESURER, no

âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ - no Campus Nova Iguaçu, liderado pelo Prof. Dr. Ahyas Siss. É professor da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) - Diretor Geral do C.E. Senador Paulo Fernandes em Barra do Piraí na Regional Centro-Sul. Assessor de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (ASSEPIR) na Prefeitura Municipal de Barra do Piraí (2013; 2014; 2016).

Priscila Dias

Reinaldo da Silva Guimarães é Doutor em Serviço Social, Mestre em Sociologia, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais, Professor Adjunto 1 – Univassouras; Professor A – Anhanguera Educacional Participações; Professor da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Professor Instrutor de Sociologia Criminal e Sociologia da Violência e do Crime pela SESEG RJ, no CEFAP e ACADEPOL – Avaliador do INEP/MEC para os atos autorizativo de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso. É pesquisador do IPEAFRO - Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros, É Membro Associado da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN, desde 2019. Tem experiência em Organização e Descrição de Acervo Documental (Acervo do Senador Abdias Nascimento). Produtor e Revisor do Conteúdo da Apostila da Disciplina Sociologia Criminal do Curso de Formação de Praças (CFAP). CBO: 2347. Tem experiência na área de Sociologia, Sociologia do Crime e da Violência, Antropologia Geral e Jurídica, Ação Afirmativa, Relações Étnicas Raciais, Identidade Cultural, Movimentos de Resistência, Cultura Afro-brasileira, Direitos Humanos, Filosofia do Direito, Fundamentos e Introdução ao Estudo do Direito, Teoria Política, Afrocidadanização, Práxis Antirracista, Decolonialidade e Disciplinas Extensionistas. Autor dos livros: AFROCIDADANIZAÇÃO: ações afirmativa e trajetórias e vida no Rio de Janeiro (2013); Porque Para o Negro Sim! As cotas raciais como instrumento para a Afrocidadanização (2019). Autor de vários artigos publicados em livros, jornais,

revistas e anais de seminários, colóquios e congressos, nacionais e internacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0847213852963062>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2967-4696>

Tatiana Fukui da Silveira é médica obstetra com RQE no CRM-RJ, formada há 41 anos, atuando em consultório de gineco-obstetrícia privado há 40 anos. A pesquisadora tem pós-graduação pela PUC em obstetrícia e ginecologia, pós-graduação pela UFF em medicina da família. Atua na saúde indígena por 4 anos em Maricá como gineco-obstetra pelo NASF bem como na estratégia de saúde da família do mesmo município. Atua como supervisora em ginecologia e obstetrícia no médico de família em Niterói. A autora teve trabalhos aprovados em supervisão da saúde da família no período da pandemia na plataforma do Sus, trabalho sobre grupo de mulheres 50+ em terapêutica não medicamentosa no período pré-menopausa e menopáusico aprovado pela Fiocruz, participação no estudo clínico fase 3 do Butantã em profissionais na linha de frente da COVID, estudo duplo cego da coronavac.

Tarsis Alberto Goulart é graduando em psicologia pela Univassouras.

Thiago Luiz Pereira Marques é médico veterinário, graduado em 2003 pela Fundação Educacional D. André Arcoverde, com Residência em Parasitologia Veterinária (2009), Mestrado (2011) e Doutorado (2019) em Ciências Veterinárias pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Atualmente, atua como Professor Adjunto I da Universidade de Vassouras/UV. É Coordenador do Projeto de Extensão de Equoterapia, no qual também exerce as funções de Instrutor de Equitação e preceptor de estágio. Além disso, é Docente do Mestrado Profissional em Diagnóstico em Medicina Veterinária, Coordenador da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) e membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Vassouras. E-mail para contato: marques_vet@gmail.com

William de Almeida Marques é doutor em Medicina Tropical e realizou estágio pós-doutoral no laboratório de Flavivírus - LABFLA-IOC/FIOCRUZ na área de metagenômica de arbovírus, e o segundo pós-doutoramento no Laboratório de Bioquímica de Insetos e Parasitas - LABIP (UFRJ) na área entomologia e virologia; mestre em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e especialista em Entomologia Médica também pela Fiocruz/IOC. Pesquisador colaborador do Laboratório Interdisciplinar de Vigilância Entomológica em Diptera e Hemiptera – LIVEDH-IOC/FIOCRUZ. Atualmente, docente e membro do colegiado do curso de medicina veterinária da Faculdade de Ciências Médicas de Maricá (FACMAR) e docente da Universidade de Vassouras, campus Maricá e Saquarema.