

## "A carne mais barata do mercado (acadêmico) é a carne negra":

O estado da arte sobre o diálogo entre as relações raciais e a educação em periódicos brasileiros de educação

Edmarcius Carvalho Novaes<sup>1</sup>  
[edmarcius@hotmail.com](mailto:edmarcius@hotmail.com)

Eunice Maria Nazarethe Nonato<sup>2</sup>  
[eunicenazarethe@hotmail.com](mailto:eunicenazarethe@hotmail.com)

Juliana Maria de Souza Xavier<sup>3</sup>  
[julianadesouzaxavier@hotmail.com](mailto:julianadesouzaxavier@hotmail.com)

Larissa Sellos Pereira de Lima<sup>4</sup>  
[lasellos@gmail.com](mailto:lasellos@gmail.com)

**Resumo:** As questões étnico-raciais no contexto escolar pautam aspectos identitários a partir de políticas públicas que materializam a resistência negra cotidiana face aos processos de exclusão. O presente artigo tem por objetivo apontar diálogos existentes entre as relações raciais e a educação, a partir do que vem sendo discutido em publicações de periódicos brasileiros da área da educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento metodológico é a realização do estado da arte para o levantamento das produções acadêmicas, e revisão bibliográfica sobre as categorias de análise estabelecidas. Os resultados encontrados demonstram uma produção significativa sobre as garantias legais conquistadas recentemente pelos movimentos sociais negros e a importância das ações afirmativas para a comunidade negra. No entanto, apontam a existência de uma defasagem na publicação de artigos que fomentem a formação docente e suas práticas pedagógicas para estabelecer esse diálogo em sala de aula, bem como ausência de referências negras quando se discute a representatividade na formação escolar. Desta forma, conclui-se que no mercado acadêmico o diálogo entre as relações raciais e a educação precisa ultrapassar alguns estereótipos, uma vez que estes dificultam o fortalecimento da identidade negra nos processos educativos.

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor na Universidade Vale do Rio Doce.

<sup>2</sup> Doutora pela Universidade Vale do Rio dos Sinos e professora no curso de Mestrado em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce e especialista Africanidade e Cultura Afro-brasileira.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce.

**Palavras-chave:** Relações raciais. Educação. Estado da arte.

## “The cheapest meat on the market (academic) is black meat”

The state of the art on the dialogue between race relations and education in Brazilian education journals

**Abstract:** Ethnic-racial issues in the school’s context guide identity aspects based on public policies that materializes everyday black resistance in the face of exclusion processes. This article aims to point out existing dialogues between race relations and education, based on what has been discussed in publications of Brazilian periodicals in the field of education. It is a qualitative research, whose methodological procedure is the realization of the state of the art for the survey of academic productions, and bibliographic review on the categories of analysis established. The results found demonstrate a significant production on the legal guarantees recently acquired by black social movements and the importance of affirmative actions for the black community. However, they point to the existence of a gap in the publication of articles that encourage teacher training and its pedagogical practices to establish this dialogue in the classroom, as well as the absence of black references when discussing representativeness in school education. Thus, it is concluded that in the academic market, the dialogue between racial relations and education needs to overcome some stereotypes, since these hinder the strengthening of black identity in educational processes.

**Keywords:** Race relations. Education. State of art.

### 1. Introdução

31

“A carne mais barata do mercado é a carne negra”<sup>5</sup>: o refrão eternizado na voz de Elza Soares, como forma de manifestação política e cultural a respeito das questões étnico-raciais, continua ecoando em nossa sociedade. A música apontava, já nos anos de 1990, que, por um lado, os espaços que culturalmente são percebidos com a maior incidência de negros são os presídios, hospitais psiquiátricos, os subempregos, a escravidão e a criminalidade; e,

<sup>5</sup> A música “A carne” foi escrita por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisse Cappelletti, na década de 1990, e ficou popularizada por interpretações do grupo Farofa Carioca e da cantora Elza Soares.

por outro, que era necessária a luta organizada por movimentos sociais negros em prol da conquista de direitos, respeito e justiça social.

O presente artigo objetiva apresentar um estudo de natureza qualitativa, inventariante, denominado estado da arte, por meio do qual se busca investigar como as relações raciais e a educação se relacionam academicamente, tendo em vista as publicações em periódicos brasileiros da área da educação, no período correspondente ao quinquênio de 2013-2017.

Trata-se de perceber como a produção acadêmica tem se mobilizado em torno das discussões étnico-raciais, quais suas categorias de análises elaboradas sobre a temática, bem como as possíveis lacunas, o que, de certa forma, ratifica espaços no contexto acadêmico subalternos para negros, na/da construção do conhecimento. Destaca-se as formas pelas quais negros são (re)presentados nestas produções – uma vez que isto reverbera em outros espaços de formação educacional, desde a educação básica à formação política, ideológica e cultural de sujeitos e coletividades.

A escolha pela metodologia adotada se dá por entendermos sua contribuição nas pesquisas acadêmicas em diversos campos do conhecimento, com eficácia no levantamento de publicações. O trabalho se justifica por sua contribuição ao perceber aspectos da temática que já foram contemplados em políticas públicas de ações afirmativas a partir do debate na seara acadêmica, trazendo à baila um panorama para se pensar em formas atuais de se avançar nas discussões étnico-raciais e a educação, face às pautas conservadoras deste tempo, com tensões no cenário político educacional.

## 2 Caminhos da pesquisa: o estado da arte

A metodologia utilizada denominada estado da arte, segundo Ferreira (2002), é do tipo de pesquisa bibliográfica que tem por objetivo discutir as produções acadêmicas nos campos de pesquisa e atuação em distintas áreas do conhecimento.

Para a realização desta pesquisa utilizamos a plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online). Todo o procedimento foi realizado com base em terminologias escolhidas para o levantamento de produções sobre a temática seguindo a proposta elaborada

por Coelho e Silva (2013), em seu artigo intitulado “Relações raciais e educação: o estado da arte”, no qual as autoras pesquisaram, a partir de 48 palavras-chaves, a presença de negros em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas federais e estaduais.

Após a realização do levantamento, foi possível compreender melhor como se dá a produção científica acerca do diálogo entre as relações étnico-raciais e a educação, em periódicos classificados como A1 no Qualis CAPES (ou seja, aqueles tidos com o melhor nível de credibilidade na produção acadêmica), na área específica de educação.

O percurso da pesquisa seguiu os seguintes critérios de buscas: assinalou-se os campos “pesquisa de modo integrado”, “Brasil”, “educação e pesquisa educacional”, além do recurso de palavras chaves e dos anos de publicação (2013, 2014, 2015, 2016, 2017). Dentre as 48 palavras-chaves pesquisadas, apenas 28 continham artigos que se encaixavam nos critérios acima descritos.

No primeiro momento, foram encontrados 120 artigos, que foram organizados a partir do ano de publicação. Posteriormente, foram organizados nas categorias de análises, baseadas também as terminologias utilizadas por Coelho e Silva (2013).

Ao fazer o recorte pelo referido qualis A1, adotamos como critério para leitura e estudos aprofundados destas produções, e os artigos que se relacionavam à três das temáticas: “Lei Federal 10.369/03”, com 12 artigos; “identidade negra”, com 20 artigos; e “cultura e representação negra”, com 11 artigos, totalizando, desta forma, um montante de 43 artigos.

### 3 Resultados encontrados

O estudo feito possibilitou encontrar nos artigos conceitos e elementos que se complementam e buscam evidenciar algumas questões afetas aos dilemas correntes aos aspectos étnico-raciais no contexto educacional.

#### 3.1 Lei Federal nº 10.639/03

A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 obrigou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas redes públicas e particulares da Educação Fundamental até o Ensino Médio, introduzindo uma política curricular escolar que reconheça a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, de acordo com os preceitos da Constituição da República (BRASIL, 1988), pois todos os brasileiros devem conhecer as diferentes raízes que constituem a sua cultura.

Constata-se que o grande desafio para efetivação desta Lei é compreender a dinâmica da comunicação entre as culturas, isto é, como aprendemos com as outras culturas e como socializamos com o outro o que sabemos. Caracteriza-se como um trabalho para todos e para cada um, em que o diálogo de culturas deve ocorrer sem que haja um sentimento de existência de uma cultura dominante, nem que hajam histórias mais importantes ou de maior significação. Tais apontamentos fazem com que a referida legislação seja mais complexa do que simplesmente propor novos conteúdos para as práticas educativas, e exige uma mudança de postura diante da vida, do mundo e das pessoas.

Gomes e Jesus (2013) apontam quatro desafios enfrentados após dez anos da implementação do documento legal, sendo: a formação de professores; a gestão do sistema de ensino; a implementação da escola quilombola, e o pensar no quadro da educação superior do Brasil na questão étnico-racial. Ressaltam que as políticas de promoção das relações étnico-raciais igualitárias não se restringem apenas à educação básica, pois existem estudantes negros chegando às universidades graças aos processos de ações afirmativas, trazendo novos saberes, novas vivências, outras corporeidades e outras formas de se lidar com o conhecimento no espaço universitário.

Por outro lado, Gomes e Jesus (2013) também apontam que essa dimensão de ações afirmativas articulada com a educação das relações étnico-raciais é um início da redefinição da educação superior, que começa dentro das universidades. Além disso, destacam que é preciso, dentre outros aspectos, redefinir os currículos da educação superior, debater as perspectivas da pesquisa, pensar em editais que fazem articulações com a África (com orçamentos necessários para tal), incluir maior número de pesquisadores no tema das relações étnico-raciais, etc.

Por fim, indicam a existência de um desafio epistemológico na produção do conhecimento: não se deve excluir a raça enquanto construção social, cultural e política. Para

tanto, a produção, o diálogo, o embate e debate dos sujeitos negros, protagonistas desse debate com articulações com outros sujeitos étnico-raciais e da trajetória de luta antirracista, é relevante para que se compreendam as relações raciais do Brasil.

Esse desafio epistemológico também diz respeito ao modo como o continente africano é compreendido – outra questão a ser enfrentada. Para Gomes e Jesus (2013), o pensamento de que o mundo é dividido e que existe um abismo entre os continentes deve ser superado. Tal abismo, imaginário e às vezes reforçado em algumas propostas de produção de conhecimento (nas quais o continente africano não possui conhecimento, regras, leis e civilização), não é real. Assim, torna-se preciso a compreensão e o repensar desse contexto, dentro de uma perspectiva emancipatória e antirracista.

Já Almeida e Sanchez (2017) aludem que a educação formal traz duas principais abordagens acerca da transformação social e das reproduções de poder. Na primeira, a educação passa a ser um cenário de disputas de características políticas e ideológicas – sendo este um dos principais campos para serem elaboradas leis, que são formuladas após discussões e disputas de vários grupos que possuem múltiplos interesses. Depois de aprovadas, tais leis possuem a significação de que esses processos, disputas e reivindicações das relações de poder envolvidas se satisfizeram, uma vez que são reconhecidas publicamente, e com isto, corroboram para que toda a sociedade (re)pense as relações humanas estabelecidas.

Almeida e Sanchez (2017) também defendem que a legislação é, antes de tudo, uma política de ação afirmativa e uma forma de correção das desigualdades históricas que afetam a população brasileira negra. Ela questiona o currículo oficial, pois, quando se faz obrigatório, o ensino de história e cultura afro-brasileira, tanto nas escolas públicas quanto em escolas particulares, cria e permite aos estudantes negros a valorização e reconhecimento dos aspectos da cultura negra, reforça a sua identidade e sua importância na formação da sociedade brasileira.

De igual forma, os autores fazem um levantamento das políticas públicas que foram realizadas a partir da implementação da Lei Federal 10.639/2003 durante os primeiros 10 anos de sua vigência, e de como as produções e distribuição de materiais didáticos para alunos e professores se realizavam. Concluíram que as políticas públicas precisam se relacionar e manter vínculos para que a legislação seja implementada de forma eficiente. Além dessa

questão, verificam que nos livros didáticos ainda são encontrados a história da África e do negro de forma bastante negativa.

Anteriormente, os autores (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016) já haviam analisado a realização do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, como uma possibilidade de ferramenta para a implementação da Lei 10.639/2003, e automaticamente, para a transformação social. Problematizavam como as relações étnico-raciais são abordadas nas questões do exame citado, a partir das políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais e da afirmação da diversidade.

Na pesquisa foi verificado que a temática analisada ainda está em processo introdutório e que as questões no ENEM referentes às questões étnico-raciais perfaziam 41% a menos quando comparadas com as questões sobre o meio ambiente e recursos hídricos – discussões que ganharam destaque na mesma época. Almeida e Sanchez (2016) concluíram que para uma contribuição mais significativa para a implementação do dispositivo legal, as questões do certame deveriam abranger e problematizar as temáticas da Cultura e da História Africana e Afro-brasileira, e das relações étnico-raciais relacionadas à população negra, gerando assim maior debate e visibilidade nas escolas e em seus conteúdos.

Outras discussões e recortes também aparecem nas produções levantadas referentes à esta temática: Oliveira (2013), por exemplo, apresenta a necessidade de uma discussão da temática no contexto de uma escola de Educação Especial, a partir de análise de práticas pedagógicas realizadas em uma escola especializada em educação de surdos.

A autora indica que as questões das relações étnico-raciais se apresentam como uma demanda para atendimento de estudantes surdos, uma vez ser necessária a utilização de outras metodologias, como a representação teatral, para que elementos da identidade étnico-racial possam ser compreendidas pelos estudantes com surdez, que ao mesmo tempo em que aprendem a se comunicar em Libras, passam a ter atenção voltada para a necessidade de desconstruir estereótipos sobre a população negra.

Já Oliveira (2014) apresenta os desafios de uma educação antirracista a partir da Lei Federal n°. 10.639/03, e as tensões e desafios para o ensino de Sociologia, com a sanção da Lei Federal n°. 11.684/08<sup>6</sup>. Aponta ser um duplo desafio pedagógico para o professor desta

<sup>6</sup> A Lei n°. 11.684/08 foi modificada pela Lei n°. 13.415/2017 evidenciando uma constante de tensão e disputa no campo do currículo escolar sobre o lugar reservado para o ensino de Filosofia e Sociologia.

disciplina, pois, além de uma nova postura epistemológica frente às questões étnico-raciais, precisa construir um conhecimento escolar sociólogo suficiente forte para pautar o conhecimento histórico sobre as relações raciais. Além da garantia legal, a produção aponta para a necessidade “de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista” (OLIVEIRA, 2014, p. 81).

Por fim, Araújo (2015) apresenta a percepção de militantes professores negros baianos sobre a efetivação da referida legislação, com destaque à falta de formação inicial e continuada dos professores para trabalhar com a temática, além das questões relativas ao fundamentalismo religioso existente por parte de alguns envolvidos nos processos educacionais em distintas instituições. Também destacou a necessidade de uma melhor cooperação entre as instituições educacionais (MEC, Secretarias de Educação e Conselhos de Educação e as Escolas) no sentido de elaborarem projetos coletivos e conjuntos, cujas pautas dialoguem a respeito da identidade, cultura e representatividade negra.

Assim, os artigos analisados sinalizam que, em 2003, a Lei 10.639 entra em vigor numa postura de demarcação histórica da luta contra as práticas discriminatórias tão presentes na educação. Esse marco legal buscou conferir ao negro o direito de ter resgatada a história afrocêntrica contada por outra perspectiva, a identidade negra, considerada e ressaltada a diferença étnica-racial e sobretudo o direito de ser negro sem novos sofrimentos.

### 3.2 Identidade Negra

O Estatuto da Igualdade Racial, em seu artigo primeiro, inciso IV, define a população negra como “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga” (BRASIL, 2010).

Nilma Lino Gomes<sup>7</sup> (2002, 2003) ao abordar a identidade negra, aponta que esta categoria surge da busca pela interação e diálogo, uma conversa histórica e social que procura

<sup>7</sup> Santos (2018, p. 16) aponta que Nilma Lino Gomes se destaca na produção intelectual sobre o racismo no Brasil, “tanto no adensamento teórico quanto na legislação educacional”, se tornando uma das principais intelectuais insurgentes do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, atuando como docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais desde 1995. No período de 2015 e 2016,

construir uma relação com as pessoas que pertencem a um grupo étnico-racial, e, portanto, que não se constrói de maneira isolada. Portanto, diálogo é a base essencial para a construção de uma identidade negra pessoal e conjunta.

Desde o colonialismo, a identidade negra é questionada em relação ao seu reconhecimento. Nos primórdios governamentais, foi tida a partir do discurso de um projeto identitário europeu que a desconsiderava. Segundo Malighetti (2014), ao se priorizar

(...) os topos constitutivos da ciência da cultura (comunidade, identidade, etnia, tribo, nação) como conjuntos orgânicos de partes integradas e discretas, os estados coloniais organizaram e governaram os grupos sociais: inventaram as tribos na África sobre a base do modelo europeu do Estado-Nação (...), colocando-as umas contra as outras, mediante concessões discriminatórias de direitos especiais (MALIGHETTI, 2014, p. 3).

O autor aponta que, na busca pela construção de uma identidade negra, depara-se com a necessidade da multiculturalidade frente às ideologias impostas por aqueles que julgam a superioridade da cultura e da raça. Para estes últimos, a cultura e a diversidade devem ser únicas e institucionalizadas para obterem reconhecimento perante a sociedade – tornando assim a identidade um instrumento para as relações de poder, e produzindo as hierarquizações identitárias que se resvalam em hierarquias raciais. Por fim, Malighetti (2014) destaca que a colonização e violência afetaram a identidade das pessoas negras em diferentes culturas.

Vitorino (2014) traz em seu trabalho qual é a implicação das relações raciais com a globalização e com o Estado-Nação. Pela globalização, novas identidades e culturas geram compreensões sobre a sociedade, sobretudo, em âmbito local e educacional. Por outro lado, neste contexto, existem regimentos que embasam governos democráticos que garantem em leis a presença da cultura negra e a reafirmação da identidade do povo negro, como ocorre por exemplo, no Brasil. Assim, quando se fala em identidade negra, não é possível negar a importância de ensinar a história e cultura de um povo, pois é preciso dialogar em todos os locais sobre estes pontos, afim de construir a representação coletiva sobre tal identidade, uma vez que a identidade também diz respeito à percepção da história e da sociedade sobre si.

O autor ainda aponta como o Estado-Nação tem um papel importante para a concepção de identidade que hoje possuímos: é o poder estatal que apresenta as verdades

---

integrou o Ministério da Presidenta Dilma Rousseff, a frente da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em seguida, do então Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRJDH).

institucionais à população, que assim as percebem e constroem ideias, dentre outros, do que seja identidade negra. Segundo Vitorino (2014), isto se dá, pois,

(...) mesmo que o fenômeno da Globalização nos force a pensar que as fronteiras nacionais estão sendo rompidas e ultrapassadas, o “nacional” (e, a reboque, o local/particular) tem lugar nas novas circunstâncias geradas pela Globalização. Coexistindo com as forças que operam na dimensão supra e transnacional, nota-se que o Estado-Nação continua a induzir a formação de narrativas com o fim de ser ele o gerador da identidade oficial. Trata-se de um controle exercido, especialmente, por intermédio do sistema de ensino (VITORINO, 2014, p. 11)

Na atualidade, a questão da identidade negra pode ser pensada nas escolas a partir do ensino da história e cultura negra. O objetivo deste movimento pela valorização da identidade negra é a comprovação da resistência e da luta pelo reconhecimento identitário étnico através de coletivos e movimentos negros antirracistas. Neste sentido, os artigos encontrados e que analisam esta temática, apresentam distintos recortes sobre a discussão.

Dornelles e Marques (2015), por exemplo, em seu trabalho denominam como pedagogias da racialidade os modos pelos quais a constituição de crianças negras ocorre em escolas de educação infantil do Brasil. A partir de uma pesquisa realizada em duas escolas infantis na região metropolitana de Porto Alegre, tendo como protagonistas meninos e meninas de quatro a seis anos, e utilizando-se de relatos e análises de práticas pedagógicas sobre o tema (a partir da relação das crianças com bonecas com corpos negras, com a literatura infantil e em interação com uma comunidade quilombola), foi possível perceber em suas narrativas como se referem à raça, racialidade e negritude.

Segundo as autoras, é desta forma que a discussão sobre direitos culturais da identidade negra, sobre fenotípicos e as questões raciais das crianças negras deve se fazer presente desde a educação infantil. A experiência possibilitou a problematização de como o Brasil, “que foi constituído através de uma miscigenação de raças, se continue colaborando para que as crianças negras permaneçam sonhando em ter em seus corpos as marcas de uma ‘normalidade’ branca”. As autoras indicam a necessidade de uma mudança e posicionamento adverso sobre a temática nos espaços escolares, para que existam condições viáveis “para que as crianças negras tenham seus direitos culturais assegurados”, sobretudo, de “mostrar a beleza de sua raça negra” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 118).

Outra experiência relevante em relação à educação infantil é a apresentada por Santiago (2015), cuja produção se pauta pela Sociologia da Infância e dos estudos das

Ciências Sociais, para pensar as relações raciais no Brasil. A discussão sobre identidade negra dialoga com a violência existente e que é processada na racialização sobre a construção das culturas infantis. Em uma pesquisa de campo realizada em Campinas – SP, o autor indica que na instituição analisada havia uma reprodução de preconceitos raciais, legitimando as hierarquizações sociais e as desigualdades. Crianças pequeninhas negras da instituição percebiam o racismo nas posturas pedagógicas de docentes, à partir de diferentes linguagens, com a fixação de posições subalternas das identidades negras.

Neste sentido, o autor enfoca que a pedagogia da infância desenvolvida pela instituição de ensino somente pode desenvolver uma educação das relações étnico-raciais se os elementos que constroem a educação infantil presente naquela instituição se escutarem, para ouvirem em que sentido, e em quais linguagens infantis, os princípios básicos de vida em sociedade para as crianças pequeninhas se materializam, pois,

[...] as resistências produzidas pelas crianças pequeninhas negras são de cunho “poético”. Transcendendo a utilidade monolínguíssima da fala, os gestos, os choros, os gritos se tornam metaforicamente armas de guerra contra os enquadramentos coloniais de segregação racial. As poéticas produzidas por essas cem linguagens penetram nas entranhas das relações de poder que sufocam, matam e mutilam cotidianamente as subjetividades infantis (SANTIAGO, 2015, p. 149).

Ainda acerca da identidade negra, Passos (2015) aponta que nos espaços universitários da Universidade Federal de Santa Catarina, instituição que pesquisou, a presença desta identidade negra, dada à partir de ações afirmativas, provocou novos desafios e tensionamentos no intuito, sobretudo, de garantir no cotidiano para além do acesso a permanência, material e simbólica, de estudantes cotistas negras, e com qualidade social.

Como resultados a autora aponta para um déficit de cidadania da população negra no século XXI nas dinâmicas da instituição universitária, o que faz com que as produções de saberes ainda se pautem por um eurocentrismo subalternizante e absoluto, comum na vida universitária brasileira. Por outro lado, indicou que o programa de ações afirmativas modificou as relações existentes naquele espaço, o perfil dos estudantes, provocando tensionamentos estruturais e acadêmicos, em razão de suas condições socioeconômicas e por questões simbólicas, face ao pertencimento étnico-racial e de gênero que impactaram as sociabilidades até então já estabelecidas.

Por fim, ressalta a necessidade de se identificar estratégias de solidariedade constituídas em prol da permanência dos estudantes cotistas negros, a necessidade da realização de estudos que se aprofundem sobre suas vivências e trajetória pretéritas e atuais, suas presenças em grupos de pesquisa, e a importância de encontrar soluções em diálogos com os movimentos sociais, comunidade acadêmica e outras iniciativas, que se pautem pela democratização do ensino como base da sociedade brasileira.

### 3.3 Cultura e Representação Negra

A cultura, produto e produtora das identidades, é mais que apenas um conceito: refere-se à tudo que o sujeito de fato vivenciou, suas diferentes formas de entender o mundo, semelhanças e particularidades que foram construídas pelos seres humanos ao longo da sua história.

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo (GOMES, 2003, p. 75-76)

As discussões sobre cultura estão em voga em aspectos abrangentes, tais como a cultura escolar, diversidade cultural, cultura indígena, cultura negra, dentre outras. Segundo Gomes (2003), o fato de o assunto estar em pauta auxilia na quebra de paradigmas e de mudanças sociais, graças às ações dos movimentos sociais, grupos sociais e étnicos.

41

A afirmação da existência de uma cultura negra é uma particularidade cultural construída ao longo do tempo por um grupo étnico-racial específico, cujos indivíduos se percebem como negros e pautam demandas nos movimentos sociais para a visibilidade desta cultura. No entanto, ressalta-se que essa cultura negra se faz presente no modo de vida do brasileiro independentemente do seu grupo étnico, com maior predominância dos descendentes dos negros escravizados no Brasil.

A partir disto é possível analisar como essa cultura negra estabelece diálogos com a educação. Inicialmente, Gomes (2003, p. 76) afirma que “o que nos faz mais semelhantes ou

mais humanos são as diferenças”, pois parte “(...) da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético”, porém, destaca,

(...) que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. (GOMES, 2003, p. 76)

No âmbito educacional, a autora reforça que as discussões escolares não podem desconsiderar a existência de racismo e desigualdades entre os negros e brancos; pois tal atitude afastaria as práticas educativas que ainda insistem em colocar a cultura negra como folclórica e exótica. Gomes (2003) também destaca que a discussão da cultura negra exige um posicionamento sobre qual a real razão dos projetos e práticas multiculturais, e de um compromisso político em relação à questão racial e perante as ações afirmativas, pois

(...) tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas (GOMES, 2003, p. 77)

Assim, a construção da prática pedagógica não pode se limitar às produções de pesquisa sobre o tema, nem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois de acordo com a autora “(...) trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro” (GOMES, 2003, p.79).

Nesta temática, as produções encontradas no estado da arte, apresentam as discussões sobre a cultura negra com múltiplos recortes (por exemplo, tomando a realidade das comunidades quilombolas, de terreiros como redes educativas, além dos relatos de práticas positivas para a formação continuada em enfrentamento à questão étnico-racial), além da discussão elaborada acerca da representatividade negra.

Santos e Silva (2016), a partir de uma pesquisa realizada na vila de Santiago do Iguape, em Cachoeira/BA, apresentam que o processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola é influenciada pelas questões culturais locais. As questões da cultura e representatividade negra sobressaem nos resultados encontrados, que apontam a necessidade de uma abordagem efetiva dos saberes matemáticos naquela

comunidade existente, cuja formação se dê com a inclusão de elementos sobre o ensino e aprendizagem da matemática com observância das vivências dos alunos deste grupo cultural, pois “[...] incluir os saberes que os alunos trazem de suas experiências deve ser o objetivo maior da prática do professor e da organização da escola, a fim de que haja um desenvolvimento da aprendizagem coerente com a realidade do estudante” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 989).

Já Caputo (2015) apresenta resultados de uma pesquisa sobre a aprendizagem do yorubá (língua africana viva praticada em candomblés no Brasil) por crianças e jovens em um terreiro da Baixada Fluminense/RJ, como fomento de uma cultura e representatividade negra. Numa proposta de uma educação para além dos muros, toma os espaços dos terreiros como rede educativa, a partir de seus cantos, comidas, filhas, mitos, e demais artefatos culturais.

A autora aponta que a linguagem do yorubá, enquanto cultura negra, auxilia no conhecimento dessas culturas, aponta caminhos para o ensino da história da África e favorece possibilidades de diminuição de práticas de intolerância religiosa em contextos escolares. Tal discussão se faz relevante, uma vez que,

[...] no caso específico da história e culturas negras, não acreditamos que subtrair elementos fundamentais dessas culturas, como o candomblé, por exemplo, seja uma saída para se entender o continente africano e sua relação com nosso próprio país. Aceitar essa amputação histórica e cultural seria aceitar, mais uma vez, imposições desse racismo estrutural e de seu sistema de ensino. Se as leis que citamos em nosso texto foram grandes conquistas, não podem ser entendidas como concessões (CAPUTO, 2015, p. 792-793).

Por outro lado, em Coelho e Coelho (2013) tem-se uma produção que apontam práticas de ‘boa intenção’, no sentido de fazer positivamente o investimento em pesquisa e formação continuada para o enfrentamento da questão étnico-racial, que se pautem pela cultura e representatividade negra. A partir de uma pesquisa com análise de seis escolas de quatro Estados da Região Norte do Brasil, os autores demonstram algumas possibilidades, mesmo que frágeis, destas práticas.

As práticas destacadas por Coelho e Coelho (2013) se pautavam com procedimentos de composição de cartazes, paródias, redações e poesias; composição e apresentação de coreografias de danças afro; elaboração de degustação de pratos típicos; dramatizações, coreografias e concursos de beleza. A proposta em todas as práticas era trabalhar com reversão de visão negativa ou depreciativas das pessoas negras, seus institutos culturais,

valorizando a herança cultura africana (presente no cotidiano brasileiro), a autoestima de estudantes negros e pardos, com a revisão de estéticas artísticas, e ampliando as compreensões da ideia de herança cultural.

Essa discussão é importante porque o Brasil, embora reconhecido por sua diversidade, ainda precisa reforçar as especificidades das identidades negras para toda a população. Arena e Lopes (2013), ao pesquisarem, por exemplo, a representação negra em livros didáticos e literários para as crianças, destacam o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) de 2010, como um estudo em favor da inserção de personagens reais ou imaginários negros. Os autores abordam a necessidade destes personagens para o reconhecimento e desenvolvimento da presença negra em seus espaços educativos e sociais.

Percebe-se, nas escolas de ensino regular, que muitas crianças negras também não se sentem representadas, e encontram poucas referências nos livros didáticos. Para as crianças, é mais importante ainda perceber uma figura que as represente, pois isto auxilia no processo de construção identitária. Arena e Lopes (2013) afirmam que a não representação de negros no material didático é uma forma de excluir a população negra do desenvolvimento social.

Tal discussão deve ultrapassar a compreensão da necessidade de estruturar as representações no processo educativos de crianças negras. Nas escolas, por exemplo, pouco se ouve falar de Lima Barreto<sup>8</sup> ou de Dandara<sup>9</sup>. Quando se pronuncia o nome de Zumbi de Palmares<sup>10</sup> nas escolas, normalmente, é para falar superficialmente da luta contra a escravidão, normalmente em aulas de História ou para apresentar um dos motivos da comemoração do dia 20 de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra<sup>11</sup>.

A representatividade precisa ser percebida como um modelo de resgate da identidade ancestral, da valorização da raça/etnia do indivíduo. De acordo com as autoras, a falta da presença de representantes negros nos livros contribui para a negação da negritude e valorização da branquitude. Arena e Lopes (2013) ainda destacam que essa negação da negritude acontece devido a muitos fatores históricos.

Embranquecer para os negros é uma forma de se afastar das raízes e chegar ao que é culturalmente tido como o esperado numa sociedade globalizada. Por outro lado, as mulheres

<sup>8</sup> Escritor e jornalista brasileiro que explorou as injustiças sociais e as dificuldades no Início da República.

<sup>9</sup> Esposa de Zumbi, que juntamente com ele, lutou pela libertação total das negras e negros no Brasil.

<sup>10</sup> Foi o último dos líderes do Quilombo dos Palmares e o de maior relevância para a história.

<sup>11</sup> Data escolhida em homenagem ao dia da morte de Zumbi.

negras não se reconhecem em seus corpos e cabelos, querem ser como as mulheres brancas dentro de um padrão europeu: loiras, altas e de olhos claros. Reafirmar valores brancos e europeus em livros literários e didáticos faz com que a ancestralidade do povo negro seja esquecida e a globalização da branquitude permaneça em vigor (ARENA; LOPES, 2013).

Por fim, a representação negra ainda pode ser explicada como um fator de identidade. Se identificar como negro garante uma afirmação ao grupo social que o indivíduo pertence. É preciso que a educação seja parceira neste momento de construção de identidade dos sujeitos em espaços escolares. Isto passa pela valorização da cor da pele negra, do cabelo negro. A cultura auxilia nesse processo de desenvolvimento, em que as crianças conseguem se relacionar de uma forma melhor quando veem em seus pares, características que as representam.

#### 4 Considerações

O presente estudo possibilitou perceber algumas questões nas discussões em períodos da área da educação, publicados entre 2013 a 2017, sobretudo desde a implementação de legislação que determina o ensino obrigatório da História Afro-brasileira e Africana nas escolas. Destaca-se que as produções discutem as relações raciais à partir das ações afirmativas, e de sua importância para conquistas dos movimentos político-étnico-raciais.

De igual forma, diversos aspectos sobre a cultura e representatividade negra são objetos de diálogos pedagógicos presentes nos periódicos analisados. Estes apontam para a necessidade de uma reafirmação da identidade negra capaz de propor novos olhares sobre a visibilidade negra na educação brasileira. No entanto, mesmo com todos esses avanços, ainda persistem desafios para que este tema possa ser trabalhado em sua complexidade.

Observamos pouca publicação científica em periódicos da área específica de educação sobre como preparar os professores para lecionar a temática. Além disto, a didática para trabalhar a temática também se configura como um desafio e uma carência nas publicações científicas. Os professores devem mais ser informados para (re)aprender a história da África e a utilizar novas metodologias, uma vez que no ensino de História ainda hoje, questões correlatas ao Continente Africano são muitas vezes apresentadas apenas com

pontos negativos e pejorativos, fundados em estereótipos sobre a pobreza. Urge repensar abordagens que apontem no continente africano suas particularidades positivas.

Outro foco de pesquisa que se apresenta como lacuna é compreender o quanto a representatividade negra influencia no modo como as pessoas negras aprendem sobre sua identidade, e como isto dialoga com os processos educativos. A identidade é uma discussão histórica e social da formação do sujeito. É necessário repensar as práticas de abordagens que identificam o uso/ensino da identidade com a população negra nos espaços educacionais.

A população negra possui uma identidade pré-estabelecida pela sociedade dominante, normalmente vista como um povo sem perspectiva de vida, que vive à margem da criminalidade, e que está predestinada a trabalhar em empregos subalternos, considerados como não digno e sem status social. Tais estereótipos ainda persistem, mesmo sendo perceptível a realização de um trabalho de valorização da identidade negra, por meio dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais apresentam contribuições importantes no que diz respeito às conquistas e avanços tanto no sentido de se ter no país leis específicas para promoção da igualdade racial, quanto no sentido de remover estigmas e apontar as capacidades da comunidade negra de ocupar todos os espaços da sociedade, sobretudo, ao utilizarem de políticas de ações afirmativas como as cotas universitárias para negros.

Vale ressaltar ainda que foi possível perceber neste estudo que a discussão sobre a representatividade negra também foi pouco abordada nos artigos pesquisados, tanto em relação ao reconhecimento, quanto na elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos para o ensino da temática.

Entendemos como necessária a compreensão dos desafios para que a sociedade (re)pense práticas e comportamentos em relação às questões raciais e de sua própria história, e como isto deve impactar os processos de produção científica, partindo do pressuposto que existe um outro lado que não nos é apresentado no ensino de História.

A educação tem um papel fundamental neste processo. A produção acadêmica necessita de maior abertura para discutir as temáticas que fomentem a inclusão e permanência de negros nos espaços acadêmicos, com direito à voz para fortalecerem suas representatividades e construção de (novos) artefatos culturais, advindos de uma identidade

negra que ainda hoje é estereotipada, ou vista apenas em aspectos negativos eminentes dos processos de exclusão social vivenciado.

Elza Soares, que recentemente afirmou que é preciso readaptar o verbo da frase que entoou aos gritos nos anos noventa<sup>12</sup>, necessitaria emanar ainda por um longo tempo o seu canto de insatisfação caso se referisse à produção acadêmica sobre o que é ser negro, e a partir disto, estabelecer laços com os processos educativos.

A academia, como espaço da construção de saberes, precisa se ocupar das problematizações sobre os estigmas e as pautas que envolvem a comunidade negra, pois desta forma colabora para mudanças de comportamentos coletivos que fomentam e pautam o racismo. Uma destas formas de combate é a socialização de produções científicas, realizadas por discentes e docentes nas instituições de ensino superior, em suas pesquisas acadêmicas.

## Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. ENEM: ferramenta de implementação da Lei 10.639/2003 - competências para a transformação social?. **Educar em Revista**. v.32, n.1, pp.79-103. 2016.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettini de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisa para a transformação social. **Educação e realidade**: Rio Grande do Sul, vol.28, n.1, pp.55-80, 2017.

ARAÚJO. Jurandir de Almeida. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educação & Realidade**: Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília, 1988.

BRASIL, Lei Federal nº 12.288. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

---

<sup>12</sup> Em 2017, a cantora escreveu nas redes sociais: “Neste dia 20 de novembro, como todos os outros dias do ano, reforço o meu grito: a carne mais barata do mercado foi a carne negra. Não é mais a carne negra. Eu sou negra. Minha mãe é negra. Minha voz é negra. O Brasil é negro”. Fonte: <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/elza-soares-lanca-nova-versao-de-carne-com-rafaela-silva-22090010.html>>. Acesso: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **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, 2010.

BRASIL, Lei Federal nº. 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.** Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação.** v. 20, n. 62, jul-set. 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista.** Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré. Relações Raciais e Educação: O estado da arte. **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p.121-146, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Propuesta Educativa.** Año 24 Nro. 43, págs. 113 a 122, Junio de 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. 2002. **Revista Educação & Sociedade,** ano 23, n. 79, Agosto/2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação:** Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** Educação e pesquisa: São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista.** v. 47, p. 19-33, 2013.

MALIGHETTI, Roberto. Antropologia pela educação. Notas por uma descolonização. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 128, p. 843-856, 2014.

OLIVEIRA, Elânia de. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 47, p. 85-95, jan./mar. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos após Ações Afirmativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 155-182, Abril-Junho 2015.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 129-153, Abril-Junho 2015.

SANTOS, Jailson Gomes dos; SILVA, Jonsen Ney Dias da. A Influência da Cultura Local no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática numa Comunidade Quilombola. **Bolema**. Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 972 - 991, dez. 2016.

SANTOS, Luana Diana. **Intelectuais negras insurgentes [manuscrito]: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto. 2018.

VITORINO, Artur José Renda. Local, nacional e universal nos estudos históricos de Educação Comparada: o caso das Ações Afirmativas na era genômica. **Educar em revista: Paraná**, n. 52, p. 291-303, abr./jun. 2014.