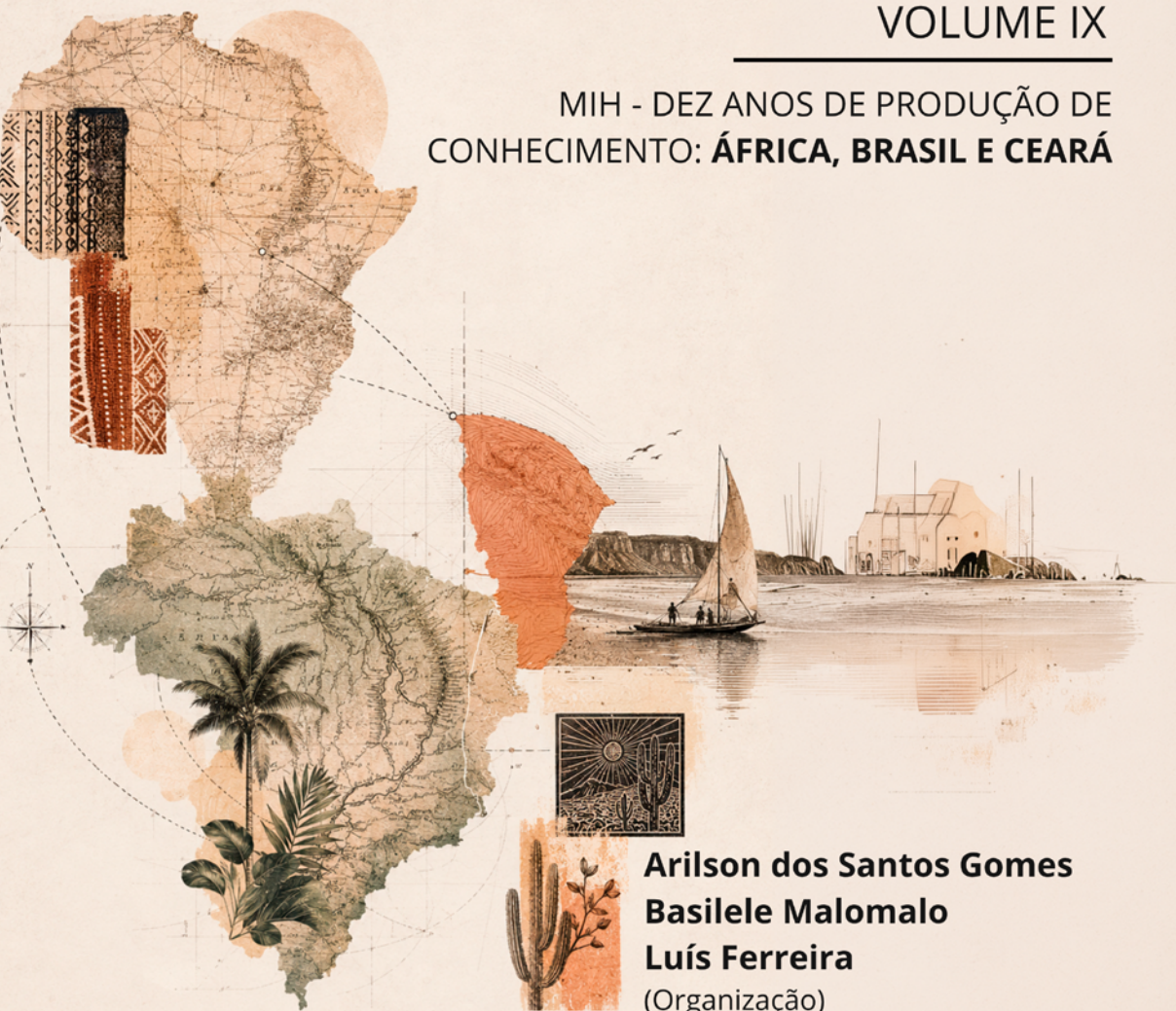


# ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

VOLUME IX

MIH - DEZ ANOS DE PRODUÇÃO DE  
CONHECIMENTO: **ÁFRICA, BRASIL E CEARÁ**



**Arilson dos Santos Gomes**  
**Basilele Malomalo**  
**Luís Ferreira**  
(Organização)

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

---

G633e Gomes, Arilson dos Santos; Malomalo, Basilele; Ferreira, Luís (org.).  
Ensaio interdisciplinares em humanidades – Volume IX – MIH: dez anos  
de produção de conhecimento: África, Brasil e Ceará /  
Organizadores: Arilson dos Santos Gomes, Basilele Malomalo e Luís  
Ferreira; Prefácio de Antônio Vieira da Silva Filho.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2026.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-217-1164-3 – Ebook PDF.

1. Educação. 2. Ciências Sociais. 3. Formação de Professores.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ciências sociais. 300
2. Formação de Professores. 371.12

# ENSAIOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES

VOLUME IX

---

MIH - DEZ ANOS DE PRODUÇÃO DE  
CONHECIMENTO: **ÁFRICA, BRASIL E CEARÁ**

**Arilson dos Santos Gomes**  
**Basilele Malomalo**  
**Luís Ferreira**  
(Organização)



*Copyright* © 2026 – Dos organizadores representantes dos autores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Revisão*: Luisana Gontijo  
*Editoração*: Vinnie Graciano  
*Capa*: Gatil Comunicação e Marketing

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman  
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão  
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes  
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros  
(UEPN – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi  
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro  
(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho  
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio  
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva  
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão  
Campinas – SP – 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br





## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO 10

Arilson dos Santos Gomes  
Basilele Malomalo  
Luís Ferreira

### PREFÁCIO

### UMA DÉCADA DO MIH: ENTRE A INTERDISCIPLINARIDADE E O COMPROMISSO ANTICOLONIAL 23

Antônio Vieira da Silva Filho

## PARTE I EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E ENSINO

### RESISTÊNCIA FRENTE À REDUÇÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MULTISSERIADA EM MULUNGU (CE) 52

Édmara Souza  
Luís Ferreira

### “Gentes da EJA” na docência: Desafios às políticas de formação de professores 69

Josefa Gleice do Nascimento  
Luís Ferreira

### TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: FERRAMENTA PARA DISCIPLINAR CORPOS E MENTES? 83

Larissa Januário de Castro  
Edson Holanda Lima Barboza

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| A DANÇA COMO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 102 |
|--------------------------------------------------------|-----|

Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral  
Roque do Nascimento Albuquerque  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

## **PARTE 2**

### **EXPERIÊNCIA, SABER E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FENÔMENO EDUCATIVO NA COSMOPERCEPÇÃO AFRICANA: RITUAL COMO SABER TRADICIONAL AFRICANO QUE PRODUZ E CONFIRMA A ORDEM SOCIAL | 123 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Eurico Paulo Sampa  
Ricardo Ossagô de Carvalho

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| TRAMAS DA HISTÓRIA INDÍGENA E A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO NO CEARÁ | 144 |
|---------------------------------------------------------------------|-----|

Antonia Karoline Torres Silveira  
Edson Holanda Lima Barboza

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A LEI 10.639/03 E A INVISIBILIZAÇÃO DAS AFRICANIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES NEGRAS EM ESCOLAS DO CEARÁ | 163 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Francisco Danierbes de Sousa Santos  
Roque do Nascimento Albuquerque

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES | 184 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Lilian Maria da Silva Mello  
Francisco Vítor Macêdo Pereira

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>“UM NOVO TEMPO, APESAR DOS PERIGOS”: A ESCRITA DA HISTÓRIA DO RECONHECIMENTO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO CEARÁ</b> | <b>204</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Maria Lucy dos Santos Lima  
Arilson dos Santos Gomes

|                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>A LEI 10.639 E REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.</b> | <b>226</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Vivian Silva Rodrigues Vidal  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

### **PARTE 3**

### **GÊNERO, CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO**

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>RABIDANCIA: MÚLTIPLAS PRÁTICAS COMERCIAIS E REDES SOCIOLABORAIS EM CABO VERDE</b> | <b>245</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Maria Iully Melo Silva  
Bas´Ilele Malomalo

|                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>A EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA E SUA INFLUÊNCIA NA IDENTIDADE E NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA UNILAB/CE</b> | <b>262</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Ana Raquel Silva Reginaldo  
Natalia Cabanillas

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>POLÍTICAS PÚBLICAS E COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DO DECRETO Nº 11.430, DE 8 DE MARÇO DE 2023</b> | <b>283</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

Isabelle Barbosa Vasconcelos Campos  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ENTRE A MEMÓRIA E O SILÊNCIO: A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA SOCIAL DO CEARÁ | 301 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Lisandra de Freitas Moura  
Edson Holanda Lima Barboza

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| NAVEGANDO NOS “IGARAPÉS”: ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA E DOS SABERES TRADICIONAIS DAS MULHERES DO MACIÇO DE BATURITÉ, CEARÁ | 319 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Margarida Lima de Moura Nascimento  
Arlson dos Santos Gomes

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: CAMINHOS DE EMPODERAMENTO E EMANCIPAÇÃO DE MULHERES EM MULUNGU (CE) | 337 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Maria Halana Costa Oliveira  
Luís Ferreira

#### **PARTE 4**

### **MEMÓRIA, COTIDIANO E RESISTÊNCIA**

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| É PRECISO DECOLONIZAR: UMA ANÁLISE DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO MUSEU SENZALA NEGRO LIBERTO | 352 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Jardel Sousa Inácio Lima  
Larissa Oliveira e Gabarra

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| REIS, ARTISTAS E ABOLICIONISTAS: AS TRAJETÓRIAS E SOCIABILIDADES DE RAFAEL MOSSOROENSE DA GLÓRIA E SUA FAMÍLIA NA MOSSORÓ OITOCENTISTA (1852-1904). | 373 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

Aryana Costa  
João Paulo de Souza  
Pedro Henrique da Silva Pereira

|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TERRITÓRIO, MEMÓRIA E TURISMO: CAMINHO<br>METODOLÓGICO PARA COMPREENDER OS DESAFIOS E AS<br>OPORTUNIDADES EM FLECHEIRAS, TRAIRI (CE)                                                                            | 392 |
| João Victor Sousa de Oliveira<br>Carlos Henrique Lopes Pinheiro                                                                                                                                                 |     |
| NECROPOLÍTICA DO SUS EM TEMPOS DE COVID-19 PARA<br>PESSOAS HIV+ NO NORDESTE DO BRASIL (2016-2022)                                                                                                               | 407 |
| Naira Nogueira da Silva Ferreira<br>Roberto Kennedy Gomes Franco                                                                                                                                                |     |
| A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO CURSO DE<br>REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL NA ESCOLA PÚBLICA DA<br>PREFEITURA DE FORTALEZA: JORNADAS DE ESTUDANTES<br>TRABALHADORES FRENTE À PRECARIZAÇÃO DO MUNDO<br>DO TRABALHO | 429 |
| Vinícius Alves Moraes<br>Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui                                                                                                                                                  |     |
| SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)                                                                                                                                                                                        | 449 |



## APRESENTAÇÃO

Arilson dos Santos Gomes  
Basilele Malomalo  
Luís Ferreira

Este livro é uma construção coletiva que permeia tempos e espaços. Embora, oriundo da sede do Programa Interdisciplinar em Humanidades (Posih)/Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), situado em Redenção e Acarape, no Estado do Ceará, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a obra, elaborada nesse espaço, advém das investigações de pesquisadores e pesquisadoras do Brasil, interior, estados e capitais diferentes, e de outras partes do mundo, em especial, dos países africanos lusófonos, que estabeleceram no Nordeste seu lócus de atuação; e a Unilab como um lugar social.

Um local em que propostas em comum instauram métodos e as escritas se organizam<sup>1</sup>, evidenciando, assim, que o espaço social se constrói pelas relações sociais num determinado espaço geográfico<sup>2</sup>. O que o faz como um espaço construído para além da dimensão escrita, política e física. Já que as elaborações humanas, sob o viés interdisciplinar, são investigadas a partir de diferentes ângulos e registros<sup>3</sup>.

---

1 CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2006.

2 SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp, 1996.

3 KI-ZERBO. Metodologia e pré-história da África. *História geral da África*. Brasília: Unesco, 2010.



Em relação à temporalidade, desde 2016, há uma década, o Posih tem se destacado na formação de sujeitos, homens e mulheres, brasileiros e africanos, comprometidos e comprometidas com os saberes de nosso tempo, que, inevitavelmente, se tornam relevantes para compreensão de como podemos observar e agir em determinadas realidades. Diante disso, a interdisciplinaridade torna-se um campo necessário à compreensão da complexidade do mundo em que vivemos<sup>4</sup>, uma vez que a fragmentação do saber compromete e desconstitui o que podemos apreender da dimensão do mundo real, transformando-o. Além disso, as experiências interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia e religião são fundamentais para as nossas experiências em sociedade<sup>5</sup>.

A presente obra é composta por textos da turma de 2024, docentes do MIH/Unilab e de convidada e convidados externos da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Mossoró. A convergência epistemológica é o alicerce das escritas deste *e-book*, possibilitando encontros entre os campos da antropologia, educação, história, literatura, sociologia, artes, museologia, turismo, enfim, dos campos das humanidades, que, em última análise, em que pesem os desafios, buscam problematizar como o conhecimento, tratado como bem comum, pode ser emancipador, mesmo em um mundo onde a Inteligência Artificial (IA), cada vez mais, possa parecer um desafio corajosamente enfrentado pela ética. Assim, o forte desta obra é reconhecer que, por meio da criatividade humana, composta de espírito, carne e ossos, existem soluções, sem que para isso abdicuemos de quem, em nossas mais variadas formas de existências, somos.

---

4 FRIGOTTO, G. A. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *Ideação*, v. 10, n. 1, p.p. 41-62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 23 mar. 2026.

5 COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro* – A mulher negra como teórica social crítica, Boitempo, 2019. p. 4-16. Disponível em: [https://blogdaboitempo.com.br/wp-content/uploads/2019/12/minilivroboitempo\\_patricia-hill-collins.pdf](https://blogdaboitempo.com.br/wp-content/uploads/2019/12/minilivroboitempo_patricia-hill-collins.pdf). Acesso em: 25 ago. 2025.

Este volume, vinculado à Linha 1 – Educação, Política e Linguagens e Linha 2 – Trabalho, Desenvolvimento e Migrações do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, está organizado em quatro seções. A primeira, intitulada: “Educação, Formação e Ensino”, reúne quatro capítulos. O mote das discussões centra-se na Educação de Jovens e Adultos e nas ferramentas educativas. A segunda, “Experiência, Saber e Relações Étnico-Raciais”, composta por seis capítulos, traz reflexões sobre as sociedades africanas e trata das resistências indígenas no Ensino Superior, além de problematizar o reconhecimento das populações negras no ensino e como os currículos escolares tematizam a interculturalidade. A outra seção, denominada “Gênero, Conhecimento e Emancipação”, é a mais ampla do livro, contando com sete capítulos. Com recortes delimitados a África, Brasil e Ceará, envoltos aos prismas culturais, históricos, políticos e educacionais, a seção evidencia o fôlego das temáticas de gênero presentes nas pesquisas do MIH. Por fim, não menos importante, a seção “Memória, Cotidiano e Resistência”, com quatro capítulos, mantém foco no Nordeste brasileiro e na África lusófona, problematiza os apagamentos históricos nas expressões artísticas de espaços de memória, além de evidenciar as sociabilidades negras. Outrossim, os escritos denunciam a necropolítica, o território e a precarização do trabalho. Adiantamos aos leitores e às leitoras que os textos apresentam variadas fontes, distintas abordagens teóricas e metodologias, das quais destacam-se análise de conteúdo, etnografia, entrevistas, análises de imagens, documentais, revisão bibliográfica, escrevivência, autobiografia e análises qualitativas, em uma ancoragem interdisciplinar, procedimentos que serão mais evidenciados por uma leitura mais ávida de cada proposta. Seguem os breves resumos dos textos, que compõem o nono volume dos Ensaios Interdisciplinares em Humanidades do MIH.

Iniciando a primeira seção com debates para a educação e formação, no primeiro capítulo, intitulado: “Entre a redução e a resistência: a educação de jovens e adultos multisseriada em Mulungu (CE)”,

Édmara Silva de Souza e Luis Ferreira analisam como as políticas nacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm repercutido na reorganização dessa modalidade no município de Mulungu, localizado no Maciço de Baturité (CE). A autora e o autor partem da hipótese de que, apesar da retração nacional da oferta, a adoção de turmas multisseriadas tem assegurado a permanência desses sujeitos, garantindo o acesso ao direito à educação, sobretudo, em áreas rurais e periféricas. Assim, buscam compreender de que maneira essa estratégia se consolidou localmente como alternativa pedagógica e administrativa.

No segundo texto, “Gentes da EJA” na docência: desafios às políticas de formação de professores”, Josefa Gleice do Nascimento e Luís Ferreira analisam como a noção de “gentes da EJA”, inicialmente concebida para compreender os estudantes dessa modalidade, e, depois, ampliada aos docentes, evidenciando as condições que atravessam suas trajetórias formativas e profissionais, bem como suas implicações para políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada. Os dados do estudo foram produzidos no ambiente natural de atuação dos professores, a partir de formulários e entrevistas gravadas em áudio. As questões abordaram trajetórias pessoais e profissionais, dificuldades na formação inicial, significados de ser professor(a) da EJA e experiências de formação continuada.

Seguindo para o terceiro capítulo, denominado de “Tempo Integral no Ensino Médio: ferramenta para disciplinar corpos e mentes?” Larissa Januário de Castro e Edson Holanda Lima Barboza problematizam, a partir de sua implementação, em 2023, que o Plano de Universalização do Tempo Integral no Ensino Médio no Brasil tem levantado discussões nas diversas áreas da educação, desde o debate sobre as diferenças entre Educação Integrada e Educação em Tempo Integral, até os debates sobre permanência estudantil e os números da evasão escolar. Assim, o texto apresenta uma análise a respeito da implementação da Política do Tempo Integral, em diálogo com o

debate sobre a disciplina e docilização dos corpos, no contexto da obra de Michel Foucault.

A seção é finalizada com o texto de Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral, Roque do Nascimento Albuquerque e Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui. Em “A dança como processo de inclusão na Educação Superior”, as(os) autoras(es) discutem a relevância da dança como um recurso pedagógico para a inclusão, a educação e o empoderamento de pessoas com deficiência e outros grupos sociais vulneráveis. Desse modo, o objetivo principal proposto é o de discutir a dança como um dispositivo de inclusão no Ensino Superior, considerando a legislação de acessibilidade.

Na segunda seção, destinada às experiências da Erer, Educação das Relações Étnico-Raciais e suas formas de saber, Eurico Paulo Sampa e Ricardo Ossagô de Carvalho abrem os debates a partir dos ritos como forma de saber. No texto “Fenômeno educativo na cosmopercepção africana: ritual como saber tradicional africano que produz e confirma a ordem social”, os autores destacam o ritual de iniciação como saber tradicional africano que produz e confirma a ordem social. De acordo com os autores, o fenômeno educativo é influenciado por valores culturais, econômicos, político-ideológicos e históricos de onde está inserido. A educação molda e também é moldada pela sociedade onde está inserida, sendo imprescindível para a reprodução da vida material e imaterial de um povo. Assim, analisam a educação e o processo de ensino/aprendizagem na perspectiva da educação não formal, com destaque para os rituais.

Antonia Karoline Torres Silveira e Edson Holanda Lima Barboza, no capítulo: “Tramas da história indígena e a luta por acesso à educação no Ceará”, exploram a complexa trajetória dos povos indígenas no Brasil, a partir do contexto do Estado do Ceará, destacando as lutas por acesso à educação. Inicialmente, desmistificando narrativas históricas que frequentemente retratam os indígenas como po-

vos sem passado ou futuro. Consideram os impactos e repercussões da Constituição de 1988, momento de abertura para avanços no reconhecimento dos direitos indígenas. Nesse contexto, inovações legislativas, renovações curriculares inclusivas na educação básica, nos cursos de graduação, além do acesso ao Ensino Superior, compõem ações de reparação histórica em favor de povos e culturas que foram subjugados no processo de construção do Brasil. Situações tensionadas com as ações afirmativas.

No terceiro capítulo dessa seção, Francisco Danierbes de Sousa Santos e Roque do Nascimento Albuquerque, em “A Lei 10.639/03 e a invisibilização das africanidades no currículo escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas e identidades negras em escolas do Ceará”, evidenciam que a Lei 10.639/03, promulgada em 2003, representou um marco histórico, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras nas escolas do país. Entretanto, passadas duas décadas, sua implementação ainda enfrenta entraves significativos, sobretudo, no Estado do Ceará, onde discursos de mestiçagem e branqueamento legitimaram o silenciamento da identidade negra e limitaram a valorização das africanidades no currículo. O objetivo geral é analisar, a partir da literatura científica, os avanços e os desafios da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto cearense, destacando como práticas pedagógicas, políticas institucionais e representações sociais interferem em sua efetividade.

No texto denominado: “O Selo Escola Antirracista e os desafios na promoção da equidade racial nas escolas públicas cearenses”, Lilian Maria da Silva Mello e Francisco Vítor Macêdo Pereira denunciam que, no campo educacional, o racismo se manifesta em currículos eurocentrados, na invisibilização das culturas afro-brasileiras e em práticas discriminatórias diversas; impactando o acesso, a permanência e o reconhecimento pleno de estudantes negras(os). De acordo com a autora e o autor, apesar de avanços, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira

e africana em todas as escolas, as conquistas e garantias são ainda limitadas, marcadas por resistências institucionais, formação docente insuficiente e manutenção de paradigmas excludentes. No Ceará, o Movimento Negro e educadores(as) engajados(as) impulsionaram, em 2023, a criação do Selo Escola Antirracista, como política pública educacional que assume o objetivo de reconhecer e incentivar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial nas escolas públicas de todo o estado.

Em “Um novo tempo apesar dos perigos”: a escrita da história do reconhecimento das populações negras no Ceará”, Maria Lucy dos Santos Lima e Arilson dos Santos Gomes problematizam as nuances sociais do protagonismo político do movimento negro no Ceará, por meio dos pensamentos dos membros e membras do Grupo União e Consciência Negra (Grucon) e suas ações para o reconhecimento da presença da identidade negra e a importância da educação das relações étnico-raciais nesse processo. Com foco em Maranguape, município localizado a 27 quilômetros de Fortaleza, o estudo avalia a implementação da temática nos currículos da cidade, evidenciando um novo tempo, ante os apagamentos históricos dos saberes e das culturas das populações negras.

A seção é encerrada com o texto: “A lei 10.639 e reflexões sobre a importância da interculturalidade no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais”, de Vivian Silva Rodrigues Vidal e Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui. As autoras buscam refletir acerca dos desafios enfrentados hodiernamente pelos docentes, diante do panorama socioeconômico, político e cultural em que se encontra o Brasil, bem como analisar a contribuição da legislação e das diretrizes na busca de uma educação mais igualitária. Para as autoras, a efetivação da educação para as relações étnico-raciais requer mais do que a inclusão de conteúdos programáticos, exige uma revisão crítica do currículo, das práticas pedagógicas e da formação docente.

A terceira seção, direcionada as discussões de “Gênero”, se inicia com reflexões realizadas em continente africano. De autoria de Maria Iully Melo Silva e Basilele Malomalo, o capítulo intitulado: “Rabidancia: múltiplas práticas comerciais e redes sociolaborais em Cabo Verde”, a autora e o autor propõem uma sistematização preliminar sobre a diversidade de práticas comerciais sobre a rabidancia em Cabo Verde, sobretudo, das dinâmicas que se desenvolvem no espaço urbano de Santa Maria, na Ilha do Sal. Buscamos compreender como esse fenômeno se expressa no cotidiano das mulheres que atuam nesse setor, evidenciando tanto as estratégias de trabalho quanto as redes sociolaborais. O estudo parte de um trabalho de campo realizado em 2023, junto a vendedoras de gêneros alimentícios, cuja experiência permitiu observar diferentes formas de organização da rabidancia e os modos como essas trabalhadoras articulam interações e trocas com outros perfis de vendedores(as) presentes no mesmo território.

No texto seguinte, Ana Raquel Silva Reginaldo e Natalia Cabanillas aportam no Estado do Ceará, em Redenção, de maneira mais objetiva, na Unilab. No ensaio “A experiência da diáspora e sua influência na identidade e na trajetória acadêmica de mulheres negras estudantes da Unilab/CE”, as autoras apresentam um panorama relevante em relação ao recorte de gênero e raça presentes na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada como projeto de cooperação Sul-Sul, que promove integração acadêmica e cultural entre o Brasil e países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial, os Palop e o Timor-Leste. Localizada no Ceará e na Bahia, tem como missão também ampliar o acesso à educação superior de populações historicamente marginalizadas. Nesse contexto, as mulheres negras se destacam: no Ceará (Redenção e Acarape), representam 33,92% do corpo discente, constituindo a maioria da universidade. Diante disso, o capítulo busca refletir sobre a Unilab como espaço diaspórico e de resistência, res-

saltando desafios e potencialidades na permanência acadêmica de mulheres negras.

No capítulo, “Políticas públicas e combate à violência de gênero: uma análise do Decreto nº 11.430, de 08 de março de 2023”, Isabelle Barbosa Vasconcelos Campos e Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui objetivam analisar a necessidade de políticas públicas de ações afirmativas de combate à violência de gênero, em especial, o Decreto nº 11.430/23. Para isso, utilizam a abordagem metodológica qualitativa, através de levantamento bibliográfico. De acordo com as autoras, através de pesquisas realizadas, pode-se perceber um maior índice de violência entre as mulheres com renda de até dois salários-mínimos, e, diante disso, a criação de vagas de trabalho específicas para mulheres vítimas de violência doméstica, torna-se uma medida que pode vir a contribuir para o combate dessa problemática.

Logo em seguida, Lisandra de Freitas Moura e Edson Holanda Lima Barboza, no texto “Entre a memória e o silêncio: a invisibilidade das mulheres negras na história social do Ceará”, analisam a invisibilidade histórica das mulheres negras na trajetória social do Ceará, investigando como estruturas de poder, narrativas hegemônicas e epistemicídios contribuíram para o apagamento de suas memórias e experiências. A finalidade da pesquisa é reinscrever essas trajetórias, destacando a relevância das práticas culturais, comunitárias e religiosas como formas de resistência e de construção de protagonismo. Os resultados evidenciam que a exclusão não decorreu de esquecimentos fortuitos, mas de processos estruturais de silenciamento, e revelam que, apesar da marginalização, as mulheres negras cearenses criaram redes de apoio, ativismo e resistência cultural.

Margarida Lima de Moura Nascimento e Arilson dos Santos Gomes, no texto: “Navegando nos “igarapés”: arqueologia da memória e dos saberes tradicionais das mulheres do Maciço de Baturité/Ceará”, apresentam um ensaio etnográfico decolonial no qual os saberes tra-



dicionais femininos, indígenas, quilombolas e populares são modos de ser e existir que confrontam narrativas hegemônicas. A arqueologia da memória, que articula vestígios materiais como as urnas funerárias pré-históricas com as práticas contemporâneas de mestras ceramistas, ilustra como o conhecimento é cultivado e transmitido de geração em geração. Através da convivência com lideranças femininas, foi percebido que seus saberes não são apenas ofícios, mas uma linguagem viva que sustenta a coletividade. Nesse sentido, o rigor científico se manifesta na capacidade de reconhecer e valorizar a agência intelectual e a contribuição desses sujeitos no processo de produção científica das e com as populações tradicionais.

A terceira seção deste livro, se encerra com o capítulo: “Práticas de alfabetização e letramento na EJA: caminhos de empoderamento e emancipação de mulheres em Mulungu (CE)”, de Maria Halana Costa Oliveira e Luís Ferreira. O texto busca responder à questão de quais práticas pedagógicas têm sido adotadas por professoras da EJA em Mulungu no processo de alfabetização de mulheres e como essas práticas dialogam com suas realidades e trajetórias de vida. A autora e o autor partem da hipótese de que as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras da EJA no município de Mulungu incorporam elementos que dialogam com as realidades sociais, culturais e afetivas das mulheres, contribuindo para processos formativos mais significativos, com potencial emancipador e transformador de suas trajetórias de vida. O objetivo central consiste em analisar as concepções teóricas e as práticas pedagógicas adotadas por docentes do município de Mulungu (CE) no processo de alfabetização e letramento de mulheres da Educação de Jovens e Adultos.

Na quarta e última seção, os ensaios refletem sobre as resistências na história, nos espaços de memória, nas tensões que envolvem o território, nas experiências do trabalho e da saúde, nas relações políticas e no cotidiano vivido, passado e atual, cearense e mossoroense, contra apagamentos e epistemicídios.

No texto “É preciso decolonizar este museu: uma análise das expressões artísticas no Museu Senzala Negro Liberto”, de autoria de Jardel Sousa Inácio Lima e Larissa Oliveira e Gabarra, é evidenciado que o legado da escravidão no Brasil permanece um campo de intenso debate e revisão crítica, no qual instituições memoriais, como museus e monumentos, desempenham um papel fundamental na construção e na perpetuação de narrativas históricas, como as imagens visuais – pinturas na parede do Museu Senzala Negro Liberto, em Redenção (CE). O objetivo central do capítulo é demonstrar como a arte e a museologia local têm perpetuado visões racistas, retratando a libertação da escravidão de forma benevolente, sexualizada e bestializando corpos negros, reforçando estereótipos de subalternidade. O desenvolvimento da pesquisa articula como a narrativa museal converge com a narrativa redencionista da cidade, que edifica monumentos que glorificam uma visão edulcorada do processo abolicionista, enquanto apaga a agência e a luta dos próprios escravizados.

No capítulo subsequente, Aryana Costa, João Paulo de Souza e Pedro Henrique da Silva Pereira nos brindam com o texto: “Reis, artistas e abolicionistas: as trajetórias e sociabilidades de Rafael Mossoroense da Glória e sua família na Mossoró Oitocentista (1852-1904)”. O trabalho busca tensionar a narrativa oficial do fenômeno abolicionista mossoroense, ao propor uma nova leitura centrada na figura do ex-escravizado Rafael Mossoroense da Glória e de sua família – cuja participação na luta pela liberdade foi historicamente ofuscada pela valorização da elite maçônica branca do período. Rafael destacou-se na cidade de Mossoró (RN) como Rei da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos e como liderança abolicionista. Os resultados parciais da investigação indicam uma centralidade dessa família entre a população negra mossoroense oitocentista, permitindo posicioná-la na história da cidade como agentes ativos na busca pela própria liberdade e de seus companheiros – conquista que se efetivou cinco anos

antes da promulgação da Lei Áurea, em 30 de setembro de 1883, data magna do abolicionismo local.

João Victor Sousa de Oliveira e Carlos Henrique Lopes Pinheiro, em “Território, memória e turismo: caminho metodológico para compreender os desafios e as oportunidades em Flecheiras, Trairi (CE)”, têm como objeto de pesquisa o território da comunidade de Flecheiras, Trairi (CE), analisando as transformações causadas pelo turismo. O estudo parte do contexto de crescimento turístico na região e seus impactos nas dinâmicas culturais e sociais, focando na relação entre memória, identidade e turismo. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como os moradores da comunidade de Flecheiras, em Trairi, percebem o turismo e seus impactos no território. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, com viés etnográfico para captar as percepções da comunidade sobre as mudanças e as estratégias de resistência e adaptação. A pesquisa, conforme os autores, pode revelar que, embora o turismo traga benefícios econômicos, também gera tensões em relação à preservação das tradições e do território simbólico.

No capítulo seguinte, Naira Nogueira da Silva Ferreira e Roberto Kennedy Gomes Franco apresentam uma síntese da dissertação de mestrado de título: “Necropolítica do SUS em tempos de Covid-19 para pessoas hiv+ no Nordeste do Brasil (2016-2022)”, sobre a experiência da experiência corporal positiva para o vírus da imunodeficiência humana (HIV) de uma mulher pobre, latino-americana e vinda do interior de Baturité, cidade situada no Nordeste do Brasil. A investigação é vinculada ao Grupo Interdisciplinar Marxista/GIM/Unilab/CE. Para a autora e o autor, as vidas das pessoas pobres, racializadas, com deficiência e vivendo com HIV tornam-se indiferentes, reforçando a tese de que o abandono institucional não é casual, mas estrutural. A experiência individual se inscreve, assim, em uma coletividade de vivências subalternizadas/pauperizadas, transformando a dor em protesto e a memória em arma de luta.

Em conclusão, no capítulo final da obra, é apresentado o texto escrito por Vinícius Alves Moraes e Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui, designado: “A formação técnico-profissional no curso de realização em audiovisual na Escola Pública da Prefeitura de Fortaleza: jornadas de estudantes trabalhadores frente à precarização do mundo do trabalho”. O objetivo do artigo é compreender como a organização escolar e as condições de acesso e permanência refletem desigualdades sociais e desafiam a formação politécnica em um contexto da região metropolitana da capital do Ceará. Os resultados mostram que o curso, que foi um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará por um período de 16 anos, apesar de gratuito, apresentou barreiras como o horário vespertino, a exigência de maioridade, a ausência de auxílios à permanência e a carência de certificação pelo Ministério da Educação. A falta de articulação inter-institucional e a política incerta do audiovisual brasileiro precariza seus egressos, que, embora qualificados, enfrentam um mercado de serviços voltado a trabalhos sazonais e desprotegidos. Para o autor e autora, o curso tem potencial transformador, mas é limitado pela ausência de políticas públicas que protejam os trabalhadores.



## PREFÁCIO-ENSAIO

# **UMA DÉCADA DO MIH: ENTRE A INTERDISCIPLINARIDADE E O COMPROMISSO ANTICOLONIAL**

Dedico este prefácio à memória do amigo  
e professor Ramon Capelle Membro da comissão  
de elaboração do projeto do MIH (2013-2014).

Este prefácio que ora escrevo tem a honrosa tarefa de apresentar o IX *e-book* do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (Posih). O *e-book* é uma publicação anual do curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), cujo volume inaugural foi lançado em 2017, quando o curso tinha apenas um ano de funcionamento. A publicação deste nono volume, com trabalhos conjuntos de docentes e mestrandos, tem um toque especial, porque foi elaborado também para comemorar os 10 anos do programa. Celebramos, portanto, esta primeira década do programa com a publicação dos *Ensaio Interdisciplinares em Humanidades* – Volume IX – Dez anos de produção de conhecimento: África, Brasil e Ceará. Este prefácio é pouco convencional porque não se restringe a apresentar a contextualização da obra e dos artigos que a compõem. Ele será mais longo que os prefácios dos oito volumes anteriores, pois, celebra, em comunhão, três marcos: a publicação do *e-book*, o aniversário do MIH e a elevação da nota do programa na avaliação do último quadriênio (2021-2024) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes). O texto que segue assume, assim, o formato de um ensaio teórico mais extenso. Essa escolha reflete a minha compreensão de que os artigos aqui reunidos, o aniversário e a elevação do conceito do programa só podem ser devidamente situados através de uma discussão mais aprofundada sobre: 1) a contextualização e a institucionalização da área interdisciplinar na Capes e a trajetória específica do Posih; 2) as raízes coloniais do conhecimento disciplinar e a aposta anticolonial da Unilab; 3) o diálogo entre interdisciplinaridade, teoria da dependência e reforma universitária e, por fim, 4) uma apresentação dos artigos que compõem o nono volume dos *Ensaio Interdisciplinares em Humanidades*.

## ■ 1. UNESCO, CAPES e POSIH

A celebração dos 10 anos e a conquista pelo MIH da elevação da nota na última avaliação quadrienal estão inseridas em uma história mais longa, que passa pelas discussões teóricas e de propostas de institucionalização da área interdisciplinar, que se consolida com a efetiva

institucionalização da área no Brasil pela Capes. Tal criação vem na esteira de preocupações em nível mundial sobre os limites da ciência disciplinar e especializada para compreender um novo mundo que se afigura mediante relações mais intrincadas e de novos problemas surgidos com a globalização (neoliberal) econômica, social, política e cultural nas décadas de 1980/1990. A preocupação com a padronização e imposição dos valores ocidentais às culturas não ocidentais, a defesa da diversidade cultural, o receio de que a diversidade se perdesse na padronização do mercado, a importância da preservação de outros valores e formas de sociabilidade se apresentam como os principais fatores que motivaram a promoção dos primeiros colóquios pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse órgão da ONU promoveu dois grandes co-

lóquios internacionais com pesquisadores de várias nacionalidades para discutir a interdisciplinaridade. O primeiro colóquio realizou-se em 1981 e as discussões foram basicamente de cunho teórico-epistemológico: o conceito de interdisciplinaridade, a história e o estatuto da pesquisa interdisciplinar no passado, presente e futuro, a interdisciplinaridade e as ciências sociais, a diferença epistemológica entre a ciência disciplinar e a interdisciplinaridade e seus aspectos metodológicos etc. O segundo colóquio aconteceu exatos dez anos depois (1991), tendo como pano de fundo a efetivação da globalização através da hegemonia capitalista estadunidense, isto é, no contexto da aceleração extrema da globalização facilitada pela derrocada do bloco socialista soviético. Embora o contexto histórico-social não seja objeto direto de discussão dos participantes do colóquio, a Unesco estava preocupada em responder de forma prática e concreta ao problema da pesquisa interdisciplinar, considerando a nova dinâmica social. O colóquio de 1991 se concentra na criação e no desenvolvimento de projetos e na promoção da institucionalização da pesquisa interdisciplinar. Vemos, assim, que no primeiro colóquio o debate era mais filosófico. No segundo colóquio, o debate se tornou operacional, prático e técnico, ou seja, a preocupação concentrou-se em torno da institucionalização da pesquisa interdisciplinar.

Essa institucionalização, tematizada no colóquio de 1991 foi levada a cabo no Brasil pela Capes com a criação da área interdisciplinar em 1999<sup>1</sup>, e, posteriormente, inserida na grande área multidisciplinar. As grandes áreas do saber científico são divididas em nove pela Capes. A divisão se dá em quatro diferentes níveis: 1) grande área do conhecimento, 2) área de avaliação, 3) câmaras ou, também chamada, área básica e 4) especialidade. Em síntese, o nível um abrange diversas áreas do conhecimento, considerando a conexão entre seus objetos e pro-

---

1 Para os dados apresentados nesse tópico utilizou-se dos documentos da área interdisciplinar de 2019 (Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN)) e 2025-28 (INTER\_DOCAREA\_2025\_2028.pdf) da Capes. Utilizou-se também de dados da avaliação da Capes quadriênio 2021-2024, disponíveis na plataforma sucupira, no sítio da instituição: Microsoft Power BI.

cedimentos metodológicos (Ciências Humanas , Ciências da Saúde, Multidisciplinar etc.); o segundo nível considera o conjunto de saberes que se interrelacionam, cuja finalidade é a sua aplicação no ensino, pesquisa e extensão (Medicina, Filosofia, Economia, História etc.); no terceiro nível, o filtro que estabelece a subárea é o objeto de estudo e os processos metodológicos utilizados (Cirurgia, Filosofia Antiga, História Medieval etc.) e, finalmente, o quarto e último nível se caracteriza pelo tema específico da pesquisa e do ensino (Cirurgia de Mão, Ética Médica, Tecnologias Educacionais etc.). Uma mesma especialidade pode ser classificada em múltiplas grandes áreas, áreas básicas e subáreas, já que um tema de pesquisa muito específico pode ser relevante para mais de uma subárea ou até mesmo para grandes áreas completamente distintas. A especialidade Ética Médica pode pertencer à grande área das Ciências da Saúde e à área da Medicina quando, por exemplo, a pesquisa aborda questões relacionadas aos preceitos éticos da relação entre médico e paciente. Essa mesma especialidade, quando aborda os fundamentos filosóficos do código de ética da Medicina , aproxima-se mais da grande área das Ciências Humanas, da área da Filosofia e da subárea da Bioética. O Posih pertence à *grande área* multidisciplinar, porque reúne diversas áreas do conhecimento com afinidades de objetos de pesquisa e procedimentos metodológicos. Enquadra-se na *área* interdisciplinar porque as várias disciplinas envolvidas permitem abordar o objeto a partir de metodologias próprias das diferentes disciplinas envolvidas. A *subárea* ou *câmara* à qual o programa/curso pertence, é à das Sociais, Culturas e Humanidades. E, por fim, os estudos interdisciplinares são o quarto nível, caracterizado pelo tema *específico*, que deve sulevar todas as pesquisas do curso.

Desde sua origem, a área interdisciplinar possui uma grande demanda quantitativa de propostas de programas/cursos novos. A alta procura de propostas de programas possibilitou o crescimento da área interdisciplinar e estimulou a divisão da área em quatro câmaras, para facilitar o processo de avaliação, de acordo com as qua-



tro subáreas: **Câmara I** – Políticas e Desenvolvimento de Territórios; **II** – Sociais, Culturas e Humanidades; **III** – Engenharia, Tecnologia e Gestão; **IV**- Saúde e Biológicas. Embora haja uma grande demanda quantitativa de propostas de cursos novos, a área interdisciplinar apresenta uma média de aprovação de apenas 20%. No ano de 2015, quando o MIH foi recomendado na 158ª reunião do Conselho Técnico Científico (CTC), Capes, foram apresentadas 175 propostas de cursos, com a aprovação de 48 propostas, um percentual de aprovação atípico, em torno de 27%. O ano de 2015 teve uma aprovação acima da média histórica, quando consideramos que a média de aprovação de cursos novos de 2011 a 2014 na área interdisciplinar ficou em torno de 20%. Já o percentual de aprovação de 2016 a 2023 (excetuando 2020/2021, quando não houve propostas, devido à pandemia da Covid-19) declinou, com apenas 11%, com uma demanda total de 850 propostas apresentadas à Capes e uma aprovação de 98 novos cursos. Das nove grandes áreas, a que possui mais cursos em funcionamento é a área multidisciplinar, com 868 cursos, acompanhada de duas outras grandes áreas, das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas, com 735 e 707 cursos em operação, respectivamente. A área interdisciplinar concentra a maior quantidade de programas e cursos da grande área multidisciplinar: 607 cursos e 417 programas; seguida da área de ensino: 249 cursos e 185 programas avaliados em 2025. A Câmara II – Sociais, Culturas e Humanidades, na qual o Posih está inserido para a avaliação Capes, possui quase o dobro de programas do que a segunda maior câmara avaliativa. A Câmara II, conforme documento de área interdisciplinar de 2025, possui 161 (41,5%) programas interdisciplinares, enquanto a segunda colocada, a Câmara IV – Saúde e Biológicas, tem 87 (22,4%) programas sob o seu leque de avaliação. As regiões brasileiras que mais possuem programas interdisciplinares são Sudeste (151/38,9%), Sul (81/20,9%) e Nordeste (78/20,1%), sendo que, nessa região, a Bahia e o Ceará possuem o maior número de programas em funcionamento: 31 programas na Bahia e 14 no Ceará. A maior parte dos programas interdisciplinares no Brasil possui mestrado e dou-

torado (148/38%), seguida por programas que possuem apenas mestrado acadêmico (128/33%), como é o caso, por ora, do Posih. A Capes realiza avaliações quadrienais, com uma avaliação de meio-termo para corrigir debilidades antes do ciclo seguinte. Foi nesse contexto avaliativo que o Posih construiu sua trajetória, partindo de uma nota mínima inicial e alcançando, dez anos depois, um patamar que o credencia para novos voos. O programa foi recomendado com a nota 3, em 2015, conceito considerado bom. Dez anos depois, na segunda avaliação quadrienal, o conceito do programa ascendeu para a nota 4, considerado muito bom. Com a nota 4 da avaliação de 2025, a Câmara indica, de forma subjacente, que o desempenho muito bom do programa o habilita para a apresentação da proposta e para a consequente criação do curso interdisciplinar em nível de doutorado.

## ■ 2. Unilab, Posih e Interdisciplinaridade

A trajetória ascendente, na avaliação da Capes, está profundamente enraizada na história, nos objetivos e nos princípios da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que conferem ao Posih uma identidade própria. Criada

pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, a Unilab, em suas diretrizes gerais, tem como um dos objetivos principais a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, em estrita relação com a perspectiva interdisciplinar. Tendo em vista as referências das diretrizes da universidade, considerando, ainda, que o projeto de criação de alguns cursos novos de graduação seguiu a orientação da formação interdisciplinar, a ideia da criação do curso de mestrado surgiu da perspectiva de promover a formação interdisciplinar em nível de pós-graduação de estudantes provenientes de todas as universidades, além de fortalecer e consolidar a pesquisa na área interdisciplinar dos mestrandos oriundos das graduações interdisciplinares da própria Unilab. Começa

a funcionar em 2012 o curso de graduação, também interdisciplinar, de Bacharelado em Humanidades (BHU) do Instituto de Humanidades e Letras – desde 2019, rebatizado de Instituto de Humanidades (IH) –, assim como se implementou, no mesmo período, a graduação interdisciplinar em Ciências da Natureza, no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (Icen). Ambas as graduações foram pensadas como formações interdisciplinares de primeiro ciclo, cuja formação de segundo ciclo seria completada com as terminalidades disciplinares dos cursos de exatas, no caso do Bacharelado em Ciências da Natureza ; no caso do BHU, o segundo ciclo formativo seria realizado nas terminalidades da área das Ciências Humanas e/ou Humanidades. A proposta de uma formação mais generalista no primeiro ciclo de formação e a divisão acadêmica em institutos, pensada pelos formuladores das Diretrizes Gerais da Unilab, encontra inspiração no pensamento de Darcy Ribeiro sobre a universidade brasileira. Ele critica a estrutura organizacional acadêmica das universidades, dividida em faculdades, estrutura considerada rígida e fragmentada, na qual as áreas do conhecimento se encontram isoladas e separadas umas das outras. Defende, então, que a organização universitária deve ser feita através de institutos, porque tal estrutura é mais flexível e estimula a integração entre as diversas áreas do conhecimento. Os institutos ofereceriam cursos com dois ciclos de formação: uma formação mais geral, no primeiro ciclo, baseada nos fundamentos gerais das áreas (Humanas, Exatas, Saúde etc.), e um segundo ciclo cuja formação seria voltada para a especialização. A estrutura organizacional e de ensino na graduação da Unilab encontra eco nessa proposta pensada por Ribeiro e por outros intelectuais, quando da elaboração do projeto da Universidade de Brasília (UnB). No caso da Unilab, a ideia da proposta é a de proporcionar uma formação mais geral, de caráter interdisciplinar, no primeiro ciclo formativo, e, após graduado e diplomado no curso de graduação interdisciplinar, o estudante tem a alternativa de optar por realizar o segundo ciclo formativo numa graduação disciplinar ou dar preferência a ingressar, através de processo seletivo específico, no Mestrado Interdisciplinar

em Humanidades (MIH), dando continuidade e fortalecendo, assim, a formação interdisciplinar em nível de pós-graduação.

Pode-se apontar, pelo menos, dois fatores preponderantes que impulsionaram a criação do Posih: o primeiro fator se refere ao objetivo e ao princípio da interdisciplinaridade, adotados na formação em nível superior da Unilab. A criação do curso está diretamente associada aos dois bacharelados interdisciplinares, o de Humanidades e o de Ciências da Natureza. Pensou-se em criar cursos de mestrados interdisciplinares para ofertar aos estudantes egressos da graduação, uma formação mais sólida na pesquisa interdisciplinar em nível de pós-graduação. A primeira pós-graduação criada na Unilab, na esteira dessa consolidação da pesquisa interdisciplinar, foi a do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts). Ele é oficialmente criado em 2013, com entrada da primeira turma em 2014; o curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH), por sua vez, é oficialmente recomendado pela Capes em maio de 2015 e começa as suas atividades com a primeira turma de ingressantes em fevereiro de 2016. Ambos os mestrados aceitam estudantes ingressantes com graduação em quaisquer áreas do conhecimento, todavia, no caso do MIH, uma parcela considerável dos ingressantes é oriunda do BHU. Alguns estudantes ingressam somente com o diploma da formação interdisciplinar, do primeiro ciclo, outros, ingressam com duplo diploma, isto é, com o segundo ciclo completo de formação disciplinar em História, Sociologia, Pedagogia e/ou Antropologia.

O segundo fator é a relação da Unilab com o Timor Leste e, em especial, com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Se o primeiro fator diz respeito à estrutura interna da formação universitária, o segundo fator remete à vocação internacional e anticolonial que define a identidade da Unilab. Essa relação baseia-se numa proposta de relação solidária, horizontal, anticolonial e descolonial, pois nenhum lado da parceria deve impor os seus valores, as suas

normas morais, a sua concepção de mundo e suas formas de conhecimento ao outro. Busca-se, em tese, estabelecer relações paritárias, cujo princípio ordenador seja exatamente a unidade integradora aliçada nas particularidades culturais, base da promoção da relação intercultural entre os povos envolvidos. Qual é a relação entre a perspectiva interdisciplinar proposta pela Unilab e a sua perspectiva de cooperação e parceria solidária, heterárquica e anticolonial com os países parceiros?

### 3. Ciência, dominação e a potencialidade da interdisciplinaridade como fator de ruptura

A resposta a essa questão exige um aprofundamento teórico sobre as raízes coloniais do conhecimento disciplinar e os limites que ele impõe à compreensão das sociedades não europeias, pois é precisamente contra a tradição eurocêntrica que a proposta interdisciplinar e anticolonial da Unilab pretende se inscrever. O conhecimento disciplinar, com suas epistemologias e procedimentos metodológicos, foi gestado e desenvolvido na Europa, apresentando sérios limites para compreender as sociedades e culturas não europeias. O desenvolvimento da ciência não foi um processo neutro, mas produto da dominação colonial europeia em nível global. Ele foi uma potente ferramenta para consolidar, justificar e efetivar a colonização europeia, com sua epistemologia própria usada para conhecer, classificar e moldar o mundo à sua imagem e semelhança. O projeto fundador da ciência moderna, não por acaso, é sintetizado na famosa frase de Francis Bacon: *scientia est potentia* (saber é poder). Consideremos o caso das Ciências Humanas/Humanidades, cujas áreas estão em conexão e diálogo na pesquisa interdisciplinar realizada no MIH. A partir do quadro conceitual criado pelas Ciências Humanas para compreender a sociabilidade europeia (Estado, subjetividade, sociedade civil burguesa, revolução industrial, antigo, moderno, primitivo etc.), o estudo de sociedades não europeias escapa à compreensão limitada

e pré-conceitual das Ciências Humanas eurocentradas. São sintomas dessa limitação as teorias sociais desenvolvidas no decorrer da assim chamada era moderna, para as quais o continente africano aparece como atrasado, primitivo, exótico, sem história, sem liberdade, religiosamente fetichizado e irracional; em contraposição à Europa moderna, desenvolvida, livre, racional/cristã e histórica.

A construção e a divisão do conhecimento em disciplinas estanques são uma criação ocidental e as realidades sociais, culturais, econômicas e políticas não europeias desafiam as fronteiras da disciplinaridade, considerando que em muitas culturas nativas as esferas da realidade social não se encontram separadas e fragmentadas como na sociedade ocidental de matriz euro-estadunidense. De Hegel a Weber, a partir de diferentes perspectivas, a modernidade capitalista se caracteriza pela autonomia (outro nome para se referir à separação e à fragmentação) das esferas sociais. O conhecimento científico autônomo, baseado na divisão, especialização e matematização das ciências, está alicerçado, assim, na separação moderna das esferas da existência e, igualmente, na ampliação e universalização da divisão social e técnica do trabalho na sociedade capitalista. Em algumas culturas africanas, por exemplo, a religião, a política, a ciência, a economia, a arte etc. encontram-se em estreita relação e fazem parte de uma totalidade orgânica da vida, como pontua K. Anthony Appiah no epílogo: *A casa de meu pai*, sobre a cultura Achanti, em livro do mesmo nome. A economia política, cuja teoria se baseia

no indivíduo moderno isolado, na extração da mais-valia, na divisão do trabalho, na luta de todos contra todos da sociedade civil burguesa, falha em explicar sistemas baseados na reciprocidade, na redistribuição, na economia moral e na inserção da atividade econômica em redes complexas de parentesco e obrigações sociais, como em algumas culturas africanas, indígenas e quilombolas. Na sociedade ocidental capitalista, os indivíduos aparentam autossuficiências e aparecem separados dos anseios da coletividade, pois são impelidos a realizar

as suas finalidades individuais separadas (e, muitas vezes, em detrimento) dos anseios e finalidades do coletivo/social. A economia política clássica e a filosofia, por exemplo, podem ser capazes de explicar esse indivíduo ocidental no contexto social europeu, todavia, elas tendem a falhar quando pretendem explicar o indivíduo em realidades sociais não ocidentais, pois tomam o quadro conceitual que explica a sociedade moderna/capitalista como modelo para compreender as diferentes formas sociais não capitalistas. Na cultura iorubá, por exemplo, o indivíduo é concebido na sua singularidade, mas o indivíduo isolado da comunidade, afirma Heuler Cabral, “[...] não tem muita possibilidade de realização na vida, daí a necessidade de cooperação com os outros, a família, as divindades, os ancestrais. É um dialogismo permanente que pode ser resumido pelo conceito de Ubuntu (eu sou porque nós somos) em língua bantu”<sup>2</sup>. Essas formas de sociabilidade aparecem para as Ciências Sociais e Humanas ocidentais como atrasadas e/ou apenas num estágio embrionário de desenvolvimento em comparação com o ápice evolutivo da forma social moderna europeia. Essa compreensão, desenvolvida pelas Ciências Sociais modernas, manifesta-se no orientalismo e no eurocentrismo como concepção hegemônica do ocidente em relação às culturas e sociedades não ocidentais.

Essa lógica de produção do conhecimento, fundada na hierarquização e na inferiorização do outro, encontra no orientalismo uma de suas expressões mais contundentes, na qual saber e poder se articulam diretamente para justificar a dominação colonial. O orientalismo é, genericamente, o instrumento empregado pelo ocidente para descrever, classificar e julgar o leste. É uma ideia forjada do que seria o oriente, sistematizado em estudos nas mais diferentes áreas do conhecimento, por eruditos profissionais, literatos, políticos e todos aqueles que pensaram e pensam o oriente a partir do ocidente. A visão orientalista se assemelha com a perspectiva eurocêntrica, pois ambas têm como

---

2 CABRAL, Heuler Costa. *A concepção de orí como autodeterminação humana*. Mestrado na área interdisciplinar. Unilab, Posih, 2022, p. 13.

resultado a inferiorização e a desumanização do outro para justificar a colonização sistêmica. As palavras de um ex-primeiro-ministro da Grã-Bretanha, em 1910, no Parlamento, sobre a questão da dominação britânica no Egito tocam diretamente nessa questão do conhecimento como forma de poder. Arthur Balfour sublinha o amplo conhecimento dos britânicos sobre a civilização egípcia, concluindo que os ingleses são mais capazes de governar a nação do nordeste africano do que o próprio povo egípcio. Ele toma como certa a incapacidade de autogoverno por parte do Egito, para justificar a intervenção colonial e a transferência compulsória do governo para as mãos britânicas: “[...] conhecemos melhor a civilização do Egito do que a civilização de qualquer outro país. Nós a conhecemos no passado remoto; nós a conhecemos intimamente”<sup>3</sup>. Na concepção do ex-primeiro-ministro, a justificativa de dominação está relacionada ao conhecimento ocidental sobre o Egito “e não principalmente com o poder econômico e militar” (Said, 2007, p. 63). É próprio da visão eurocêntrica e orientalista a naturalização das relações sociais de dominação, isto é, essa perspectiva tende a estabelecer critérios ontológicos e essencialistas para classificar o outro. Estendendo a sua visão de inferiorização para todo o oriente, continua, então, o político britânico, “[...] *jámais*, em todas as reviravoltas do destino e da fortuna, se viu uma daquelas nações estabelecer de modo próprio o que nós, de um ponto de vista ocidental, chamamos de autogoverno” (*Ibidem*, p. 64. Grifo meu). Nessa afirmação de Balfour sobre o povo Egito está subentendido que a incapacidade de autogoverno possui um caráter necessário, natural e ontológico. E, por fim, ele vê a intervenção colonial britânica como uma interferência necessária para benefício do povo egípcio (Cf. *Ibidem*, p. 64). Essas pérolas excretadas por Balfour são a repetição de uma política colonial de dominação fundamentada por uma visão equivocada do oriente que tem precedente e que perdura até nossos dias. Esse discurso de Balfour encontra precedentes na invasão

---

3 SAID, Edward W. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. EICHENBERG, Rosaura (Trad.). 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 62.



de Napoleão ao Egito, no século XVIII, passando pela visão orientalista do primeiro-ministro britânico Lorde Palmerston, no século XIX, sobre a colonização britânica na Índia e na China, e encontra eco nos tempos atuais: seja na retórica estadunidense para justificar a invasão no Iraque nos anos 2000, quando o mandatário da Casa Branca afirmava que os Estados Unidos levariam a liberdade e a civilização através da democracia ocidental para o povo iraquiano; ou, ainda, na retórica atual para justificar o ataque ilegal ao Irã pelos Estados Unidos e pelo Estado sionista. Tem-se reproduzido uma retórica orientalista de inferiorização e desumanização do oriente em grande escala. O mandatário do executivo dos Estados Unidos tem pintado cotidianamente um quadro diversificado de concepções orientalistas contra o país persa, para justificar a intervenção, quadro no qual o outro é retratado como violento, irracional, selvagem e como se fosse naturalmente perigoso e ontologicamente mau: “o Irã é um lugar muito maligno... uma semente ruim que precisa ser arrancada” (Discurso após o início da Operação Fúria Épica, março de 2026). Assim como Balfour afirmava que a Grã-Bretanha agia também em benefício do povo egípcio, o mandatário atual da Casa Branca afirma, mais de um século depois, que “tudo o que [ele quer] é liberdade para o povo [iraniano]. [...] Quero uma nação segura, e é isso que teremos”. (Entrevista por telefone ao *Washington Post*, 28 de fevereiro de 2026). A hierarquia e a dominação estão no gene da ciência disciplinar moderna de matriz europeia, pois ela é produto de uma sociabilidade cuja existência está alicerçada na hierarquia, na expropriação e na exploração do outro: o *ego conquiro* (eu conquisto/colonizo, logo, existo) de Enrique Dussel resume muito bem o que fundamenta a existência dessa sociedade.

Diante desse diagnóstico sobre as raízes coloniais do conhecimento disciplinar, impõe-se a necessidade de pensar alternativas institucionais e epistemológicas que se contraponham a essa lógica. É nesse contexto que a proposta da Unilab e do Posih assumem particular relevância. Vejo a internacionalização da Unilab, através da par-

ceria e cooperação solidária com a África lusófona e o Timor Leste, e a formação e a pesquisa baseadas nas práticas e nas teorias interdisciplinares como fatores complementares. A parceria e cooperação da Unilab com os países dos Palop, para ser mais coerente com a sua proposta e, portanto, procurar realizar-se sem a hierarquia colonial contida no gene do conhecimento disciplinar, deve apontar para o sul da interdisciplinaridade. Não se pretende descartar e tampouco diminuir a importância do conhecimento disciplinar, que desenvolveu e desenvolve pesquisas, cujos resultados promovem, mesmo submetidos à lógica do capital, uma melhoria substancial em vários setores da vida humana. Não podemos, contudo, desconsiderar a vinculação da ciência moderna disciplinar com o projeto de poder capitalista/colonial. Considerando que a interdisciplinaridade é fruto da transversalidade de duas ou mais disciplinas, da mesma área ou de áreas distintas, ela é necessariamente tributária do conhecimento científico especializado e de suas epistemologias. A conjunção entre a internacionalização da Unilab, a formação e a pesquisa interdisciplinar na graduação e na pós-graduação se baseia, pois, na possibilidade da reunião e do diálogo das diferentes visões de mundo das culturas do Brasil com as culturas africanas e do Timor Leste. Deve-se, dessa forma, considerar as distintas formas sociais de existência e de relação com o mundo e com o social, na medida em que “a pluralidade dos espaços e dos tempos, a multiplicidade das formas do humano, impõem uma espécie de politeísmo epistemológico, respeitoso das discordâncias e descontinuidades, dos intervalos”<sup>4</sup>.

Para que essa potencialidade se efetive plenamente é preciso, no entanto, ir além da mera justaposição de saberes, enfrentando criticamente as estruturas que reproduzem hierarquias inscritas na lógica colonial no interior da própria universidade. Para o desenvolvimento e consolidação da interdisciplinaridade na graduação e pós-gradua-

---

4 HAWKRIDGE, David G. Educational technology, present and future. In: Unesco. *Prospects, Quarterly review of education*, vol XII, n. 3, p. 328, 1982.

ção da Unilab é necessário, por um lado, romper com a lógica colonial e hierárquica que enforma a criação, o desenvolvimento e a consolidação das ciências disciplinares, bem como, promover horizontalmente a construção de conhecimento a partir das várias concepções de mundo, próprias das distintas culturas que compõem a universidade. Deve-se, pois, conjugar os saberes das mestras e mestres da cultura (nacionais e internacionais) com as suas visões de mundo e de outras possibilidades epistemológicas, em diálogo e cooperação com as pesquisas interdisciplinares realizadas na universidade para melhor diagnosticar os problemas reais e apresentar soluções para questões fundamentais para as populações da África, do Brasil e do Ceará. Em consonância com a valorização dos saberes tradicionais e a certificação fornecida pela Unilab às pessoas com notório saber em artes, ofícios e cosmologias tradicionais, a transversalidade entre os saberes, a utilização de variados procedimentos metodológicos e epistemológicos, a cooperação entre pesquisadores de diversas áreas das Humanidades contribuem para que se torne imperativa a inserção no quadro permanente de docentes do Posih esses mestres e mestras do saber. As visões distintas de mundo podem contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias e epistemologias mais apropriadas a compreender realidades cada vez mais complexas e contraditórias, a partir de uma abordagem que abrange outras formas de perguntar, de observar, de se relacionar, de validar o conhecimento e de propor solução. Ora, se de um lado a pesquisa na área interdisciplinar tem potencial para desenvolver e transversalizar visões de mundo distintas, inclusive, visões de mundo e epistemologias silenciadas e postas em segundo plano (quando não eliminadas) pela dominação capitalista/colonial, de outro, esse potencial precisa estar solidariamente a serviço do desenvolvimento humano, da melhoria da vida das pessoas e da sociedade.

### 3.1 A teoria da dependência, a universidade necessária e a interdisciplinaridade

A aposta na interdisciplinaridade, contudo, não pode ser ingênua acerca dos limites que a própria estrutura social capitalista impõe a qualquer tentativa de transformação epistemológica. É ilusório supor que a interdisciplinaridade por si só possa romper com a lógica do conhecimento como forma de poder e de dominação, pois ela é exercida, tal como a ciência disciplinar, no interior da forma social capitalista, cuja atividade científica é realizada socialmente (financiada pelos impostos de toda a sociedade, dentre outros fatores sociais diretamente envolvidos), mas o produto dessa atividade é apropriado privadamente: a serviço da acumulação de capital. A mudança de paradigma científico não passa simplesmente por uma reforma interna à ciência, desvinculada da sociedade da qual ela emerge e que tende a reforçar a sua lógica, mas exige uma mudança da própria sociedade. Essa assertiva, por sua vez, nos remete a um patamar mais estrutural, qual seja, o da necessidade de enfrentar a dependência econômica, política e cultural que sustenta a colonialidade. É nesse ponto que a reflexão sobre a universidade se encontra com as contribuições da teoria marxista da dependência e com o pensamento de Álvaro Vieira Pinto, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Essa leitura nos conduz para a questão da necessidade da libertação e da soberania dos países subalternizados em relação aos países centrais do norte global e, conseqüentemente, nos conduz ao papel da ciência como um dos motores da libertação. Ao discutir os problemas da universidade brasileira, não se trata, nesses autores, de abordar a interdisciplinaridade e a ciência disciplinar em suas especificidades e epistemologias, mas trata-se de discutir uma reforma (ou revolução) universitária, na qual a ciência esteja a serviço do desenvolvimento do país. Todos os três pensadores brasileiros discutem a reforma universitária nos moldes de uma reforma possível no interior da sociedade capitalista, embora sustentem que a transformação radical da universidade somente seja

possível com a revolução social. Nesses termos, afirma Fernandes: “se me colocasse diante dos nossos problemas educacionais e dos nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções, só recomendaria uma saída, que é a fornecida pelo socialismo”<sup>5</sup>. Florestan, Darcy e Pinto pensam a luta contra a dependência e o subdesenvolvimento como a função primordial da universidade. Ela não modifica, por si só, a condição de dependência de uma nação, já que essa luta deve ser de todo o povo, mas pode contribuir na medida em que ela se torne uma instituição voltada para fomentar o desenvolvimento nacional e superar as desigualdades sociais. Por isso, “a universidade é”, para Ribeiro, “um instrumento da nação no seu esforço de autoconstrução”<sup>6</sup>. A questão da reforma universitária, para Vieira Pinto, caracteriza-se como o problema das reformas da própria sociedade, pois a reforma universitária deve ocorrer juntamente com outras reformas de base tais como a reforma agrária, social, cultural e econômica, “com o fim de libertar-se das múltiplas formas de exploração, atraso e dependência de que é vítima”<sup>7</sup>.

Para compreender a atualidade e a profundidade dessa perspectiva, é necessário recuperar o diagnóstico central da teoria marxista da dependência sobre a natureza do subdesenvolvimento e sua relação com a dinâmica do capitalismo global. A teoria marxista da dependência, desenvolvida aqui no Brasil por nomes como Vânia Bambirra, Theotônio dos Santos e Ruy Mauro Marini, dentre outros, procura mostrar que o atraso dos países periféricos não é, antes de tudo, produto endógeno e tampouco fruto de fatores naturais e ontológicos que condenem quaisquer nações ao subdesenvolvimento, mas, trata-se de interesses econômicos de grupos internos e externos à nação. Os países imperialistas bloqueiam o desenvolvimento autônomo

---

5 FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979. p. XV.

6 RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Série Estudos sobre o Brasil e a América Latina, volume 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 26.

7 PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 97.

e soberano dos países dependentes, na medida em que a sua intervenção nesses países, para o bem e para o mal, os coloca na condição de superexplorados. No caso do Brasil e dos países parceiros da Unilab, a dominação estrangeira tem certidão de nascimento emitida pela colonização portuguesa. Ao caracterizar a colonialidade de poder como forma de dominação contemporânea, exercida pelos países centrais da Europa sobre os países historicamente colonizados, Quijano mostra que a criação da ideia de raça pelos europeus serviu para justificar que “todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante, capital) e do mercado mundial.”<sup>8</sup> Resgato o conceito de colonialidade do poder porque Quijano parece se aproximar aqui do entendimento do conceito de dependência, quando o relaciona à exploração e expropriação de materiais como prática de dominação. No entanto, para a teoria da dependência, a chave que melhor fundamenta a dominação própria dos dias atuais é a relação de exploração que os países imperialistas têm com os países dependentes. Embora a dominação se realize na sociedade dependente em todas as esferas da existência, a exploração econômica estrutura todas as outras formas de dominação.

A dinâmica econômica de dependência, todavia, extrapola o plano material, mas produz efeitos profundos na organização da pesquisa, na produção científica e na própria universidade. O desenvolvimento do país periférico é regulado de cima, porque os países centrais, com o monopólio do desenvolvimento industrial e tecnológico, relegam ao país dependente um lugar inferior na divisão internacional do trabalho. Nessa divisão, o Brasil produz e exporta *commodities* e bens de consumo primários, de baixo valor agregado, e importa mercadorias dos países centrais com alto valor agregado produzido pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Muda-se a revolução

---

8 QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. p. 118.

tecnológica, da revolução termonuclear, discutida por Darcy Ribeiro em 1967-68 no contexto da questão da modernização da América Latina, à revolução tecnológica da inteligência artificial, todavia, a nação brasileira permanece “consumidora de uma produção técnico-científica alheia” (Ribeiro, 1969, p. 39). Ora, essa dependência econômica se manifesta, igualmente, na dependência cultural e científica que se retroalimentam. Por isso, um dos papéis da universidade é justamente o de contribuir com o rompimento da dependência científica e cultural, todavia, para que haja um efetivo rompimento, é necessária uma ruptura política com os países centrais, com a finalidade de promover um desenvolvimento nacional autônomo e soberano. Esse é o caso do Brasil, mas também o é dos países parceiros da Unilab, alguns com graus ainda maiores de dependência e de superexploração do que o Brasil. Pensar uma ruptura de paradigma científico tem que estar em combinação com a ruptura política e cultural da dependência, o país deve criar condições para que se possa realizar a pesquisa científica voltada para os problemas nacionais da (in)dependência.

A lógica da divisão internacional do trabalho se manifesta na divisão internacional do conhecimento, reservando aos países dependentes um lugar subalternizado na produção de conhecimento. Exemplo disso é o modelo de internacionalização como critério estabelecido pela Capes, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, para a avaliação dos programas de pós-graduação. As parcerias internacionais priorizadas são aquelas realizadas com grupos de pesquisa de renomes: esses grupos possuem a sua temática e pesquisa consolidadas e o pesquisador de países dependentes, na maioria das vezes, serve apenas para auxiliar nos projetos e como agente reprodutor de teorias metropolitanas cujos resultados ficarão nos países de origem e que passa ao largo dos problemas reais das nações de economia dependente. Até o ano de 2025, a internacionalização era uns dos critérios para a nota máxima (conceito 7) da Capes aos programas. Esse modelo de internacionalização tem que ser repensado pela Capes. Deve-se

incentivar e promover a internacionalização não a partir de critérios verticais de parcerias e cooperações, mas considerando os interesses nacionais, projetos de pesquisas entre países dependentes com a finalidade de resolver problemas comuns. Os critérios verticalizados, em vez de contribuir para uma pesquisa voltada para ser um instrumento de libertação e de compreensão da realidade nacional, têm contribuído mais como um elemento de reprodução da dominação cultural e de desarticulação com os problemas reais da população. Em vez de uma internacionalização vertical, o MIH tem um grande potencial de realizar parcerias e cooperações internacionais horizontalizadas, a partir de interesses sobre os problemas comuns do Brasil e dos países parceiros. A Unilab, especialmente o Posih, tem potencial para realizar uma efetiva parceria e cooperação, considerando que possui parceiros internacionais estratégicos, cooperação profissional e técnica em pesquisa e no ensino. O programa possui docentes internacionais, do continente africano e da América Latina, no seu quadro permanente, e, desde a primeira turma, o edital de seleção reserva 50% das vagas para estudantes internacionais dos países parceiros da Unilab. As pesquisas no MIH procuram efetivar essas parcerias horizontais entre docentes e estudantes internacionais e brasileiros, diagnosticando os principais problemas, apresentando soluções e prognósticos, próprios das regiões dependentes.

Um outro critério, também ideologicamente dependente, é o da publicação em periódicos de alto impacto, assim chamados de internacionais. Ora, os pesquisadores brasileiros impelidos pelo critério Capes de internacionalização, ao publicarem em revistas internacionais, “[...] estão, na prática, doando seu trabalho gratuitamente às corporações internacionais [...]”<sup>9</sup>, e, outras vezes, enriquecendo ainda mais grandes grupos de editoras globais, cujos valores para publicação ultrapassam milhares de dólares. Os principais periódicos considerados

---

9 OURIQUES, Nildo. A nacionalização da universidade brasileira. In: OURIQUES, Nildo; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). *Crítica à razão acadêmica – reflexões sobre a universidade contemporânea*. Vol. 2. *Rev. Insular*, p. 183, 2018.



internacionais são, na realidade, publicações vinculadas a programas de pós-graduação e centros de pesquisa dos países centrais, com alto financiamento público, que se concentra em descobertas científicas que serão utilizadas para o desenvolvimento do país sede. O periódico considerado internacional é, na verdade, local, e como todo conhecimento advindo dos países centrais, embora seja local e particular, apresenta-se ao país subalterno, regido pela lógica da dominação colonial, como sendo um conhecimento mundial e universal a ser seguido. A Capes deveria repensar também esse critério, priorizando publicações em veículos de divulgação científicas internacionais oriundos dos programas de pós-graduações dos países dependentes. Por isso, penso que a parceria e a cooperação estratégicas do Posih com os países da África deve deslocar a visão das suas publicações dos periódicos considerados internacionais, cujas temáticas e problematização são estabelecidas pelos países centrais, para periódicos internacionais voltados às publicações de temas que tenham relevância para os países dependentes, em especial, países da África lusófona e o Brasil.

**4. Vinte e dois artigos e um compromisso: a interdisciplinaridade feita a partir da perspectiva dos historicamente subalternizados.**

Embora a Unilab não seja um produto direto do projeto de Universidade Necessária, de Darcy Ribeiro, em alguns aspectos, ela pode ser interpretada como uma materialização contemporânea de um projeto de universidade pública que encontra eco no pensamento de dois dos maiores pensadores brasileiros: Álvaro Vieira Pinto e Darcy Ribeiro. Essa filiação, todavia, exige que a universidade assuma de forma consequente o compromisso com a superação da dependência em sua prática cotidiana. No caso da Unilab, a pesquisa deve ser feita pensando na resolução dos problemas nacionais do Brasil e dos países parceiros, problemas, muitas vezes, comuns a países dependentes, mas também problemas que são específicos de cada país parceiro.

A síntese entre o diagnóstico da teoria marxista da dependência e as proposições de Vieira Pinto, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes aponta para uma direção bem definida: a universidade, e, particularmente, o Posih, deve se constituir como espaço de produção de um conhecimento comprometido com a libertação econômica e cultural, com a construção de alternativas à colonialidade que ainda estrutura a ciência e a sociedade. Cabe, pois, à ciência, disciplinar ou interdisciplinar, produzida na universidade pública fazer parte de um projeto de desenvolvimento de país, buscando compreender as causas centrais da dependência, para melhor diagnosticar e propor soluções para os principais problemas. Deve, portanto, superar uma consciência reflexa, nos termos de Darcy Ribeiro, e afirmar-se como instrumento de transformação. Não se trata de replicar ou reformar a universidade a partir de modelos estrangeiros oriundos dos países centrais, característica da modernização reflexa, adequando-a para se aproximar da imagem e semelhança das suas similares mais desenvolvidas. A universidade precisa desenvolver uma consciência autônoma, para que a pesquisa se oriente a partir das questões fundamentais das populações da África, do Brasil e do Ceará.

*Os Ensaios Interdisciplinares em Humanidades* – Volume IX – Dez anos de produção de conhecimento; África, Brasil, Ceará possuem artigos que mostram como o MIH enfrenta esses desafios, produzindo um conhecimento que nasce do diálogo transversal entre as diferentes áreas das Ciências Humanas/Humanidades. A interpretação que faço dos artigos do nono volume os aproxima do horizonte de um compromisso com a descolonização das estruturas sociais, da mente, e com a construção de alternativas à colonialidade de poder. Nas páginas a seguir, o leitor será testemunha da potência descolonizadora do MIH. Esta coletânea reúne 22 artigos que, em diálogo transversal entre as áreas das Humanidades, enfrentam problemas estruturais, conjunturais e históricos que afetam as populações da África, do Brasil e do Ceará. Os artigos estão distribuídos em quatro partes. Passemos,

então, a apresentar resumidamente os artigos que compõem a coletânea. Vamos por parte:

**Parte 1 – Educação, Formação e Ensino.** Nessa parte, os artigos põem em evidência a precarização histórica da educação pública brasileira e as formas de resistência tecidas nas margens do sistema. **Em entre a redução e a resistência: a Educação de Jovens e Adultos multisseriada em Mulungu (CE)**, os autores demonstram que a multisseriação, embora revele tensões no trabalho docente, “funciona como estratégia de resistência pedagógica e instrumento de inclusão”, possibilitando a permanência e a valorização das trajetórias das “gentes da EJA”. Complementarmente, Nascimento e Ferreira, em **Gentes da EJA na docência: desafios às políticas de formação de professores**, destacam a “secundarização da formação docente” e a ausência de formações específicas para a modalidade. Ainda nessa primeira parte, em **Tempo integral no ensino médio: ferramenta para disciplinar corpos e mentes?**, Castro e Barboza, dialogando com Foucault, argumentam que a política pública, em vez de promover autonomia, pode servir como um “processo de coação” e “disciplinarização dos corpos”. Eles pontuam que “[...] a implantação do tempo integral apenas atualiza velhas estruturas”, preparando os jovens da classe trabalhadora para o trabalho precarizado sob a ideologia do “empresário de si”, num movimento que os autores associam à noção de “exclusão includente”, de Acácia Kuenzer. Em **A dança como processo de inclusão na educação superior**, Cabral, Albuquerque e Berraoui apresentam a dança como um “dispositivo significativo e qualitativo de inclusão” para pessoas com deficiência. Em diálogo com as leis de acessibilidade, o artigo defende que a dança, ao privilegiar a “comunicação não verbal”, rompe com paradigmas tradicionais e permite a expressão e libertação de corpos historicamente limitados por padrões normativos.

**A Parte 2 – Experiência, Saber e Relações Étnico-Raciais** – parece aprofundar a descolonização do conhecimento. No artigo

**Fenômeno educativo na cosmopercepção africana: ritual como saber tradicional africano que produz e confirma a ordem social**, Sampa e Carvalho movem o eixo da educação formal, temática abordada na primeira parte, para o “ritual como saber tradicional africano”. Ao abordar o ritual de iniciação do povo Mankanhi, os autores argumentam que a educação não formal “produz e confirma a ordem social”, garantindo a “socialização do indivíduo” e a transmissão de valores culturais, morais e espirituais. A iniciação, como “escola de formação completa e plena de vida”, contrapõe-se à visão eurocêntrica que reduz o conhecimento ao espaço escolar institucionalizado. Silveira e Barboza, em **Tramas da história indígena e a luta por acesso à educação no Ceará**, discutem o protagonismo do movimento indígena na luta por reconhecimento e direitos educacionais. O artigo problematiza o “Decreto de Extinção” de 1863 e evidencia como a Lei de Cotas, embora importante, traz contradições, ao “condensar indígenas e negros (pretos e pardos) em um mesmo campo de concorrência”, não considerando as especificidades das escolas diferenciadas. No artigo **A Lei 10.639/03 e a invisibilização das africanidades no currículo escolar: uma estudo sobre práticas pedagógicas e identidades negras em escolas do Ceará**, Santos e Albuquerque trazem a escrevivência como método e denunciam o “racismo à cearense”. Os autores narram experiências escolares de silenciamento e violência, revelando como o currículo eurocêntrico “reforça o pacto narcísico da branquitude.” Mello e Pereira, em **O selo escola antirracista e os desafios na promoção da equidade racial nas escolas públicas cearenses**, discutem os limites e as potencialidades dessa política pública. Eles salientam que, apesar do avanço simbólico, a política enfrenta “desigualdades regionais, ausência de formação docente continuada e carência de recursos”. No artigo **“Um novo tempo apesar dos perigos”: a escrita da história do reconhecimento das populações negras do Ceará**, Lima e Gomes traçam a história do reconhecimento das populações negras no Ceará, sublinhando o protagonismo do Grupo União e Consciência Negra (Grucon) e a liderança fundamental de mulheres

como Lúcia Simão. O texto evidencia como a luta contra a “invisibilidade” histórica foi enfrentada pela organização social e que “configurou em grandes conquistas para a população negra”, com a implementação de políticas públicas e afirmativas. **Em A Lei 10.639 e reflexões sobre a importância da interculturalidade no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais**, Vidal e Berraoui complementam a discussão, ao destacar que a educação antirracista “deve ir além de um mero acréscimo de conteúdos”, exigindo uma revisão profunda do currículo e práticas pedagógicas que promovam “o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

Na **Parte 3 – Gênero, Conhecimento e Emancipação** – amplia-se a perspectiva interseccional. Silva e Malomalo, em **Rabidancia: múltiplas práticas comerciais e redes sociolaborais em Cabo Verde**, discutem o comércio feminino no arquipélago, revelando a “rabidancia” como um “modo de vida” que articula economia informal, redes de sociabilidade e resistência às limitações estruturais. Em **A experiência da diáspora e sua influência na identidade e na trajetória acadêmica de mulheres negras estudantes da Unilab/CE**, Reginaldo e Cabanillas analisam a universidade a partir de conceitos de “quilombo contemporâneo” e espaço de encontro de múltiplas diásporas negras. As autoras salientam como raça, gênero e nacionalidade se entrecruzam, produzindo tanto discriminações quanto redes de afeto e permanência. Campos e Berraoui, em **Políticas públicas e combate à violência de gênero**, examinam o Decreto nº 11.430/2023 como uma ação afirmativa que utiliza o poder de compra do Estado para promover a inserção de mulheres vítimas de violência no mercado de trabalho. Moura e Barboza, no artigo **Entre a memória e o silêncio: a invisibilidade das mulheres negras na história social do Ceará**, resgatam as trajetórias de mulheres negras cearenses, mostrando como a “oralidade, a religiosidade de matriz africana, o trabalho comunitário e as redes de solidariedade” configuram-se como instrumentos

de resistência contra um apagamento histórico. Nascimento e Gomes, no artigo **Navegando nos ‘igarapés’: arqueologia da memória e dos saberes tradicionais das mulheres do Maciço de Baturité/Ceará**, demonstram como as mestras ceramistas, rezadeiras e lideranças indígenas e quilombolas encarnam “[...] epistemologias plurais que confrontam a monocultura da ciência[...].” A pesquisa, ancorada em uma perspectiva decolonial, mostra que o conhecimento não é uma abstração, mas é “‘tecido’ na experiência”, e que as mulheres, ao guardarem e transmitirem seus saberes, são “[...] forças de resistência e continuidade cultural”. Em **Práticas de alfabetização e letramento na EJA**, Oliveira e Ferreira finalizam essa terceira parte com um estudo sobre o empoderamento de mulheres em Mulungu (CE), destacando como a escuta ativa e o acolhimento das professoras, ao “usar a fala dela”, transformam a escola e a sala de aula em um “espaço de validação social” e de ressignificação da identidade feminina.

A **Parte 4 – Memória, Cotidiano e Resistência** – fecha a coletânea com análises que articulam passado e presente na construção de narrativas contra hegemônicas. Lima e Gabarra, em **É preciso decolonizar esse museu**, discutem criticamente o Museu Senzala Negro Liberto em Redenção (CE). Eles interpretam suas expressões artísticas como ferramentas de dominação simbólica que “espetacularizam e normalizam a violência escravista” e reiteram estereótipos da “erotização do corpo negro.” Costa, Souza e Pereira, em **Reis, artistas e abolicionistas**, reconstroem a trajetória de Rafael Mossoroense da Glória e sua família, destacando a complexidade das redes de sociabilidade tecidas por escravizados e libertos no Rio Grande do Norte. A pesquisa prosopográfica demonstra como a “família escrava” e suas estratégias de compadrio e apadrinhamento foram fundamentais para a construção de um lugar de destaque e para a participação no movimento abolicionista, deslocando o protagonismo das narrativas oficiais que privilegiam as elites brancas. No texto **Território, memória e turismo**, Oliveira e Pinheiro investigam os impactos do turismo na comunida-

de de Flecheiras, Trairi (CE), utilizando a oralidade e a escrevivência como ferramentas metodológicas. O estudo apresenta como a pluralidade dos espaços e dos tempos, a multiplicidade das formas do humano são fundamentais para entender as transformações do território, onde o avanço do turismo impõe riscos de aculturação e a perda de práticas tradicionais, exigindo uma apropriação comunitária das dinâmicas econômicas, sociais e culturais. Ferreira e Franco, no texto **Necropolítica do SUS em tempos de Covid-19 para pessoas HIV+ no Nordeste do Brasil (2016-2022)**, problematizam o desmonte das políticas públicas de saúde pós-golpe de 2016. A escrevivência de uma mulher pobre, vivendo com HIV em Baturité, é o fio condutor de uma análise que revela como a “necropolítica” opera através do “abandono institucional” e da “desvalorização da dignidade”. Os autores mostram que o desmonte não foi apenas administrativo, mas estrutural, com a fragmentação de programas e a retirada de equipes técnicas, reforçando a tese de que “a lógica capitalista, ao transformar a saúde em mercadoria e priorizar o lucro sobre o cuidado, marginaliza os corpos considerados improdutivos”. Por fim, em **A formação técnico-profissional no curso de realização em audiovisual na escola pública da Prefeitura de Fortaleza**, Moraes e Berraoui examinam as contradições da formação em audiovisual para a juventude trabalhadora. O artigo discute como a escola, apesar de seu potencial emancipatório, acaba servindo a uma lógica que forma “[...] mão de obra qualificada sem escolarização técnica certificada [...]”, em um cenário de “desproteção e precarização crescente”. A reflexão sobre a ausência de certificado e o horário vespertino do curso mostra como “[...] a cultura do cinema é uma cultura da burguesia [...]” e como a falta de políticas de permanência exclui os estudantes que precisam trabalhar, evidenciando as contradições de uma educação que deveria ser libertadora.

Na última parte deste prefácio, procurei demonstrar que o *Volume IX dos Ensaios Interdisciplinares em Humanidades* é um docu-

mento que materializa um projeto político e intelectual. O que os leitores encontrarão nestas páginas é o resultado de uma aposta que o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) fez há uma década: a de que era possível, a partir do interior do Nordeste brasileiro, de uma universidade jovem como a Unilab, construir um conhecimento que dialogasse horizontalmente com as realidades da África lusófona, do Brasil e do Ceará, num exercício de se distanciar dos projetos coloniais que marcam a tradição acadêmica ocidental.

Boa leitura!!

Fortaleza, 6 de abril de 2026.

Antonio Vieira da Silva Filho  
Ex-coordenador do Posih/MIH





**PARTE 1**

**EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO  
E ENSINO**



## CAPÍTULO 1

# **RESISTÊNCIA FRENTE À REDUÇÃO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MULTISSERIADA EM MULUNGU (CE)**

Édmara Souza  
Luís Ferreira

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, no Brasil, uma das principais formas de assegurar o direito à escolarização para aqueles que, por diferentes razões, não concluíram o ensino fundamental ou médio no período considerado “regular” ou na idade própria, como menciona as normativas legais. Ao longo de sua caminhada, essa modalidade de ensino vem sendo marcada por desafios históricos e políticos, avanços e retrocessos que destacaram seu caráter de reparação social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, reconhece, no Artigo 37, que a EJA é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou não puderam permanecer na escola na idade própria, configurando-se como uma experiência, sobretudo, um direito à aprendizagem ao longo da vida. Somado a isso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 5 de abril de 2000, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a modalidade, atribuindo-lhe três funções centrais: reparadora, equalizadora

e qualificadora. Dentre essas, ganha destaque a função qualificadora, que reafirma a concepção do aprender como processo permanente e não restrito ao espaço escolar. Em outras palavras, o papel da escola não é apenas “ensinar sempre”, mas reinventar currículos e criar ecossistemas educativos (Candau, 2000) que rompam com práticas pedagógicas rígidas e conservadoras que, ao longo da história, foram responsáveis pelo distanciamento dos jovens da vida escolar. O documento oficial também sublinha que boa parte dos estudantes da EJA chega a essa modalidade em situação de vulnerabilidade social e econômica, muitas vezes, marcada pelo desemprego, precariedade do trabalho e ausência de políticas de inclusão mais amplas. Desse modo, são inúmeros fatores que explicam a interrupção forçada ou a inconclusão dos estudos, entre eles, destacam-se: a inserção precoce em postos de trabalho, a necessidade de renda familiar, a gravidez na adolescência, violências diversas, além de experiências de discriminação, racismo, etarismo, assédio, *bullying* e preconceitos em sala de aula. Esses elementos, somados, ameaçam a permanência, colocam em risco o abandono escolar, potencializam a subcidadania e a exclusão socioeducacional.

A interrupção do ciclo escolar, inadaptação do tempo curricular e as inadequações à cultura escolar, simbolicamente, nos convidam a pensar acerca dos “sobrantes” (Ferreira, 2025, *no prelo*) da escola de ensino regular. Esse fenômeno tem gerado consequências graves, se considerarmos que o rompimento da trajetória escolar pode resultar na falta de escolas com oferta da modalidade de ensino, justamente porque, ano a ano, temos visto a gradativa diminuição da EJA, consequência que pode ser levada a uma geração inteira, impossibilitada de, mais tarde, retornar à escola em busca de uma segunda, terceira, quarta e tantas outras chances.

Contudo, é preciso romper com esse cenário de redução contínua como um dos grandes desafios interpostos às políticas públicas de educação, especialmente no que se refere à expansão da oferta da moda-

lidade no país. Principalmente quando o que se observa que Ferreira e Araújo (2024) chamam a atenção para o processo de “redução por gotejamento”, no qual o número de turmas e vagas vem diminuindo progressivamente, conforme apontam os dados recentes do Censo da Educação Básica (Inep/MEC).

Dentro desse cenário, alguns municípios da região do Maciço de Baturité, no interior do Ceará, têm se dedicado a implementar a Educação de Jovens e Adultos como sinônimo de interesse e preocupação em ampliar o desenvolvimento local e a formação social e humana, por meio de estratégias políticas e administrativas. Nesse sentido, o ensino descentralizado da EJA em turmas multisseriadas configura-se como uma prática recorrente, especialmente em áreas rurais e em localidades de baixa densidade populacional, onde se torna comum agrupar, em uma mesma sala, estudantes de diferentes idades e etapas de escolarização.

No limite do texto, não aprofundaremos o debate em torno do ensino descentralizado, mas adiantamos que as salas de aula promovidas em espaços diversos e fora dos ambientes convencionais da escola têm se tornado uma alternativa compatível com as “gentes da EJA” (Ferreira, 2024), sobretudo, nas regiões de difícil acesso ou entre o público de adultos e idosos, recorrentes na modalidade. Sendo assim, a possibilidade de as salas de aula migrarem para os alpendres, cozinhas das casas de professores e salões das igrejas exige outra lógica para os diferentes *locus* de produção de sentido e aprendizagem, nos quais atribuímos o termo “reterritorialização da EJA” (Ferreira, 2024; Souza, 2025).

Contudo, a ampliação de turmas multisseriadas tem sido uma experiência exitosa entre os sistemas de ensino municipais com oferta de Ensino Fundamental. Especialmente no município de Mulungu, localizado na mesma região do estudo – Maciço de Baturité –, no interior do estado cearense, a EJA tem revelado um movimento de contraste

e desafios entre as adaptações administrativas e pedagógicas, com resultados positivos para a ampliação da modalidade. Além disso, as turmas multisseriadas configuram-se como alternativa pedagógica capaz de promover inclusão e assegurar o direito à educação em contextos diversos de trajetórias marginalizadas.

Diante dessa questão, o estudo tem a finalidade de analisar os efeitos das políticas nacionais voltadas à EJA para a expansão da modalidade de ensino em Mulungu, considerando a implementação de turmas multisseriadas como estratégia de inclusão e permanência dos sujeitos da EJA. Nesse contexto, adota-se a expressão “gentes da EJA” (Ferreira, 2024), compreendida como uma categoria analítica que evidencia os sujeitos da modalidade em seu processo de superação das condições que ao longo da história foram impostos pela subcidadania e pelas diversas formas de exclusão social, encontrando no reingresso à escolarização uma oportunidade de formação educacional, social e, sobretudo, humana.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo exploratória com abordagem descritivo-interpretativa, buscou compreender a dinâmica da EJA em Mulungu utilizando diferentes fontes de informação, entre elas, os dados do Censo da Educação Básica (Inep/MEC). Aliada à produção dos dados, a pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas com os gestores e professores da EJA da rede municipal de ensino de Mulungu. A combinação desses procedimentos permitiu elaborar uma visão ampla sobre o processo de reorganização da modalidade, articulando dimensões normativas, administrativas e pedagógicas, com especial atenção às experiências das turmas multisseriadas do município.

Além da análise documental, o estudo apoiou-se em referenciais teóricos consolidados nas áreas de EJA, Educação Popular e Políticas

Educacionais, mobilizando contribuições de autores como Santos e Moura (2010), Parente (2014) e Charlot (2000). Esse diálogo teórico possibilitou relacionar a experiência local às tendências mais amplas da EJA no Brasil, destacando tanto os pontos de convergência quanto os elementos que diferenciam a prática municipal das diretrizes nacionais. Nesse sentido, a pesquisa também assumiu características descritivas, uma vez que buscou não apenas interpretar, mas igualmente registrar as especificidades da realidade investigada. Conforme Gil (2008, p. 42), a pesquisa descritiva tem por finalidade “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Com base nesse entendimento, a coleta de dados incluiu entrevistas em áudio com o secretário Municipal de Educação de Mulungu e o coordenador Pedagógico da EJA, atuantes na adesão das turmas de EJA do município de Mulungu (CE), território que integra o Maciço de Baturité e abriga a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A conversa com os gestores ocorreu no segundo semestre de 2025, momento em que lhes foi apresentada a questão norteadora: “Quais os principais desafios para a implementação das salas multisseriadas no município de Mulungu?”

Ao todo, foram selecionados quatro depoimentos – dois do Secretário Municipal de Educação e dois do coordenador Pedagógico da EJA –, transcritos para a análise. Esses relatos auxiliam na compreensão da política de educação de jovens, adultos e idosos do município, que vem acompanhada de tensões e singularidades, tanto na proposta educacional como na prática docente na modalidade. A interpretação desse material empírico, associada aos documentos oficiais e ao suporte teórico, compõe a discussão analítica que será apresentada nas seções seguintes.

A análise desse material contou com a distribuição de duas categorias (nível macro e micro): No nível macro – 1. Política de implemen-



tação das salas multisseriadas, considerando os aspectos relacionados à gestão educacional; No nível micro – 2. Organização pedagógica das salas multisseriadas, considerando as ações *in loco* de engajamento docente e o atendimento às práticas pedagógicas desenvolvidas entre os diferentes níveis de aprendizagem.

Essas duas categorias reunidas e interpretadas, em articulação com os documentos oficiais e referenciais teóricos, constituem a base da discussão analítica que será apresentada nas próximas seções.

### ■ 3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A base estatística do Censo Escolar da Educação Básica, como uma das fontes de coleta e análise dos dados oficiais, justifica-se pela amplitude e confiabilidade das informações produzidas anualmente sobre as redes estaduais e municipais de ensino. O levantamento contemplou as diferentes etapas da modalidade de EJA no município que atendem ao Ensino Fundamental, permitindo acompanhar de maneira detalhada o desenvolvimento local da educação. A partir dele, foi possível acessar dados de monitoramento e avaliação produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), diretamente relacionados às políticas públicas e às ações implementadas pelos sistemas de ensino.

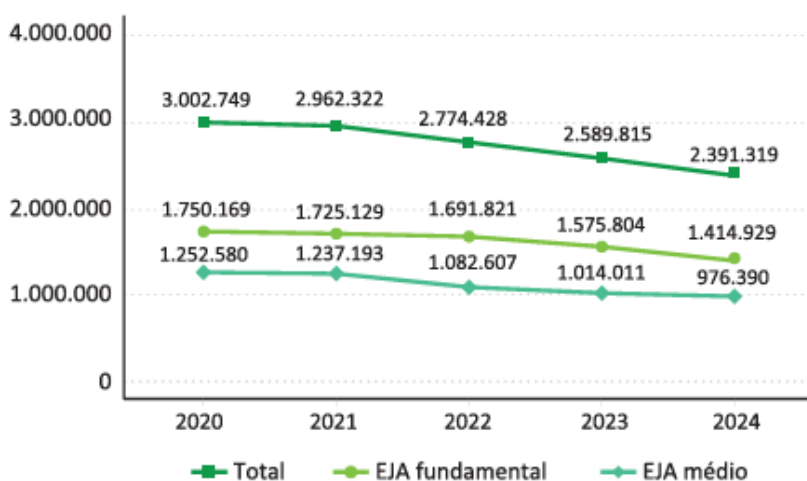
O estudo utilizou, em particular, os resultados das Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais, que compõem a *Sinopse Estatística da Educação Básica*, reunindo, em uma única planilha organizada, informações declaradas pelo município que configuram um retrato das condições de oferta educacional local e um panorama fundamental para compreender a realidade da modalidade, já que a coleta do censo ocorre até o mês de julho de cada ano e é validada em nível nacional, antes de sua divulgação pública.

O panorama da EJA no Brasil, evidenciado por levantamentos oficiais, demonstra um quadro preocupante de retração. Nos últimos

anos, observou-se uma queda de aproximadamente um milhão de matrículas, o que representa cerca de 28,04% do público atendido anteriormente. Esse dado não se limita ao aspecto quantitativo, mas revela a fragilidade das políticas públicas voltadas para jovens, adultos e idosos que buscam concluir a escolarização básica. Assim, a “redução por gotejamento” (Ferreira, 2025) da EJA no Brasil reflete, ainda, a falta de investimento contínuo, o desinteresse institucional e a permanência de barreiras estruturais que dificultam o acesso e a permanência desses sujeitos na escola.

Abaixo, o Gráfico 1 expressa o movimento de queda da EJA, conforme dados apresentados:

**Gráfico 1** – Movimento de queda da EJA no Brasil (2020-2024)



**Fonte:** Dados extraídos do Inep/MEC (Brasil, 2024).

Os dados acima (Gráfico 1) revelam uma tendência de desidratação da oferta da modalidade entre os estados brasileiros que, não por acaso, se refletirá nos municípios, em suas políticas locais e sistemas de ensino. Isso implica uma redução de direitos às vidas que bus-



cam, pela certificação e formação escolar, alcançar futuros diferentes das marcas impostas pelas ameaças de exclusão social – negação, subalternização e inferiorização social – e cidadanização<sup>1</sup>.

Essa queda lenta e gradativa pode ser interpretada sob a perspectiva de uma “redução por gotejamento” (Ferreira, 2025), em que turmas e escolas destinadas ao atendimento de jovens, adultos e idosos vão sendo fechadas gradualmente, evidenciando a negligência das políticas públicas em relação à modalidade, ao mesmo tempo em que essa retração reforça o histórico processo de subalternização da EJA dentro das prioridades educacionais do país.

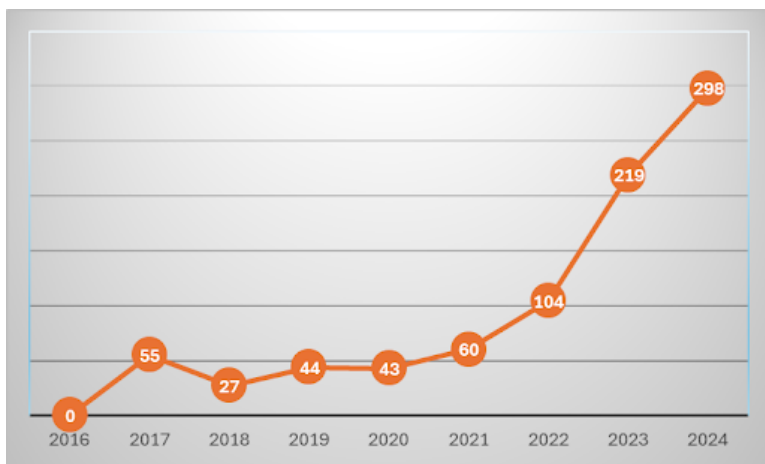
Em contraste com a tendência nacional, o município de Mulungu, no estado cearense, apresenta um cenário de crescimento. A Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com a gestão das unidades de ensino, desenvolveu ações estratégicas que resultaram na ampliação gradual das matrículas da EJA. Os dados extraídos da *Sinopse Estatística da Educação Básica*, fornecidos oficialmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) (BRASIL, 2025), revelam uma trajetória ascendente, partindo de zero matrícula em 2016 para 55 em 2017, com oscilações nos anos seguintes e mantendo um movimento de evolução quantitativa até alcançar 298 estudantes em 2024.

Abaixo, o Gráfico 2 ilustra a evolução das matrículas na modalidade no município.

---

1 Utilizamos o termo “cidadanização” por compreendermos que a EJA constitui um instrumento de emancipação, autonomia e transformação dos sujeitos, uma vez que promove processos de formação, construção e exercício da cidadania, desenvolvidos ao longo da escolarização e consolidados na certificação.

**Gráfico 2** – Evolução das matrículas na EJA em Mulungu (CE) (2016-2024)



**Fonte:** Dados extraídos do Inep/MEC.

Esse movimento não se limita ao crescimento estatístico, mas ao que os dados quantitativos revelam sobre a recomposição de vínculo entre a comunidade e a escola, traduzindo o esforço da gestão municipal em transformar a EJA no espaço de pertencimento, cidadania e inclusão social, em sintonia com as demandas específicas da população local.

Para esta pesquisa, foram extraídos dados do Censo Escolar referentes ao período 2016 a 2024, com foco nos indicadores da coluna 1.35, que registra o *Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino*. Também foram mobilizadas informações complementares, como: 1.36 (distribuição das matrículas entre áreas urbanas e rurais); 1.37 (número de matrículas discriminado por sexo e cor/raça); e 1.38 (número de matrículas segundo a faixa etária (até 14 anos; 15 a 17 anos; 18 a 19 anos; 20 a 24 anos; 25 a 29 anos; 30 a 34 anos; 35 a 39 anos; e 40 anos ou mais)).

Entre essas variáveis, a categoria 1.36 (distribuição entre áreas urbanas e rurais) recebeu atenção especial, pois se mostrou determinante para os objetivos deste estudo. A análise dessa variável permitiu

identificar o peso que os territórios rurais têm na composição das turmas de EJA em Mulungu (CE), evidenciando tanto os desafios logísticos de acesso quanto as estratégias locais de oferta de vagas e criação de turmas multisseriadas nesse contexto escolar. Esse enfoque revelou que, em contextos marcados pela dispersão populacional, a manutenção de turmas multisseriadas em comunidades rurais funcionou como alternativa viável para garantir o direito à educação, evitando que jovens, adultos e idosos perseverassem na escolarização e evitassem desistir por barreiras geográficas.

Retornando ao Gráfico 2, percebe-se uma evolução pouco significativa até 2020, segundo os dados oficiais coletados. De forma tímida, vemos que, nesse período de 2017 a 2020, o crescimento ainda se manteve baixo em relação aos anos seguintes (2021-2024), que apontaram para um avanço nas matrículas, retratando o empenho das políticas municipais de educação com a modalidade.

Na análise da evolução dos dados no município, algumas questões que desafiam a discussão sobre a modalidade e intensificam o trabalho da gestão consistem na qualidade pedagógica inerente à formação dos jovens, adultos e idosos, pois, de um lado, amplia-se a chance de certificação; de outro, corre-se o risco de legitimar uma lógica de “certificação vazia” (Kuenzer, 2005), na qual o diploma não corresponde, necessariamente, a uma formação efetiva e condizente com os conhecimentos necessários ao trabalho e à vida, de um modo geral. Nessa perspectiva, a EJA deixa de atuar em prol do alcance de uma formação consistente para reproduzir uma forma de exclusão includente (Gentili, 2009), ao considerar que as gentes de “segunda categoria” (Souza, 2023), ameaçadas de exclusão, reingressam no espaço escolar em condições diferenciadas e sem as mesmas oportunidades de aprendizagem e emancipação.

Se o Gráfico 1 evidencia as reduções graduais de matrículas, tomemos o caso do sistema de ensino municipal de Mulungu, que, ano a

ano, tem dado mostras de que a continuidade da EJA não depende apenas de políticas nacionais, mas de estratégias político-administrativas locais e da capacidade criativa em adaptar suas condições de oferta. É nesse contexto que se inserem as percepções dos gestores locais – secretário Municipal de Educação e coordenador Pedagógico da EJA no município – que revelaram tanto os obstáculos estruturais quanto as potencialidades formativas da multisseriação.

Decerto, a proposta de implementação das classes multisseriadas está amparada na LDBEN (Art. 4º, inciso VII; Art. 23), que assegura flexibilidade organizacional como princípio para garantir o direito à aprendizagem. Embora a multisseriação, em muitos contextos, seja vista como sinônimo de precariedade, especialmente nas zonas rurais, em Mulungu, a proposta pedagógica assumiu um caráter de resistência pedagógica, na medida em que amplia os vínculos comunitários e valoriza a trajetória das “gentes da EJA” (Ferreira, 2024).

É nesse contexto que os depoimentos do secretário Municipal de Educação e do coordenador Pedagógico da EJA ganham relevância, evidenciando, de forma concreta, como a multisseriação tem sido implementada e vivenciada no município. Suas falas permitem observar tanto as estratégias de gestão (nível micro) quanto os desafios da prática docente (nível macro), compondo um quadro mais amplo sobre os sentidos atribuídos a essa organização pedagógica.

O primeiro depoimento do coordenador Pedagógico da EJA revela, no nível micro, um dilema recorrente como a necessidade de assegurar docentes qualificados frente à escassez de profissionais habilitados. Ao priorizar professores com formação nas licenciaturas, preferencialmente em Pedagogia, para conduzir as turmas, a gestão buscou assegurar a continuidade do ensino, reconhecendo que a falta do pedagogo pode gerar maior dificuldade no entendimento sobre a prática pedagógica com adultos e idosos. Essa prática, embora tensiona a normatividade legal, destaca um esforço de adaptação institucional diante das condições limitadas de oferta.

“Peguei os professores que têm pelo menos Pedagogia pra ensinar. [...] Quem é do sexto ao nono, pra cada disciplina tinha que ter um professor. E isso eu não fiz. Eu deixei só aquele professor que tem pedagogia [...]” (Relato do coordenador de EJA).

Esse relato explicita que a multisseriação rompe com a organização tradicional das disciplinas no Ensino Fundamental II. Ao concentrar no pedagogo a condução de toda a turma, a gestão assume um risco pedagógico, mas também cria uma solução prática para garantir o funcionamento da EJA. Com isso, destacamos alguns aspectos da precariedade de recursos humanos disponíveis e, ao mesmo tempo, da precarização do trabalho do professor que tem de se adaptar a um outro processo pedagógico que exige o acompanhamento da aprendizagem de forma individualizada e com mais vínculo com os estudantes da turma.

Ainda numa perspectiva local, temos outro destaque feito pela Coordenação Pedagógica da EJA:

“O EJA [...] é desafiador porque ali dentro da sala [...] às vezes você tem uma sala com 25 alunos. Desses 25, têm [...] um que ainda vai pegar na caneta pra ajudar, outro já sabe um pouquinho, o outro não sabe de nada. [...] Se as professoras fossem fazer realmente o planejamento do multisseriado, teria que ser 10, 15 planejamentos diferentes” (Relato do coordenador de EJA).

Na fala acima, observa-se o impacto direto da multisseriação na prática docente. A heterogeneidade das turmas da EJA coloca os professores diante de múltiplos níveis de aprendizagem coexistindo em um mesmo espaço. Isso exige um planejamento complexo, muitas vezes, inviável na rotina docente, revelando as tensões entre as exigências pedagógicas e as condições concretas de trabalho. Esse depoimento reforça o que Parente (2014) apresenta como um direito à aprendizagem, ao mesmo tempo que exige flexibilidade no atendi-

mento às pessoas com maiores dificuldades de acesso e permanência na escola.

Ao discutirmos a mesma questão da multisseriação com o secretário Municipal de Educação, no nível macro, percebe-se uma preocupação não apenas com a alocação dos docentes na oferta de turmas multisseriadas, mas também com a forma como deve ser tratada a proposta pedagógica, considerada necessária para manter o vínculo do estudante com a modalidade.

Assim, temos o seguinte relato a respeito do incentivo e motivação para o professor lecionar nas turmas:

“Essa motivação é a professora lá na ponta que está fazendo. Você vê o idoso já cansado do dia, mas tá lá na reunião com a gente, conversando alegre, aí leva a esposa também que estuda junto, né, isso é fantástico. Muitos depoimentos que já melhoram de vida” (Relato do secretário Municipal de Educação).

A fala do secretário revela um olhar voltado para os efeitos sociais e subjetivos da EJA, ao demonstrar preocupação com a mobilização do professor para ensinar, o que denota aquilo que Charlot (2000) nos mostra: “mobilizar-se implica pôr recursos em movimento [...] é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo. Dito de outro modo, aprender é atribuir sentido, é colocar-se em situação de movimento por elementos de mobilização que exprimem um desejo, um sentido, um valor” (Charlot, 2000, p. 55).

Da mesma forma, é preciso promover o engajamento dos idosos e o envolvimento familiar nesse processo, que envolve um sentido de pertencimento e transformação de vida que transcende a aprendizagem formal. Essa percepção insere a EJA como política pública que não apenas alfabetiza, mas também fortalece laços comunitários e valoriza experiências de vida.

Ainda em relação ao apoio dado aos estudantes que estão nas turmas multisseriadas, o secretário Municipal de Educação afirmou:

“Os que precisam de algo a mais, aí a professora se dirige à residência para ofertar esse ensino” (Relato do secretário Municipal de Educação).

Esse depoimento amplia a compreensão sobre as estratégias de gestão e acompanhamento, evidenciando a personalização da prática pedagógica. O deslocamento de professores até a casa dos estudantes mostra uma tentativa de enfrentar a evasão e atender a demandas individuais. Essa iniciativa, no entanto, também levanta questionamento sobre a sustentabilidade do trabalho docente, uma vez que extrapola os limites formais da sala de aula e exige maior dedicação dos profissionais em contextos de escassez de recursos.

A análise dos depoimentos mostra que a multisseriação em Mulungu (CE) é marcada por um duplo movimento: de um lado, soluções institucionais que buscam garantir a continuidade da oferta educacional, e, do outro, tensões vivenciadas no cotidiano pedagógico.

No nível micro, o coordenador pedagógico da EJA demonstra como a heterogeneidade das turmas desafia o planejamento docente, exigindo adaptações constantes diante da diversidade de perfis de estudantes. A estratégia de priorizar professores com formação em Pedagogia reflete a necessidade de manter a sala de aula em funcionamento.

Já no nível macro, as falas do secretário Municipal de Educação apontam para a valorização dos efeitos sociais da EJA, como o fortalecimento de vínculos comunitários e a melhoria da autoestima dos estudantes, sobretudo, idosos. A narrativa reforça o papel da EJA como espaço de transformação e inclusão social. Ao mesmo tempo, o depoimento sobre a busca ativa por estudantes em suas casas sinaliza uma estratégia de enfrentamento da evasão, ainda que implique em sobrecarga para os profissionais envolvidos.

Dessa forma, os depoimentos permitem compreender que a multisseriação, em Mulungu, não é apenas uma escolha administrativa, mas uma alternativa possível diante do fortalecimento da modalidade, escassez de docentes e precariedade na aquisição e repasse de recursos materiais. No entanto, ela traz consigo desafios estruturais para o trabalho docente, ao mesmo tempo em que revela potenciais de impacto social positivo na vida dos estudantes da EJA.

#### ■ 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Educação de Jovens e Adultos em Mulungu (CE) ocorre em um contexto de ampliação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional, principalmente direcionadas à população adulta e idosa, que, ao longo da história, foi subalternizada no sistema formal de ensino.

O objetivo deste estudo foi analisar os efeitos dessas políticas públicas na expansão da modalidade de ensino em Mulungu, considerando a multisseriação como estratégia de inclusão e permanência das “gentes da EJA” (Ferreira, 2024). Nesse cenário, os depoimentos do secretário Municipal de Educação e do coordenador Pedagógico da EJA revelaram – de forma concreta – como a multisseriação vem sendo implementada e vivenciada, permitindo observar tanto as estratégias de gestão (nível macro) quanto os desafios da prática docente (nível micro).

No nível micro, os relatos do coordenador demonstraram os dilemas enfrentados para assegurar a continuidade do ensino diante da escassez de professores habilitados e da heterogeneidade das turmas. As adaptações realizadas, como a priorização de docentes com a formação em pedagogia e a impossibilidade de elaborar múltiplos planejamentos para atender a todos os níveis de aprendizagem, mostraram como a multisseriação se constitui simultaneamente como solução prática e desafio cotidiano da prática pedagógica.



Já no nível macro, as falas do secretário destacaram os efeitos sociais e comunitários da EJA, mostrando como a multisseriação funciona como estratégia de resistência pedagógica e instrumento de inclusão. Ao valorizar a participação de idosos, a mobilização das famílias e a busca ativa de estudantes em suas residências, a gestão reforça o caráter transformador da modalidade, ainda que isso implique sobrecarga e novas demandas ao trabalho docente.

Dessa forma, a implementação da multisseriação em Mulungu transcende a dimensão administrativa, configurando-se como alternativa necessária diante da carência de recursos humanos e estruturais, ao mesmo tempo em que possibilita a permanência e a valorização das trajetórias das “gentes da EJA”.

A experiência local revelou um processo marcado por avanços significativos, mas também por desafios estruturais e pedagógicos que limitam a efetivação plena do direito à educação. Se, por um lado, a ampliação da oferta demonstrou a intenção política de garantir acesso, por outro, sua materialização no cotidiano escolar destacou barreiras que exigem respostas estratégicas de gestores e professores.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos se consolida como um espaço tensionado em que os esforços de inclusão e permanência se articulam com restrições financeiras, logísticas e organizacionais, configurando um cenário de possibilidades e limites que caracteriza a realidade da educação para muitos jovens, adultos e idosos de Mulungu.

## ■ REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 14 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** : elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, Luís. **Gentes da EJA**: além da subcidadania e da exclusão / Luís Ferreira – Curitiba : CRV, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.; PEIXER, Z.(orgs.). **Educação do Campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. v. 1. Florianópolis: Editora Insular Ltda., 2011, p. 123-144.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 a 2024**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso: 14 set. 2025.

PARENTE, Cláudia. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio : **Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], Rio de Janeiro, v.22, n.82, p.57-88, jan./mar. 2014.

PERRUDE, Marleide. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. Ed. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 06 jul. 2026.

SANTOS, Fábio Josué dos; MOURA, Tarciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematização das representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Murray (orgs.). **Escola de direito**: reinvenção na escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: uma leitura alternativa do Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.



## CAPÍTULO 2

# **“GENTES DA EJA” NA DOCÊNCIA: DESAFIOS ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Josefa Gleice do Nascimento  
Luís Ferreira

### **1 INTRODUÇÃO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino marcada pela diversidade de sujeitos, trajetórias e condições sociais historicamente atravessadas por processos de subcidadania e exclusão. Nesse contexto, a noção de “gentes da EJA<sup>1</sup>” (Ferreira, 2024) emerge como categoria de análise que busca compreender os estudantes a partir de suas experiências concretas de vida, reconhecendo-os não apenas como destinatários de políticas reparadoras, mas como sujeitos de direitos. À luz dessa perspectiva, este estudo propõe ampliar a concepção de “gentes da EJA” também aos docentes da EJA, problematizando as condições que permeiam suas trajetórias profissionais e formativas e analisando as implicações dessas experiências para as políticas educacionais de formação inicial e continuada, bem como para o cotidiano escolar.

No contexto da subcidadania, a EJA é atravessada por elementos de estigmatização, inferiorização e invisibilidade, expressos em com-

---

1 A partir desse momento, a expressão “gentes da EJA” será utilizada sem aspas porque tomamos como conceito formulado tal qual como Ferreira (2024).

portamentos, posturas e discursos que, culturalmente, acirram a desigualdade educacional e evidenciam formas de segregação no processo de ensino-aprendizagem, na formação docente, na infraestrutura e nos recursos financeiros e pedagógicos destinados à modalidade. É nesse cenário que Ferreira (2024) situa a discussão sobre as gentes da EJA, ao considerar o público discente formado por estudantes que não realizaram ou não concluíram sua trajetória escolar em razão de múltiplas adversidades, como a inserção precoce em trabalhos precarizados, a gravidez na adolescência, os altos índices de reprovação, as dificuldades de aprendizagem e as experiências dolorosas marcadas pela discriminação e pela exclusão social.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos assume o compromisso ético-político de enfrentar as condições históricas de subcidadania e exclusão, buscando garantir a produção de sentidos compartilhados entre as *gentes*, discentes e docentes, que, ao se inserirem nesse processo, constituem-se como agentes de uma relação cultural, política e humana voltada à transformação social.

Com isso, muitos jovens, adultos e idosos retornam às salas de aula da EJA em busca de uma nova oportunidade de inclusão social, de melhores condições de trabalho, renda e exercício da cidadania. Da mesma forma, os docentes também veem na educação a possibilidade de transformar suas próprias trajetórias e alcançar melhores condições de vida. Estabelece-se, assim, uma interseção entre discentes e docentes, ambos atravessados por situações de subcidadania e exclusão, que serão discutidas adiante. Essa interseção configura a nova categoria de compreensão dos sujeitos da EJA, definida por Ferreira (2024) como gentes da EJA.

O autor atribui um novo significado aos sujeitos que buscam o exercício pleno da cidadania, a garantia de seus direitos básicos, à dignidade e o enfrentamento à invisibilidade historicamente imposta aos participantes dessa modalidade de ensino, independentemente

de cor, raça ou condição social. Essas gentes da EJA lutam por igualdade e por uma educação com equidade e qualidade para todos, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado nas normativas específicas da EJA.

A relação entre ensinar e aprender, nessa conjuntura, fundamenta-se em um compromisso com a reparação, a aprendizagem e a transformação pessoal e social. Nesse sentido, Freire e Arroyo (2012) afirmam que tal relação é indissociável, sendo igualmente necessário o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Esses sujeitos devem se tornar socialmente visíveis, resistentes e re-existent, evitando a mera reprodução da ideologia presente nos programas educacionais de caráter compensatório.

Dessa forma, os docentes da EJA desempenham um papel singular no processo educativo dessa modalidade, promovendo, junto a jovens, adultos e idosos, uma aprendizagem significativa e transformadora. No entanto, apesar da relevância de sua atuação para o cumprimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), a precarização do trabalho docente e a fragmentação da formação inicial e continuada constituem obstáculos a serem superados para que tais funções sejam efetivamente alcançadas.

## ■ 2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

O referencial teórico deste trabalho fundamenta-se em autores como Ferreira (2024), Souza (2018), Castel (2004), Demo (2003), Arroyo (2012), Kuenzer (2000), Freire (2002), Paiva (1998), Gadotti e Romão (2006), entre outros, que subsidiaram a discussão desenvolvida ao longo do estudo.

No contexto atual, podemos dizer que em diversas escolas municipais e estaduais que ofertam a EJA, observa-se que os estudantes frequentemente não têm acesso integral aos espaços educativos, como

laboratórios, salas de leitura e quadras esportivas. Soma-se a isso a limitação do quadro de funcionários e da carga horária, bem como o perfil docente predominantemente composto por professores alfabetizadores, pedagogos ou profissionais com licenciatura em outras áreas.

Essa configuração institucional tende a produzir uma intencionalidade pedagógica descolada da realidade dos educandos, em que atividades, materiais didáticos e linguagem são muitas vezes reproduzidos de forma similar àquela destinada às crianças, sem considerar as experiências, saberes e necessidades específicas dos sujeitos adultos. Como resultado, manifestam-se desinteresse, baixo engajamento, aprendizagem insuficiente e, em muitos casos, elevados índices de evasão escolar, evidenciando os desafios estruturais e conceituais da EJA contemporânea.

Nesse sentido, Paiva (1973) aponta de maneira crítica a forma como essas práticas eram estruturadas ao dizer que

existia uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito com o analfabeto (Paiva, 1973, p. 207-208).

Na passagem acima, Paiva (1973) evidencia uma das principais tensões históricas na Educação de Jovens e Adultos: a dificuldade de reconhecer e valorizar o espaço específico do educador de adultos e as características próprias do ensino para esse público. Embora organizada como um sistema distinto, a atuação dos educadores de adultos, muitas vezes reproduzia práticas e conteúdos típicos da educação infantil, tratando o adulto como um sujeito ignorante a ser “atualiza-

do” com os mesmos conteúdos formais da escola primária. Esse enfoque não apenas negligenciava as experiências de vida, saberes prévios e competências dos aprendizes adultos, mas também reforçava preconceitos sociais e estigmas em relação ao analfabetismo, dificultando a construção de práticas pedagógicas que respeitassem a dignidade e o protagonismo dos sujeitos da EJA.

Soares e Simões (2005), ao investigarem a formação de educadores de jovens e adultos, evidenciam que a maioria desses profissionais atua sem formação nas licenciaturas ou em formação continuada para o exercício pedagógico na modalidade. Em grande parte, tratam-se de docentes remanejados do ensino regular, o que revela a ausência de políticas consistentes de valorização e de formação direcionada à EJA. Essa lacuna contribui para que muitos educadores se submetam a condições precárias de profissionalização e de remuneração, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto a consolidação de uma identidade profissional própria para a área. Tal cenário configura um dos principais entraves à construção de uma docência efetivamente reconhecida e legitimada, capaz de responder às especificidades e complexidades que caracterizam as gentes da EJA.

Segundo a análise desses autores, tal situação decorre da histórica desqualificação atribuída à EJA, frequentemente tratada como uma oferta de caráter acelerado ou meramente complementar. Nessa perspectiva reducionista, consolidou-se a ideia de que o docente que nela atua não necessita de uma formação específica e aprofundada, o que contribui para a reprodução de práticas pedagógicas pouco sintonizadas com as particularidades, necessidades e potencialidades das gentes que compõem essa modalidade de ensino.

Diante desses apontamentos, a formação docente na EJA tem ocorrido de maneira relativamente espontânea, “nas fronteiras”, conforme observou Arroyo (2006) em conferência durante o Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Segundo

o pesquisador, ainda não existe um perfil claramente definido de educador para essa modalidade, tampouco parâmetros consolidados para a formação desses profissionais. Tal lacuna reflete o fato de que a EJA circula mais intensamente nos processos de emancipação social do que nos próprios projetos estruturados de educação, evidenciando a necessidade de políticas e programas de formação docente que reconheçam a complexidade dos sujeitos atendidos e promovam práticas pedagógicas críticas, inclusivas e alinhadas à realidade dos educandos adultos.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que muitos profissionais da EJA apresentam qualificações limitadas, sobretudo em relação ao domínio dos conteúdos, especialmente nas áreas de ciências e tecnologias. Além disso, frequentemente carecem de compreensão aprofundada dos processos culturais e sociais das comunidades em que os estudantes estão inseridos, bem como das necessidades individuais e coletivas dos próprios alunos. Essa lacuna compromete a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes, capazes de promover a profissionalização docente, estimular a autonomia dos estudantes e favorecer o exercício pleno da cidadania.

### ■ 3 METODOLOGIA

Com o objetivo de analisar como a noção de gentes da EJA, originalmente concebida para compreender os estudantes dessa modalidade, pode ser estendida aos docentes evidenciando as condições que atravessam suas trajetórias profissionais e formativas, bem como suas implicações para a construção de políticas educacionais voltadas à formação inicial e continuada na rede municipal de ensino de Itaitinga, serão abordados o tipo de pesquisa e a produção dos dados, o lócus da investigação, a delimitação da amostra composta pelos professores atuantes na modalidade EJA e, por fim, o instrumento de coleta de dados, constituído pela entrevista semiestruturada, seguida da análise de conteúdo.



A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, exploratória, do tipo campo, e caracteriza-se pelo ambiente natural em que ocorre, no qual a fonte direta de dados é o próprio contexto investigado, enquanto o pesquisador, *in loco*, assume o papel na produção dos dados. Os dados coletados são predominantemente descritivos, conforme explica Creswell (2007), que ressalta que o interesse do pesquisador, ao estudar determinado problema, reside em compreender como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas.

O lócus escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi uma escola pública localizada na região metropolitana de Fortaleza, pertencente à rede municipal de Itaitinga, no Ceará, subordinada técnica e administrativamente à Secretaria Municipal de Educação (SME), sob a jurisdição da Crede 01.

A partir de entrevistas, aplicamos questionários semiestruturados e analisamos as falas dos docentes da EJA, investigando suas trajetórias, práticas pedagógicas e experiências educacionais, tanto pessoais quanto profissionais. Também estudamos algumas de suas relações sociais, familiares e profissionais. Por fim, os dados foram categorizados e analisados à luz das categorias teóricas propostas por Ferreira (2024), subcidadania, *habitus* precário, construção de identidade e políticas de formação docente, buscando compreender de que maneira essas relações se articulam dentro do contexto da EJA.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, os registros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos, a fim de serem categorizados e analisados de acordo com os objetivos da pesquisa. A duração das entrevistas foi, em média, de aproximadamente 10 minutos, apresentando pouca variação entre os participantes. Vale destacar que o principal objetivo dessas entrevistas foi investigar a relação entre a concepção de gentes da EJA e os docentes da modalidade, em diálogo com estudantes e professores, considerando as dinâmicas de sub-

cidadania, precarização e invisibilidade que caracterizam essa forma de ensino.

#### ■ 4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para a análise dos dados, nomeamos uma das categorias de “secundarização da formação docente da EJA” que buscou evidências para compreender de que maneira os processos formativos, tanto os adquiridos na formação inicial quanto aqueles desenvolvidos (ou não) ao longo da carreira (formação continuada), influenciam nos processos de subcidadania e de exclusão entre os docentes da Educação de Jovens e Adultos.

Com isso, retomamos que, após a promulgação da LDB, Lei 9.394/96, obteve-se algumas mudanças e perspectivas relacionadas a valorização dos saberes docentes, tanto com foco na profissionalização da docência quanto nas possíveis aquisições e produções de saberes por parte dos professores.

Para Tardif (2001), essas políticas de formação receberam uma forte influência da legislação e nas políticas brasileiras geradas a partir da LDB, conforme o pensamento do autor, essas ações estavam refletidas na valorização de saberes diversos, conhecimentos relacionados à cultura geral, de ordem social e política e conhecimentos experimentais. Só mais adiante seria colocada em curso uma perspectiva de destaque para a ação docente.

[...] constatamos que as reformas propõem uma verdadeira e profunda mutação do modelo de formação até então em vigor nas universidades: mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores (Tardiff, 2001, p. 16).

Quando refletimos sobre a ação escolar dos docentes da EJA, percebemos que as políticas de formações iniciais não deixaram abertura para incorporação das diferentes aprendizagens, nem fica claro de que forma estes conhecimentos seriam implementados em diferentes dinâmicas e contextos de vida, as transferências de conhecimentos na perspectiva predominante da ação escolar, estendida à formação inicial, tem baixo alcance quando se trata dos profissionais em ação.

Sobre isso, Nóvoa (1988) destaca que:

- a) “O adulto em formação é portador de uma história de vida [...] Mais importante do que pensar em formar este adulto é tentar refletir sobre o modo como ele se forma”;
- b) “A formação é sempre um fenômeno de cunho individual, no tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”;
- c) “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’, e não no ‘consumo’, do saber”.

Na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, os artigos que tratam dos profissionais da educação mostram certo distanciamento de conceitos. No Parágrafo Único do Artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destaca “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]”. Entretanto, o emprego do termo “aperfeiçoamento profissional continuado” em segundo lugar na lista de condições estabelecidas aos professores, à frente das condições adequadas de trabalho, antepõe uma lógica de desenvolvimento da carreira que se limita a aperfeiçoar práticas. Não deixando claro de que forma e a quem caberá tal desenvolvimento profissional. Apesar de o

Estado reconhecer a necessidade de um processo formativo mais eficaz e diferenciado para os docentes da EJA, essa condição ainda enfrenta muitos desafios. No depoimento a seguir, podemos destacar a dificuldade encontrada pelo docente em sua prática educativa.

Preciso adaptar constantemente a minha prática, não funciona ofertar para os alunos da EJA o mesmo que ofertado no ensino regular, eles não compreendem os conteúdos do mesmo jeito, tenho que trazer para a realidade deles (Depoimento professor E).

Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, formações variadas, reuniões pedagógicas, congressos, seminários entre outros estudos, cursos realizados presenciais ou a distância, estão sendo considerados como formação continuada, inclusive, aqueles que não permitem trocas coletivas, reflexões e aprendizados. Muitas desses cursos são requeridos por meio de frequências e cargas horárias definidas pelas secretarias municipais de Educação, como exigência para a progressão funcional dos professores.

Ainda em consonância com esse pensamento, Freire (2002) mostra a importância de espaços para os constantes diálogos e interações sobre as discussões coletivas, respeitando a prática e o saber fazer de cada um, sem a pretensão de determinar qual a melhor prática, mas pela disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem, essas características constituem para o autor o grande potencial da formação permanente de professores.

Nesse sentido, a pergunta que subsidiou a análise em categorias foi: *Como você vê a formação continuada para os docentes da EJA?* A partir daí, nos interessamos por discutir o quanto a “secundarização da formação docente na EJA” mostrou-se muito recorrente nas falas e registros dos professores da modalidade, ao destacarem as pergun-

tas associadas à formação inicial ou a ausência de formação específica para a modalidade.

No questionário, a indagação feita foi a seguinte: *Você possui formação específica voltada à EJA?* Então, duas perguntas que, reunidas, forneceram dados importantes para o debate educacional acerca das gentes da EJA, na perspectiva dos docentes. As respostas dos participantes-professores foi, por unanimidade, a mesma: Não! Isso significou que os cinco docentes que ministram aulas nas turmas de EJA no município de Iaitinga ministram suas aulas sem formações específicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Oliveira e Scortegagna (2012) nos mostram que, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos, “o professor precisa receber uma formação inicial voltada a esse campo de ensino, como também, durante sua atuação, necessita ter uma formação continuada” (Oliveira e Scortegagna, 2012, p. 68)

Os depoimentos apresentados nas entrevistas corroboram para a discussão apresentada, da seguinte forma:

Minha formação inicial é pedagogia, das disciplinas que passei na graduação não foi abordado nada de forma específica para a Educação de Jovens e Adultos (Depoimento professor A).

Sou graduada em pedagogia, mas na faculdade não foi apresentado nada diferente para trabalharmos com a EJA, fiz o estágio nessa modalidade porque como eu trabalhava, era a única que tinha a noite, tive um pouco de dificuldade em adaptar a minha linguagem e minhas aulas para os adultos, mas como a maioria dos alunos se encontravam em processo de alfabetização deu certo (Depoimento professor E).

Dessa forma, podemos observar que a ausência de formação tende a fragilizar as práticas docentes, na medida em que não promove reflexões consistentes sobre os conhecimentos, as experiências cotidia-

nas, as adaptações curriculares e as propostas didáticas que atendam especificamente às necessidades da modalidade. No entanto, não se pode ignorar a perspectiva

freireana de que a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, uma vez que a prática docente se constrói e se reconstrói continuamente (Freire, 2002). Em outras palavras, é imprescindível compreender a formação como um processo contínuo, marcado por constantes transformações e adaptações.

Na mesma direção, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, que nos auxiliam na discussão acerca dessa mesma temática necessária, ao mencionar que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56).

Assim, o profissional do magistério deve estar preparado para interagir de forma empática com esse grupo de estudantes, estabelecendo o exercício constante do diálogo. Não se trata de um professor improvisado ou movido apenas pela boa vontade ou por um voluntarismo idealista, mas de um docente cuja atuação se fundamenta tanto em uma formação sistemática, capaz de contemplar o conhecimento geral, quanto na atenção às especificidades que a habilitação profissional exige (BRASIL, 2000, p. 56).

Com base nos dados da pesquisa, constatou-se que a formação inicial de todos os docentes participantes ocorreu em cursos de Licenciatura, seja na graduação regular, seja em modalidades diferenciadas. Em muitos casos, tais formações foram adaptadas à realidade dos professores, por meio de ofertas noturnas ou de currículos flexibilizados, a fim de atender às demandas de conciliação entre trabalho e renda.

## ■ 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, retomamos os objetivos estabelecidos e a forma como foram trabalhados. Iniciaremos ressaltando a percepção que as leituras e a pesquisa de campo nos proporcionaram em relação à compreensão das categorias de exclusão e subcidadania que envolvem “as gentes da EJA”, sejam elas discentes ou docentes. Em outras palavras, as características de invisibilidade e negação são espalhadas aos docentes dessa modalidade de diversas formas, por meio da falta de matrizes curriculares específicas e diferenciadas para essa modalidade, ausência de matérias e recursos pedagógicos variados, limitação de espaços de aprendizagem, precarização do trabalho docente, ausência de formações iniciais e continuadas para esses profissionais, relações de inferioridade vivenciadas constantemente na escola, ou articuladas a aspectos sociais, culturais e econômicos diversos.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, a pesquisa de campo permitiu observar a ausência de formações específicas, direcionamentos e acompanhamentos aos docentes da EJA, bem como a falta de investimentos relacionados a qualificação e aprimoramento desses profissionais. Com recorrência de vezes, esses docentes não são convocados a participar das propostas, programas, projetos e atividades educacionais coletivas, elaboradas pela Secretaria de Educação ou equipe gestora da comunidade escolar onde atuam, ficando à margem da visibilidade.

Outros aspectos de subcidadania e exclusão entre os docentes da EJA se destacam também através de suas vivências, pois muitos docentes trabalham os três turnos como professores concursados; provedores financeiros de suas famílias; professores temporários; recorrem à melhoria da renda mensal para viver atuando na EJA. Assim, em condições semelhantes, a pesquisa pode afirmar que a noção de gentes da EJA pode ser espalhada aos docentes por tantas situações evidenciadas nos atravessamentos de suas trajetórias profissionais e pessoais que se encontram na modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** – Homologado. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov/secad>. Acesso em: 5 maio 2015.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 jan. 2015.

FERREIRA, Luís Carlos. **Gentes da EJA: Além da Subcidadania e da Exclusão**. Curitiba: CRV, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**.

Brasília: Unesco, 2009.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Rita de Cassia; SCORTEGAGNA, Andressa Paola. **Fundamentos Teóricometodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa, PR, 2011. 122 p. Disponível em: [www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202](http://www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202). Acesso em: 19 fev. 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade. Porto Alegre: Inep, v. 29, n. 2, 2005. p. 25-39.

TARDIF, M. Apresentação. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr., 2001.





## CAPÍTULO 3

# **TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: FERRAMENTA PARA DISCIPLINAR CORPOS E MENTES?**

Larissa Januário de Castro  
Edson Holanda Lima Barboza

### **1 INTRODUÇÃO**

Para acompanhar as reflexões propostas a seguir, é fundamental pautar o vínculo existente entre as categorias de Educação e Trabalho. O Trabalho e a sua compreensão, enquanto categoria, são aspectos essenciais da vida humana em sociedade, autores como Saviani (2007) e Frigotto (2005) são referências na discussão sobre a relação entre trabalho e educação no Brasil, e de como essa relação se demonstra no cotidiano curricular das escolas, sobretudo, as públicas. Saviani (2007) afirma que a “produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (Saviani, 2007, p. 154).

Frigotto (2005) argumenta que o “trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre” (p. 2), nessas análises sobre a categoria de trabalho e sua relação com a educação, percebemos a perspectiva da ontologia do ser social. Esse “trabalho” do qual os autores falam não está obrigatoriamente ligado ao emprego, a uma atividade realizada em troca de remuneração. O trabalho sobre o qual eles falam é o trabalho de caráter ontológico, ou seja, o trabalho que nos

diferencia dos animais, por exemplo. O homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo esse que se encontra condicionado por sua organização corporal (Marx; Engels, 2017).

Logo, percebemos que todos nós estamos conectados a alguma forma de trabalho, desde sempre, ou, pelo menos, deveríamos estar. Como sugere Frigotto (2005), ao discorrer sobre o receio de Gramsci a respeito de as crianças não serem ensinadas sobre essa perspectiva de trabalho, podendo tornar-se “Mamíferos de Luxo” ao chegarem à idade adulta. Frigotto afirma que “trata-se de educar a criança e o jovem para participar das tarefas da produção, de cuidar da sua própria vida e da vida coletiva e para partilhar tarefas compatíveis com a sua idade” (p. 15). Ou seja, ainda não é sobre o trabalho remunerado, o emprego, nem na infância nem na adolescência, é sobre a conscientização desses sujeitos, crianças e adolescentes, da sua afirmação e participação social.

Essa “confusão” entre o trabalho como aspecto ontológico do homem e o emprego remunerado pode ser proposital no sistema capitalista, que, com seus tentáculos, atinge todas

as esferas sociais, incluindo a educação. Desde a diferenciação dos currículos e métodos das escolas particulares e públicas, no sentido de escolas profissionalizantes para as camadas populares e as escolas regulares voltadas para o desenvolvimento intelectual para os mais abastados. Essa problematização é antiga, mas ainda se faz necessária. A ideia de uma escola profissionalizante, técnica ou “politécnica”, para as classes pobres, que está distante do sentido marxista de Politécnica, que era a “união entre escola e trabalho”, e não escola e emprego, voltada somente para as classes populares, precisa ser confrontada, pois pretende formar o jovem oriundo da classe trabalhadora para a aceitação da perspectiva produtivista do capitalismo e do emprego e não da conscientização e da preparação para os diversos tipos de traba-

lho que um ser humano pode precisar saber fazer para a sua formação social.

O trabalho nessa perspectiva do capitalismo é “alienador e mutilador da vida dos trabalhadores” (Frigotto, 2005, p. 15) e é dessa perspectiva de tortura que se formam as relações assimétricas entre dominantes e dominados, dos que têm em suas mãos o poder de decidir sobre o presente e o futuro de outros. Quando pensamos nessas decisões sobre os processos educacionais da classe trabalhadora, é importante destacar que “constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos” (Gentili e Frigotto, 2002, p. 23) e que essas estão longe de serem neutras.

E, a escola, como participante do processo de formação dos cidadãos, infelizmente, pode ser alvo dessa ideologia que pretende o desmonte da consolidação de direitos dos cidadãos pertencentes à classe trabalhadora, quando pensamos as propostas de currículo básico para os adolescentes como descompromissados com a formação de uma identidade crítica. Dessa forma, podemos perceber nas iniciativas que buscam reduzir a carga horária de disciplinas das áreas de Ciências Humanas no Ensino Médio (História, Sociologia, Filosofia), tradicionalmente comprometidas com a formação baseada no estímulo à reflexão e ao pensamento crítico, ao mesmo tempo que são criadas disciplinas como “Projeto de Vida”, estimulando saídas individuais para problemas que são, em grande parte, coletivos.

É seguindo essa perspectiva que se embasa a discussão do equipamento escolar como um aparelho coercitivo ou “Instituições disciplinares” (Foucault, 2011), e como esse equipamento funciona em acordo com as expectativas das classes dominantes e do sistema capitalista, ao docilizar os corpos dos sujeitos.

A principal metodologia utilizada na elaboração do texto foi a pesquisa bibliográfica, entendida como “um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no es-

tudo de um fenômeno”, comprometido com a “finalidade de aprimoramento e atualizações do conhecimento” (Souza, Oliveira, Alves, 2021, p. 65). A pesquisa bibliográfica, seguindo a perspectiva interdisciplinar, possibilita, a partir da colaboração entre as áreas do conhecimento, o desenvolvimento de literatura sobre a temática e o fomento da continuação e atualização da pesquisa sobre o fenômeno destacado.

Apesar de ser um método que “baseia-se no estudo da teoria já publicada” (Souza, Oliveira, Alves, 2021, p. 66), a “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 183).

Assim, a partir do diálogo com bibliografias relevantes, buscamos interpretar os significados da implementação do Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio no Ceará, problematizando se tal política pública tem promovido uma educação integrada, preparando os jovens para encarar o mundo baseados em uma formação crítica e comprometida com a coletividade ou como mais um projeto visando ao disciplinamento de corpos e mentes de jovens para garantir a manutenção da exploração e alienação do trabalho remunerado na sociedade de classes.

## 2 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: NOVA FERRAMENTA PARA DISCIPLINAR CORPOS E MENTES

Apesar da expectativa positiva do papel da escola na formação de estudantes conscientes e de cidadãos dotados de pensamento crítico, o equipamento escolar, sozinho, ainda não é suficiente para uma reformulação do pensamento do sujeito estudante, pois a escola ainda é um instrumento coercitivo e desempenha determinado papel na formação dessas juventudes, seguindo um currículo pensado e ajustado às necessidades da sociedade vigente. No caso, a sociedade capi-

talista direciona a formação escolar de jovens da classe trabalhadora para a submissão aos interesses da sociedade burguesa de modo passivo, tratando-os como novas peças para velhas engrenagens.

Percebe-se um esforço constante para disciplinar os corpos e mentes de jovens, moldando-os às exigências do mercado e não aos interesses ou realizações coletivas. Para este debate é interessante dialogar com o conceito de “corpos dóceis”, utilizado por Michel Foucault. Segundo o autor, um corpo dócil é aquele que “pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2011, p. 131-132).

Na busca de entender como o sistema educacional e a escola pública podem ser instrumentalizados como ambiente de disciplinamento de jovens trabalhadores, analisamos a questão do Tempo Integral nas escolas de Ensino Médio no Estado do Ceará, política implementada desde 2023.

A experiência do Ceará tem servido de referência para expansão dessa política pública em plano nacional. Na cerimônia de assinatura do Programa Escola de Tempo Integral, no Palácio do Planalto, que aconteceu em julho de 2023, o ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que a política do Tempo Integral não é somente sobre aumentar o tempo nas escolas, reconhecendo que são necessárias reformas, e confirmou que o plano que segue a universalização do Tempo Integral é de estímulo e fomento da implementação das Escolas Profissionalizantes.

Para analisar essa relação entre a educação das juventudes e a formação para o mercado de trabalho, retomamos o conceito de “soldado ideal” (Foucault, 2011), tipo que pode ser utilizado como exemplo em tantas outras áreas da questão social, e, nesse momento, aplicamos como referência para a discussão em relação à formação do aluno no Ensino Médio. Assim, a formação do soldado ideal se relacio-

na com o sujeito aluno, no aspecto da docilização dos corpos, quando analisamos esse movimento como um processo de coação.

No Ensino Médio, o movimento de coação do corpo estudante, processo esse que vem acontecendo desde a Educação Infantil, é explorado no protocolo de cada escola. Existe um tipo ideal de comportamento que deve ser seguido e esse comportamento é dirigido por expectativas dominadoras que agem sobre o corpo. Sobre a relação corpo e política, Foucault sugere que

o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser útil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física” (Foucault, 2011. p. 28-29).

Foucault fala em “constituição como força de trabalho”, mas uma constituição “tecnicamente pensada”, muito bem articulada e elaborada, que mesmo sem “fazer uso de armas nem do terror”, continua “a ser de ordem física”, portanto, utilizada como arma ideológica.

Aspectos que também podem ser percebidos no processo de implementação do Tempo Integral no Ensino Médio.

Segundo a expectativa do atual do ministro da Educação, Camilo Santana, responsável pela disseminação do plano de universalização do Tempo Integral no Ensino Médio, o foco da criação dos equipamentos escolares em Tempo Integral – aqui, nos referimos à estrutura dos prédios –, é de que futuramente esses mesmos equipamentos sejam transformados em Escolas Profissionalizantes.

A ideia que se vende da Escola em Tempo Integral é de que os jovens ficarão mais tempo na escola, terão a garantia das refeições diárias etc., mas o que se questiona através desse registro é o que esses jovens irão fazer durante essa permanência; sob qual perspectiva se constrói o currículo formativo ao qual eles e elas terão acesso e, esse último, bastante caro, o que acontece com os sujeitos que estão impossibilitados de permanecer o dia inteiro na escola, por questões familiares ou de vulnerabilidades sociais de qualquer espécie?

Sem uma participação efetiva dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (estudantes, professores e gestores), a busca por disciplinar e organizar a escola pode não passar de meros “mecanismos de controle (que) se tornam cada vez mais inerentes ao corpo social, distribuídos não apenas pelos corpos, mas também pelos cérebros dos indivíduos, que passam a interiorizar comportamentos de integração e exclusão próprios do poder de comando” (Paniago; Fernandes, 2013, p. 70). Além da disciplinarização dos corpos, dos hábitos e do comportamento do indivíduo, exigida no protocolo escolar, essa perspectiva de controle acompanha a vigilância das mentes e escolhas dispostas a esses sujeitos.

Por exemplo, disciplinas que visam a trabalhar o chamado espírito empreendedor nos adolescentes podem gerar sentimentos diversos na opinião de quem observa o contexto de inserção de um novo Ensino Médio. Para gestores escolares e empresários, a ideia do em-

preendedorismo na escola surgiu como algo urgente, como aspecto crucial na formação das juventudes, principalmente das trabalhadoras, prometendo resolver o problema da desigualdade social, deixando todos no mesmo patamar de oportunidades, gerando renda etc. Já para o egresso do Ensino Médio, a entrada no mercado de trabalho através do empreendedorismo pode representar precarização do trabalho, ausência de direitos trabalhistas e, no fim das contas, ampliação ou manutenção da desigualdade social.

É como podemos observar na matéria postada no *blog* da Fundação Roberto Marinho:

Falar sobre empreendedorismo com jovens já é pauta na mão de quem comanda o jogo há tempos. (...) a aprovação da nova grade curricular do MEC amplia o acesso a esse conhecimento, levando para as escolas públicas matérias eletivas que refletem necessidades muitas vezes mais reais do que simplesmente “passar de ano”(Sousa, 2022).

Para alguns professores de Ciências Humanas que foram entrevistados em uma escola na periferia de Fortaleza, a disciplina de “Empreendedorismo” tem a expectativa de responsabilizar o jovem pelo seu sucesso ou fracasso financeiro. A disciplina busca internalizar no jovem a expectativa neoliberal do “Empresário de si”, o sujeito supostamente dotado de características esperadas pelo neoliberalismo para o sucesso pessoal, que está estritamente conectado ao sucesso profissional.

Essa expectativa de inculcar na mente jovem a ideia de se tornar “o próprio patrão”, de “fazer seu horário” ou até de “criar o emprego”, está ligada a uma ideia errônea de polivalência, e, quando essas expectativas não são alcançadas ou são alcançadas de forma precarizada, na uberização do trabalho, por exemplo, o estudante acredita que ele é o responsável, por não ter se esforçado o suficiente. Ou seja, os dis-



positivos que orientam a formação escolar agem com a expectativa de que “é preciso que o trabalhador se submeta ao capital compreendendo sua própria alienação como resultante de sua própria prática pessoal ‘inadequada’, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia capitalista” (Kuenzer, 2005, p. 80).

O estudante, assim como o professor, deve estudar, organizar um microempreendimento, dar conta de questões pessoais do seu contexto familiar, sem poder se deixar abalar ou “fracassar”. A partir do conceito de polivalência, “entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias” (Kuenzer, 2000, p. 86), porém, o conceito passa por um processo de interpretação tendencioso e é transformado na ideia de um indivíduo “pau pra toda obra”.

Nesse momento, “a figura do empreendedor passa a ser o novo modelo formativo requerido e exaltado como um dos principais suportes para a educação do futuro” (Manfré, 2022, p. 58), logo, é interessante questionar essas motivações para a implementação de disciplinas como essas eletivas de empreendedorismo. Será que não existem outras formas de trabalhar o protagonismo juvenil nas escolas públicas ou de ajudar o estudante a encontrar soluções para problemas ou desenvolver o pensamento autônomo crítico e contestador?

Enquanto isso, disciplinas como Sociologia e Filosofia, que objetivamente poderiam ajudar as juventudes a trilhar o caminho da conquista de uma educação crítico-transformadora, perderam espaço no Novo Ensino Médio para a instauração do pensamento empreendedor. Assim, “só deve ser ensinado aqueles conteúdos eleitos como úteis para o indivíduo sobreviver no mercado competitivo, o que não tem utilidade dentro desse objetivo deve permanecer fora dos muros escolares” (Manfré, 2022, p. 59).

A (des)estruturação do Ensino Médio na educação pública e a implantação do Tempo Integral a partir da perspectiva neoliberal

ral não são ações isoladas no processo de modernização capitalista, a classe trabalhadora, no mundo extraescolar, também tem enfrentado um processo de desmonte da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Ou seja, o movimento estava sendo preparado para facilitar o aumento da exploração legalizada, através dos contratos de trabalho sem registro em carteira, por exemplo, e para a perda de direitos há muito conquistados, sob duras penas.

A estratégia utilizada para o convencimento dos estudantes trabalhadores é a possibilidade da garantia do emprego, ou seja, não é a certeza de que, ao encerramento daquele período, o estudante estará, obrigatoriamente, empregado. Sobre isso, Saviani (2007) argumenta que a “educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (2007, p. 156). Percebe-se que para jovens das classes dominantes é garantida uma formação ampla e voltada à continuidade da especialização intelectual no Ensino Superior, enquanto aos jovens trabalhadores restaria aprender as habilidades básicas que permitam uma colocação no mercado de trabalho, ainda que seja em condições precarizadas através da promessa do empreendedorismo.

A discussão aqui proposta é a de questionar o propósito dessa diferenciação entre os tipos de educação ofertados para as diferentes classes e até que ponto as classes dominantes se aproveitam da disciplinarização dos corpos dos filhos da classe trabalhadora, através do convencimento ideológico de que a escola pública deve formar técnicos e trabalhadores braçais, enquanto a escola privada forma os sujeitos que ocuparão os cargos qualificados e de chefia, perpetuando o exercício da dominação entre as classes, conforme indica Saviani, “de um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual” (Saviani, 2007, p. 157).

Dessa maneira, o pacote formado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo novo modelo de Ensino Médio e a implantação do Tempo Integral apenas atualizam velhas estruturas ou as adaptam aos novos tempos. Talvez esse movimento de transformar todas as escolas públicas regulares em escolas em tempo integral e, futuramente, em escolas profissionalizantes, possa ser bem representado pela noção de “Exclusão Includente”, que ocorre quando “são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, onde ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mercado de trabalho, mas sob condições precárias” (Kuenzer, 2005, p. 92).

As estratégias as quais Kuenzer (2005) situa se encaixam na discussão sobre a formação dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora nessa modalidade integral e profissionalizante, por exemplo, pois, ao passo que se formam muitos técnicos, a partir de uma perspectiva de formação voltada para o produtivismo em favor do capital flexível, se percebe um afastamento da segurança dos direitos trabalhistas, antes assegurados pela Consolidação dos Direitos Trabalhistas, através de empregos formais.

O projeto de disciplinamento para uma vida social e produtiva ligadas às expectativas dominantes de terceiros tem relação com a “submissão do corpo pelo controle das ideias” (Foucault, 2011, p. 98), quando o sujeito, e não só o adolescente sobre o qual repousa a expectativa de certa imaturidade social no senso comum, tem que acreditar que se submeter a essas expectativas do projeto hegemônico é o que vai fazer com que ele ou ela alcance suas metas pessoais. Metas essas que são definidas também de acordo com o capital, por exemplo, o nível de estudos que é interessante para ele ou que tipo de trabalho parece ser satisfatório.

Portanto, as metamorfoses que atravessam o mundo do trabalho, e o mundo em si, chegam nas juventudes de maneiras muito diversas.

Unido a essa perspectiva do “Empresário de si” e à ideia do controle dos corpos e mentes, à sociedade da informação, onde tudo é mais veloz e as informações chegam de forma muito rápida, sejam informações verdadeiras ou falsas, o discurso da falsa liberdade, promovido pelo ideal do Empresário de Si, seduz muito rapidamente as juventudes.

O discurso sobre a liberdade, o fato de não ser subordinado a um patrão carrasco etc., são mecanismos dos quais o capitalismo se aproveita, sabendo operar de forma excelente, no sentido de cooptar as mentes, além dos corpos, uma vez que, na “sociedade de controle, são produzidos discursos que nos governam, que nos adestram, que disciplinam o nosso corpo, que direcionam o nosso corpo, que direcionam as nossas escolhas, e que são altamente eficientes, porque nos dão a impressão de que somos livres” (Paniago e Fernandes, 2013, p. 70).

A imposição de padrões na sociedade da informação é exercida em diversas esferas e ambientes, está também, mas não somente, na instituição escolar; está nas redes sociais; está nas plataformas de áudio e vídeo, nas músicas que ouvimos. Ou seja, apesar de a escola não ser mais o único espaço de disciplinarização, ela ainda é espaço privilegiado de controle, porém, agora, com muitos outros aspectos que a atravessam.

A expectativa sobre o empreendedorismo juvenil é exemplo dessa discussão, o discurso chega à escola, agora, através da prática pedagógica imposta na Política Educacional, mas está presente para além dos muros da escola na vida desses jovens. Nas redes sociais, os chamados *coachs*, que se definem como profissionais facilitadores no processo de crescimento pessoal e profissional, são figuras constantes nas telas dos celulares.

Esses profissionais supostamente embasam seus discursos e modos de vida na perspectiva da meritocracia, esforço individual, e embalam as expectativas financeiras de muitos jovens e adultos. Por exem-

plo, quando o debate é sobre a Consolidação das Leis Trabalhistas, a depreciação do movimento é acompanhada do desmonte. Tem se desenvolvido uma aura negativa ao redor do trabalhador CLT, como se o sujeito tivesse fracassado na vida por não estar empreendendo.

Tal discurso tem se apresentado nas escolas de forma gritante, unido a possibilidade de monetização através das plataformas de vídeos curtos ou a ideia falaciosa de enriquecer através dos jogos de apostas ou das *bets*, a expectativa de ser um trabalhador CLT, um empregado comum, tem se afastado do imaginário social das juventudes e colocado em risco um movimento de longa data, que, mesmo com as suas fragilidades, vinha possibilitando melhores condições de trabalho aos brasileiros.

Na escola pública, as questões envolvendo o novo currículo do Ensino Médio, o Tempo Integral, o disciplinamento para o trabalho, ainda que no campo do empreendedorismo e do trabalho informal, são intensificadas. Já o interesse pelo acesso ao Ensino Superior por jovens trabalhadores parece perder sua importância, apesar dos avanços recentes decorrentes da Lei de Cotas.

Em conversas com o núcleo gestor de uma escola na periferia de Fortaleza, perguntamos sobre o que eles acreditavam se tratar essa pressa no processo de universalização do Tempo Integral no Ensino Médio. As respostas foram bem parecidas, no sentido de acreditarem que o Brasil vinha apresentando resultados positivos, quando se analisava o crescimento dos números de acesso ao Ensino Superior, mesmo com o ensino regular. Então, se havia resultados positivos com o ensino regular, por que implementar apressadamente o Tempo Integral? O questionamento que ficou para todos foi: qual seria a expectativa do Estado com a Universalização desse processo, de forma tão aligeirada e como isso afetará tanto a permanência estudantil no Ensino Médio como o acesso ao Ensino Superior, por jovens das camadas mais pobres?

Ao passo que o Estado pretende não deixar alternativas para estudantes que não possuem o perfil de poder passar o dia todo na escola, implementando 100% das escolas públicas de Ensino Médio integrais até 2026, para onde iriam os estudantes que trabalham, as estudantes que têm filhos e outros grupos que serão afetados por essa política pública?

Quando tratamos de políticas públicas, o não dito, muitas vezes, indica os interesses das relações de poder que estão em jogo. No dispositivo escolar, alinhado ao conceito de Instituição Disciplinar, de Foucault, acontece o que o autor chama de “funcionamento compacto do poder” (Foucault, 2011, p. 126), logo, percebe-se que a escola tende a refletir os comportamentos sociais que estão para além dela própria. Dentro desses comportamentos sociais estão as expectativas de controle dos corpos através da disciplinarização, que, nesse caso, agem desde a infância até a juventude, dentro da escola. O controle dos corpos através dos horários, a rotina de disciplinas curriculares e atividades eletivas são baseados em escolhas pré-estabelecidas e a expectativa da disciplinarização

deve repousar sobre uma manipulação refletida do indivíduo (...) Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitações aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E, finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que se deve deixar funcionar automaticamente nele” (Foucault, 2011, p. 124 e 125).

Essa submissão arquitetada do sujeito está profundamente ligada ao controle do seu comportamento físico, sobretudo, mental. A partir disso, compreende-se e, mais importante, controla-se os ímpetos e situações que surgirão no decorrer da vida adulta, com a expectativa de saber e cercear as trajetórias, garantindo que esses aspectos da vida do sujeito estejam de acordo com as expectativas do sistema do capital.

Apesar dos esforços para controlar corpos e mentes dos jovens no cotidiano escolar em alinhamento ao interesses do capital, seja o antigo modelo industrial ou no atual dito flexível, devido ao momento histórico com a disseminação do conhecimento, inclusive através do ingresso aumentado de estudantes pobres nas universidades e da grande capacidade de acesso à informação promovida pela Internet, era esperado que o indivíduo usufrísse, a essa altura, de certa autonomia social, diante das escolhas que devem ser feitas no decorrer da vida.

Mas, o que observamos na prática cotidiana, seja na escola ou em outras instituições disciplinares, é o movimento contrário. Apesar dos aspectos de democratização do saber que foram citados acima, a disciplina parece estar vencendo a autonomia como ferramenta forte no controle dos corpos e mentes, pois, continuamos em uma sociedade em que predomina uma

coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’ (Foucault, 2011, p. 133).

Nesses termos, a simples ampliação do tempo de permanência na escola através do Tempo Integral não garante isoladamente

uma educação de melhor qualidade, se por critério de qualidade entendermos o desenvolvimento da autonomia dos jovens, ao contrário, incorporar o Tempo Integral acriticamente pode beneficiar as relações de submissão, destacando somente o papel disciplinar da escola.

### ■ 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos o campo da educação como um espaço que deveria ser de promoção de independência e autonomia do pensamento e que já existem muitas iniciativas escolares, através de gestores democráticos que buscam a promoção dessa autonomia na formação do sujeito estudante. Porém, a maioria das escolas públicas ainda são obrigadas a seguir um protocolo que engloba diversos aspectos na formação social de crianças e adolescentes. Seguindo, inclusive, a disciplina baseada nas hierarquias impostas pelo sistema escolar, dando mais ouvidos aos diretores de escola, supervisores da secretaria de educação, resultados de avaliações institucionais, enquanto negligenciam a participação dos professores e dos estudantes. Será que algum legislador ou gestor público consultou os estudantes trabalhadores que dependem do ensino noturno, jovens que trabalham em pelo menos um turno ou jovens mães, o que pensam sobre a universalização da escola em Tempo Integral?

Em relação ao Tempo Integral e à necessidade de manter os estudantes mais tempo em sala de aula, a imposição do tema do empreendedorismo como componente eletiva, o “Projeto de Vida”, surgiu do interesse empresarial em formar jovens trabalhadores dóceis, disciplinados e ambientados ao trabalho flexível, informal e sem direitos trabalhistas. Será que os estudantes e os grêmios estudantis têm sido ouvidos na definição de componentes eletivas ou outras inovações curriculares para aproveitar o tempo excedente que permanecerão na escola?



E os professores? Ainda que apresentem uma postura dialógica com os estudantes, por mais que estejam preocupados e engajados com uma formação e prática pedagógica voltadas para a formação democrática do sujeito, eles e elas ainda são indivíduos envoltos pelos protocolos escolares, sendo também disciplinados e vigiados por gestores escolares.

A discussão aqui é exatamente sobre esse poderio de dominação de todos os corpos que fazem parte das relações ensino-aprendizagem ou que, de algum modo, exercem papel nos equipamentos escolares. Deixamos o registro de um questionamento sobre uma discussão que há muito inquieta pesquisadores da área da Educação e das Ciências Humanas, como um todo, que é problematizar os interesses por trás do tipo de educação ofertada para as classes trabalhadoras.

Sabemos que não há fórmulas prontas, o próprio processo de universalização do Tempo Integral no Ensino Médio ainda está em curso, podendo surpreender, inclusive, positivamente, uma vez que, apesar das hierarquias impostas pela sociedade disciplinar em que a escola está inserida, a educação é feita por pessoas que podem escolher desviar ou ressignificar os controles.

Assim, tratar o Tempo Integral como uma ação neutra que deve ser implementada com pressa e sem reflexão pode eliminar o potencial positivo que a política pública traria ao cotidiano escolar. Há um longo caminho a ser percorrido, passando, inclusive, pela renovação da infraestrutura das escolas, não basta salas de aulas equipadas e com acessibilidade, é preciso ter laboratórios, espaços de convivência, ginásios esportivos, refeitórios, entre outros espaços, para que o tempo de permanência na escola tenha qualidade e seja prazeroso para os estudantes. Não menos importante é a participação efetiva dos estudantes, pais e comunidade escolar na formulação do currículo da escola, incorporando suas expectativas, inclusive, na definição dos percursos formativos e eletivos ofertadas.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, Clacso, 2002.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**, São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICI, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Cultura do empresário de Si: A educação empresarial e a nova governamentalidade. **Revistas Sociais e Humanas**. v. 35, n. 1, p. 56-72, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/47462>. Acesso em: 7 set. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. **Redisco – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redisco/article/view/2674>. Acesso em: 7 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstz-MTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2025.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**. v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 7 set. 2025.

SOUZA, João. O novo ensino médio e a importância do empreendedorismo para jovens. **Fundação Roberto Marinho**. 2 set. 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/professores/artigo/o-novo-ensino-medio-e-importancia-do-empreendedorismo-para-jovens>. Acesso em: 7 set. 2025.



## CAPITULO 4

# **A DANÇA COMO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral  
Roque do Nascimento Albuquerque  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

### **1 INTRODUÇÃO**

A dança é de grande importância por diversas razões, refletindo não apenas seu valor artístico e cultural, mas também seu papel como recurso pedagógico a favor da inclusão, da educação e do empoderamento das pessoas com deficiência e de outros grupos sociais vulnerabilizados. A dança pode ser um meio de celebrar e disseminar diversas culturas e tradições, incentivando o respeito e a apreciação das diferenças.

A dança, como expressão corporal e fenômeno cultural, acompanha a humanidade desde os primórdios da civilização. Suas manifestações variam conforme os contextos históricos, sociais, religiosos e culturais, refletindo os valores, crenças e necessidades das sociedades em que emergem. As primeiras manifestações de dança estão ligadas às práticas ritualísticas das sociedades primitivas. Segundo Amaral (1994), a dança era uma forma de comunicação não verbal, utilizada para expressar emoções, invocar deuses ou celebrar eventos importantes, como nascimentos, colheitas e funerais. Essas danças geralmente

ocorriam em grupo, reforçando o senso de pertencimento e unidade comunitária.

Pesquisadores como Amaral (1994) afirmam que, nesse período, a dança era frequentemente acompanhada por músicas rudimentares, produzidas com instrumentos simples, como tambores e apitos de osso ou de madeira. O corpo humano era o principal meio de expressão da arte, no qual os movimentos físicos buscavam imitar elementos da natureza, como o vento, a água e os animais.

Com o surgimento das grandes civilizações, como o Egito, a Grécia e a Roma, a dança passou a ocupar espaços mais estruturados. No Egito Antigo, desempenhava um papel central nos rituais religiosos, sendo usada para homenagear os deuses e acompanhar cerimônias funerárias. Para Silva (2012), os registros encontrados em pinturas e hieróglifos sugerem que a dança também era uma forma de narrar histórias e de perpetuar tradições culturais.

Na Grécia Clássica, a dança estava intimamente ligada ao teatro e às celebrações dionisiacas. Aristóteles, em sua obra poética, enfatiza a importância da mimesis (imitação) na dança, destacando-a como um meio de reproduzir e compreender a realidade (Franco e Ferreira, 2016). Em Roma, a dança assumiu um caráter mais festivo e, por vezes, menos sacralizado. Os romanos absorveram influências de outras culturas, adaptando elementos das danças gregas e orientais aos seus espetáculos públicos, como os jogos circenses. Almeida (2018) aponta que, embora a dança fosse vista com certa desconfiança pelas elites romanas devido ao seu apelo popular, ela permaneceu como um importante elemento de entretenimento.

Durante a Idade Média, a relação da dança com a religiosidade tornou-se ambígua. Por um lado, a Igreja condenava certas manifestações dançantes por considerá-las pagãs ou lascivas; por outro, promovia danças litúrgicas como parte de suas celebrações (Farias, 2011). Essas danças, conhecidas como *carole*, consistiam em movimentos cir-

culares realizados em grupo, simbolizando a unidade divina. Apesar das restrições, a dança continuou a florescer em ambientes populares, especialmente nas festividades sazonais e nas feiras. As danças medievais eram marcadas pela simplicidade e pela coletividade, refletindo os valores comunitários da época. Com o Renascimento, a dança alcançou novos patamares de sofisticação e reconhecimento. Esse período foi marcado pela sistematização da dança como arte autônoma, com a criação de técnicas e estilos específicos. Seguindo a renovação cultural da época, Reis (2014) descreve como as cortes europeias adotaram a dança como uma forma de demonstrar refinamento e poder.

Na França, surgiram os primeiros tratados sobre dança, como os de Thoinot Arbeau, que registraram coreografias e passos típicos da época. A criação do balé, como forma cênica, foi um marco importante. Almeida (2018) argumenta que o balé renascentista foi uma expressão de controle e disciplina corporais, refletindo a organização social hierárquica das cortes.

Assim como a dança adquiriu seus significados de acordo com as manifestações históricas e culturais dos povos, com o Romantismo na Europa, no final do século XVIII e durante todo o século XIX, começaram a ser representados na dança temas com personagens populares e da vida campestre, destacando-se o balé *La Fille Mal Gardée*, de 1786 (Franco e Ferreira, 2016, p. 267).

No Brasil, a dança reflete a diversidade cultural e histórica do país, marcada pelas influências indígenas, africanas e europeias. As danças indígenas, como os rituais do Toré e as celebrações de colheita, são exemplos de como os povos originários utilizaram a dança para se conectar ao sagrado e à natureza (Munduruku, 2012).

Com a chegada dos africanos, brutalmente escravizados pela corte portuguesa, novas manifestações culturais foram incorporadas, como o samba, o maracatu e o jongo. Segundo Oliveira (2013),

essas danças não apenas preservavam elementos das culturas de origem, mas também serviam como formas de resistência e de afirmação identitária.

Situando a realidade brasileira, destaca-se que, no século XVI, os negros africanos foram incorporados pela Igreja Católica, que, com o objetivo de convertê-los ao catolicismo, permitiu que invocassem seus orixás, representando-os por meio dos cultos e santos católicos (Franco e Ferreira, 2016, p. 267).

Por outro lado, as danças europeias, trazidas pelos colonizadores, influenciaram os bailes e as festas populares, criando uma rica mistura de estilos. Essa fusão é evidente em manifestações como o frevo e a quadrilha junina, que combinam elementos tradicionais com influências externas (Franco e Ferreira, 2016).

A dança contemporânea, surgida no século XX, propôs uma ruptura com as tradições clássicas e modernas, permitindo a exploração ilimitada de movimentos e significados. De acordo com Klauss Vianna, um dos pioneiros da abordagem corporal no Brasil, “o corpo fala antes mesmo da palavra ser formada” (Vianna, 1990). No contexto brasileiro, a dança contemporânea ressignifica aspectos culturais, incorporando elementos de ritmos populares e indígenas.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir a dança como um dispositivo de inclusão na educação superior, que se sustenta não apenas pelo ato em si, mas também pela exequibilidade das leis que tratam da inclusão e da acessibilidade da pessoa com deficiência na educação superior. Partimos de uma abordagem qualitativa e interdisciplinar na construção de análises do objeto de pesquisa, em uma reflexão teórico-metodológica.

## ■ 2 MÉTODO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Na elaboração do presente artigo, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e interdisciplinar, para a análise de referências teóricas sobre o tema proposto.

A questão qualitativa é o elemento definidor da análise apresentada nos textos, pois, o “qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa. O qualificativo aqui faz toda a diferença (Galeffi, 2009, p. 17).

A análise qualitativa, conforme destacada por Galeffi (2009), enfatiza a importância do “qualificativo” como elemento central na distinção entre diferentes formas de pesquisa. O termo “qualitativo” não é meramente um rótulo, mas carrega implicações profundas sobre a natureza e os objetivos da investigação. A pesquisa qualitativa se distingue da pesquisa quantitativa por sua abordagem histórica e metodológica, não há superioridade de uma abordagem em relação à outra.

Deste modo, podemos afirmar que a pesquisa quantitativa busca a generalização através de números e estatísticas, a qualitativa se concentra em compreender a essência dos fenômenos, explorando sua complexidade, subjetividade e contexto. O “qualificativo” refere-se, assim, ao caráter interpretativo e reflexivo que está no cerne da pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa reconhece a importância dos significados, das experiências humanas e da singularidade dos eventos, o que a diferencia de abordagens mais generalistas e objetivas, como as quantitativas.

Ao ressaltar a “historicidade da área de atuação”, Galeffi (2009) chama a atenção para o fato de que a pesquisa qualitativa está profundamente enraizada no tempo, no espaço e nas circunstâncias sociais



e culturais em que se realiza. Não apenas coleta dados, mas também os interpreta à luz de contextos específicos, oferecendo uma visão mais rica e detalhada dos fenômenos estudados.

Ao falarmos do caráter educativo da dança e de suas múltiplas possibilidades de inclusão na realidade educacional, precisamos dialogar com diferentes abordagens teóricas, entre as quais se destacam as seguintes áreas do conhecimento: filosofia, história, educação física, arte e psicologia.

A interdisciplinaridade refere-se essencialmente à relação entre diversas ciências ou disciplinas. É certo que esse processo de interligação pode ser estendido para além das ciências (com a filosofia ou a arte), mas é completo, é uma zona de fronteira por vezes por dúbias e não merecerá a nossa atenção. Por isso temos de ter ideias claras sobre o que é ciência (Pimenta, 2008, p. 17).

Assim, a essência da interdisciplinaridade é a relação entre diversas ciências ou disciplinas; a ideia central é que essa interligação pode ser ampliada para incluir áreas como a filosofia e a arte, reconhecendo que a interdisciplinaridade não se limita ao campo científico, mas também abrange outras formas de conhecimento.

Ainda, Pimenta (2008) argumenta que a interligação entre diferentes disciplinas não apenas amplia a compreensão dos fenômenos sociais, mas também permite uma análise mais profunda e crítica das complexidades da sociedade. Destaca que, embora a interdisciplinaridade frequentemente se concentre nas relações entre as ciências, ela também deve incluir áreas como a filosofia e a arte, que oferecem perspectivas distintas. No entanto,

Pimenta alerta para as ambiguidades que podem surgir nas fronteiras entre disciplinas, enfatizando a necessidade de uma compreensão clara do que constitui cada área de conhecimento.

A interdisciplinaridade é essencial para abordar os desafios sociais contemporâneos, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e incentivando uma formação mais integrada e holística nas ciências sociais. Por isso, neste estudo, propomos utilizar os conceitos de interdisciplinaridade para compreender a dança e suas contribuições ao processo educacional inclusivo na educação superior, em universidades públicas.

### 3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A inclusão da pessoa com deficiência é amplamente regulamentada pela legislação brasileira, com base nos princípios da igualdade e da dignidade humana. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho. Complementando, o artigo 208 garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, representa um marco na defesa dos direitos desse grupo. Conforme o artigo 27 da LBI, “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. A lei também reforça a necessidade de adaptações razoáveis, a oferta de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, além da capacitação dos profissionais da educação para garantir o direito ao aprendizado efetivo. Outro instrumento legal relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta o desenvolvimento de práticas inclusivas e a articulação de serviços de apoio especializado para viabilizar a participação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Essa política está alinhada à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, com status de emenda constitucional.

No âmbito da educação superior, o Decreto nº 7.611/2011 regula-menta o atendimento educacional especializado, reafirmando o com-promisso de assegurar condições igualitárias de acesso e permanência. Já a Portaria Normativa nº 21/2012 do MEC determina que as insti-tuições de ensino superior implementem medidas de acessibilidade, garantindo que ambientes físicos e materiais didáticos, bem como prá-ticas pedagógicas, sejam inclusivos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, como não poderia dei-xar de ser, em seu art. 28, também é categórico ao consagrar o direito de profissionais de apoio na sala de aula para as pessoas com deficiên-cia, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, res-peitando suas características, interesses e necessidades de aprendi-zagem. Já a Lei nº 12.764/2012, que trata especificamente dos direi-tos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu Art. 3º , III, dispõe que “a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante es-pecializado, nos casos de comprovada necessidade” (Brasil, 2012).

Esses dispositivos legais representam avanços significativos na promoção da inclusão, mas ainda há desafios em sua implementa-ção. Para que a legislação alcance sua plenitude, é necessário um es-forço conjunto entre gestores, educadores e sociedade, buscando rom-per barreiras e consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva.

#### ■ 4 A DANÇA COMO RECURSO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A dança, enquanto expressão artística e cultural, surge como um dispositivo inclusivo que pode oferecer contribuições significati-vas à educação superior, promovendo um espaço de integração e de reconhecimento das diferenças. Sua natureza interdisciplinar e ex-

perencial torna-se importante no processo educativo para ampliar as possibilidades de interação e de aprendizado, rompendo barreiras que limitam o acesso e a participação plena de diferentes grupos sociais no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, é preciso que a universidade trabalhe com igualdade de oportunidades reformulando toda sua forma de ingresso. Só assim ela estaria contribuindo com a superação do discurso sobre a desvantagem e descrédito à pessoa com deficiência (Rocha e Miranda, 2009, p. 32).

Além disso, Nunes e Souza (2018) destacam que a inserção da dança em cursos de graduação e programas de extensão universitária favorece o diálogo entre a academia e a comunidade externa, permitindo trocas interculturais que enriquecem o ambiente acadêmico. A dança, nesse contexto, pode atuar como mediadora de práticas que conectam os saberes populares e acadêmicos, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

A abordagem da dança na educação superior também contribui para reflexões críticas sobre diversidade e equidade. Oliveira e Santos (2020) argumentam que a dança é um meio eficaz para explorar questões relacionadas ao gênero, à raça, à deficiência e a outras dimensões da diversidade. Ao mobilizar corpos e narrativas plurais, a dança desafia preconceitos e sensibiliza os participantes para a necessidade de práticas mais inclusivas, tanto na universidade quanto na sociedade.

De acordo com Fonseca (2011), a dança, ao privilegiar a comunicação não verbal e a expressão corporal, possibilita que pessoas com diferentes habilidades, origens culturais e experiências vivenciem formas de interação que transcendem os modelos tradicionais de ensino. Essa abordagem potencializa a inclusão ao proporcionar um espaço em que o corpo, a subjetividade e a diversidade são valorizados como recursos pedagógicos.

No plano pedagógico, a dança não apenas incentiva o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação, mas também promove o engajamento dos estudantes em experiências coletivas transformadoras. Sua inserção em currículos e atividades extracurriculares na educação superior contribui para a construção de um ambiente mais democrático, em consonância com os princípios da educação como direito universal e promotor de cidadania, conforme preconizado nas diretrizes educacionais brasileiras.

A inclusão, enquanto princípio fundamental para a promoção de uma educação democrática e plural, encontra na dança um poderoso dispositivo de transformação do ambiente educacional. No contexto da educação superior, a dança pode ser compreendida como uma ferramenta pedagógica e sociocultural capaz de promover o engajamento, o pertencimento e a valorização das diferenças. Sua dimensão inclusiva reside na capacidade de integrar diferentes corpos, histórias e identidades, oferecendo um espaço de expressão e de encontro que ultrapassa barreiras linguísticas, culturais e sociais.

Fonseca (2011) aponta que “a dança, como linguagem artística, rompe com os paradigmas tradicionais de ensino ao permitir que o corpo seja o principal meio de comunicação”. Nesse processo, todos podem participar, independentemente de suas limitações ou experiências prévias, porque a expressão corporal é intrínseca ao ser humano” (p. 34). Essa perspectiva evidencia como a dança possibilita a criação de ambientes educativos mais acolhedores e flexíveis, nos quais as potencialidades individuais são valorizadas.

No âmbito das práticas pedagógicas, a dança também atua como mediadora na construção de uma educação emancipadora. De acordo com Nunes e Souza (2018), “a inserção da dança na educação superior, especialmente em cursos de licenciatura e em programas de extensão, amplia as possibilidades de aprendizado ao criar um diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários. Essa interação não apenas enri-

quece o conhecimento, mas também promove uma educação mais conectada à realidade social (p. 56). Nesse sentido, a dança não se limita a ser uma atividade artística, mas torna-se uma prática que ressignifica as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A discussão sobre a diversidade também encontra na dança um campo de reflexão crítico e potente. Oliveira e Santos (2020) afirmam que “a dança tem o poder de revelar questões sociais invisibilizadas, como as relacionadas à desigualdade racial, ao gênero e à deficiência. Quando trazida para o espaço acadêmico, ela promove uma sensibilização coletiva e estimula debates fundamentais sobre inclusão e equidade” (p. 129). Esse papel político da dança, ao mobilizar corpos e narrativas que carregam histórias de opressão e resistência, favorece um olhar mais atento às demandas de grupos tradicionalmente marginalizados na universidade.

Na prática, a implementação de programas que utilizam a dança como eixo central demonstra resultados significativos no engajamento dos estudantes e na criação de espaços inclusivos. Estudos de caso apresentados por Nunes e Souza (2018) revelam que “a participação em oficinas de dança proporcionou aos alunos uma experiência de pertencimento e de reconhecimento de suas próprias capacidades, além de possibilitar interações mais significativas com colegas e professores” (p. 63). Essa experiência indica que a dança pode ser uma alternativa para lidar com questões como a evasão escolar, a ansiedade e a exclusão no ambiente acadêmico.

Além disso, a dimensão interdisciplinar da dança permite que ela dialogue com diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a formação integral do estudante. Como enfatiza Fonseca (2011), “a dança, ao ser integrada à formação superior, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, trabalho em equipe e criatividade, que são essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho” (p. 48). Assim, ela se consolida como

uma linguagem que promove não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento humano em sua totalidade.

A inclusão e a acessibilidade são pilares essenciais para a democratização do ensino superior, sobretudo em instituições cuja missão é a valorização da diversidade e a integração entre diferentes culturas, como é o caso da Unilab. Este capítulo aborda as práticas, desafios e perspectivas de inclusão e acessibilidade na Unilab, fundamentando-se em autores brasileiros e experiências institucionais.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão no contexto educacional é um movimento que visa garantir que todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, participem plenamente e de forma equitativa dos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva ultrapassa a mera adaptação de espaços físicos, abrangendo a revisão de práticas pedagógicas, de currículos e de atitudes institucionais. Para Sassaki (1997), a inclusão não é um favor, mas um direito humano, e as instituições educacionais têm um papel central na promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A acessibilidade, conforme define o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), é um conjunto de condições que garantem à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida a utilização segura e autônoma de espaços, serviços e equipamentos. Na Unilab, esse conceito vem sendo incorporado gradualmente, com investimentos em infraestrutura e tecnologias assistivas, além de formações voltadas à sensibilização da comunidade acadêmica.

Pesquisas de Schirmer (2008) destacam que a acessibilidade também é uma questão cultural, o que demanda mudanças na forma como a sociedade percebe e interage com as diferenças. Essa abordagem é fundamental em um contexto universitário que reúne estudantes de diferentes países e culturas, como é o caso da Unilab.

Nesse sentido, a integração das políticas de inclusão com outras áreas da gestão universitária é uma estratégia promissora. Para Gurgel

(2015), a inclusão deve ser transversal, permeando desde o planejamento estratégico até as práticas pedagógicas em sala de aula.

A inclusão e a acessibilidade na Unilab são processos em construção, que exigem o compromisso de toda a comunidade acadêmica. Inspirando-se em autores como Mantoan e Sassaki, a universidade tem buscado alinhar suas práticas às demandas contemporâneas por equidade e justiça social. Os avanços já alcançados são significativos, mas o caminho a percorrer ainda é longo e desafiador. Com políticas consistentes e o envolvimento ativo de todos os atores institucionais, a Unilab pode consolidar-se como um modelo de universidade inclusiva e acessível.

No âmbito das práticas pedagógicas, a dança também atua como mediadora na construção de uma educação emancipadora. De acordo com Nunes e Souza (2018),

A inserção da dança na educação superior, especialmente em cursos de licenciatura e em programas de extensão, amplia as possibilidades de aprendizado ao criar um diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários. Essa interação não apenas enriquece o conhecimento, mas também promove uma educação mais conectada com a realidade social (p. 56).

Nesse sentido, a dança não se limita a ser uma atividade artística, mas torna-se uma prática que ressignifica as relações entre ensino, pesquisa e extensão.

A discussão sobre a diversidade também encontra na dança um campo de reflexão crítico e potente. Oliveira e Santos (2020) afirmam que:

A dança tem o poder de revelar questões sociais invisibilizadas, como as relacionadas à desigualdade racial, ao gênero e à deficiência. Quando trazida para o es-



paço acadêmico, ela promove uma sensibilização coletiva e estimula debates fundamentais sobre inclusão e equidade (p. 129).

Esse papel político da dança, ao mobilizar corpos e narrativas que carregam histórias de opressão e resistência favorecem um olhar mais atento às demandas de grupos tradicionalmente marginalizados na universidade.

Na prática, a implementação de programas que utilizam a dança como eixo central demonstra resultados significativos no engajamento dos estudantes e na criação de espaços inclusivos. Ao destacar os estudos de caso, Nunes e Souza (2018) revelam que “a participação em oficinas de dança proporcionou aos alunos uma experiência de pertencimento e de reconhecimento de suas próprias capacidades, além de possibilitar interações mais significativas com colegas e professores” (p. 63). Essa experiência indica que a dança pode ser uma alternativa para lidar com questões como a evasão escolar, a ansiedade e a exclusão no ambiente acadêmico.

Além disso, a dimensão interdisciplinar da dança permite que ela dialogue com diversas áreas do conhecimento, fortalecendo a formação integral do estudante. Como enfatiza Fonseca (2011), “a dança, ao ser integrada à formação superior, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, trabalho em equipe e criatividade, que são essenciais tanto para a vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho” (p. 48). Assim, ela se consolida como uma linguagem que promove não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Portanto, a dança, quando incorporada ao ambiente da educação superior, não se limita à dimensão estética ou recreativa. Ela se configura como uma prática que transforma a universidade em um espaço

mais acessível, diverso e humano, alinhando-se às diretrizes de educação inclusiva e à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão social, conforme exposto por Sassaki (1997), é um processo dinâmico, que exige tanto pequenas quanto grandes transformações. Essas mudanças devem ocorrer tanto nos ambientes físicos quanto na mentalidade das pessoas, para que se possa construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Isso envolve a adaptação dos espaços para torná-los acessíveis a todos, independentemente de suas condições, bem como a promoção de uma mudança cultural que valorize a diversidade e combata preconceitos. A inclusão não se resume a ajustes técnicos, mas também à transformação da forma como enxergamos e tratamos a diversidade humana.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, por meio deste estudo bibliográfico, a partir de uma pesquisa qualitativa e interdisciplinar, aponta questões importantes que aqui chamaremos de achados de pesquisa.

Primeiro, a partir das leituras e da análise, chegamos aos seguintes apontamentos: a dança é vista como um dispositivo significativo e qualitativo de inclusão para pessoas com deficiência, pois permite diversas expressões corporais, valorizando diferentes formas de movimento. O enfoque na criatividade, e não na perfeição técnica, torna a prática acessível a pessoas com variadas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

Segundo, na perspectiva da dança contemporânea, encontramos discussões acerca da inclusão em uma perspectiva mais ampla, ao questionar padrões normativos de movimento e ao permitir a exploração de formas alternativas de comunicação corporal.

O terceiro está relacionado aos benefícios psicossociais da dança para pessoas com deficiência. Participar de atividades de dança na universidade contribui para a construção de uma autopercepção positiva e para o aumento da autoestima. A inclusão em práticas artísticas pode fortalecer o senso de pertencimento e quebrar barreiras sociais, promovendo maior integração entre alunos com e sem deficiência.

Logo, os estudos qualitativos apontam que a dança promove uma percepção mais positiva do próprio corpo, especialmente quando esse corpo, historicamente, é visto pela sociedade como “limitado” ou “inadequado” para certas atividades.

Apesar do que encontramos de positivo no caráter inclusivo da dança no ambiente escolar, há desafios contínuos para que ela se torne efetivamente um dispositivo inclusivo na educação superior. Barreiras físicas, como a falta de infraestrutura acessível em espaços de dança, salas, estúdios e teatros, ainda são obstáculos comuns. Além disso, muitos currículos de dança nas universidades não foram adaptados para atender a diversas necessidades, o que limita a participação plena de estudantes com deficiência.

A dança, por ser uma forma de comunicação não verbal, pode facilitar a inclusão de pessoas com diferentes tipos de deficiência, como as que têm limitações auditivas ou cognitivas. O corpo, como principal meio de expressão na dança, é capaz de comunicar emoções e significados que ultrapassam as barreiras linguísticas, permitindo a participação de estudantes que enfrentam dificuldades na comunicação verbal tradicional.

A dança, como dispositivo de inclusão na educação superior para pessoas com deficiência, é uma prática promissora, com impactos positivos tanto no desenvolvimento pessoal quanto na construção de uma cultura mais inclusiva no ambiente universitário. No entanto, para que essas iniciativas sejam plenamente eficazes, é fundamental enfrentar os desafios de acessibilidade física, pedagógica e atitudinal

que ainda persistem. A formação de educadores e a adaptação de currículos e de espaços são elementos importantes nesse processo. Esses achados indicam que a dança pode ser uma ferramenta poderosa de inclusão, desde que as condições estruturais e pedagógicas adequadas estejam em vigor, garantindo a participação de todos.

## REFERÊNCIAS

ACHCAR, Dalal. **Ballet**: uma arte. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 1998.

ALMEIDA, Roseane Soares. **A dança através dos tempos**: da Antiguidade ao Renascimento. São Paulo: Ed. Cultural, 2018.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BORGES, Maria Célia et al. **Inclusão versus integração**: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Ibero-americana de Educação. Minas Gerais, 2012, nº 59/13, 15.07.2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. **Brasília**, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras disposições. Diário Oficial da União, **Brasília**, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Brasília**, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Brasília**, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜCKMEIER, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo, RS: EST, v. 1, p. 175-186, 2013. Disponível em <http://anais.est.edu.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.

FARIAS, Miguel. **Dança e religiosidade na Idade Média**. Recife: Universidade Livre, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão de alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FONSECA, Lúcia. **Dança e inclusão: movimentos possíveis na escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANÇA, Tiago Henrique França. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, jul. 2014.

FRANCO, Neil; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais ao tema. **Repertório**, Salvador, n. 26, p. 266-272, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GALEFFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. In: MACEDO, Roberto Sidnei Alves; GALEFFI, Dante Augusto.; PIMENTEL, Álamo Gonçalves (Orgs.). Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 11-30.

GOUVEIA, Sónia Maria Sá de. **A dança no contexto educativo**: um espaço de inclusão: contributos da modalidade artística de dança na Região Autónoma da Madeira para o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais. 2014. Dissertação (Mestrado em Arte e Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei Macedo; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo Pimentel. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. HESS, Rémi (Prefácio). Salvador: Edufba, 2009. p. 254

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NUNES, Maria Clara; SOUZA, João Pedro. **Educação, cultura e dança**: experiências inclusivas no ensino superior. Salvador: Edufba, 2018.

OLIVEIRA, Ana Paula. **Dança e resistência cultural no Brasil colonial**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. OLIVEIRA, Ana Paula; SANTOS, Carla Regina. “Dança e diversidade: reflexões sobre práticas inclusivas na universidade”. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 25, n. 98, p. 123-140, 2020.

PIMENTA, Carlos. Contributos para a elaboração de uma tese interdisciplinar. **Campus**, Foz do Iguaçu: RS, v. 10, n. 1, p. 63-77, 1. sem. 2008.

PIMENTA, Carlos (Org.). **Interdisciplinaridade, humanismo, universidade**. Porto: Campo das Letras, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 230 p. (Coleção Educação em Foco; Série Educação, História e Cultura).

ROCHA, Telma Brito Rocha; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 111-120. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SANTANA, Ivani. **De corpo presente na dança digital distribuída em rede**. ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, Natal, v. 1, n. 2, p. 125-143, 2014.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar: um diálogo possível. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, p. 107-116, jul./jun. 2002-2003. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16052>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIANNA, Klauss. **Corpo e movimento**: uma nova perspectiva para a dança. São Paulo: Summus Editorial, 1990.



**PARTE 2**

**EXPERIÊNCIA, SABER E  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**





## CAPÍTULO 5

# **FENÔMENO EDUCATIVO NA COSMOPERCEPÇÃO AFRICANA: RITUAL COMO SABER TRADICIONAL AFRICANO QUE PRODUZ E CONFIRMA A ORDEM SOCIAL**

Eurico Paulo Sampa  
Ricardo Ossagô de Carvalho

### **1 INTRODUÇÃO**

Faz-se necessário conceituar e tecer algumas considerações sobre educação enquanto fenômeno social, a fim de facilitar a abordagem que se pretende fazer sobre o fenômeno educativo na cosmopercepção africana a partir do ritual, destacando de iniciação na produção da ordem social. Refletir sobre educação enquanto um fenômeno social não é tarefa de um único pesquisador ou uma única área disciplinar do conhecimento, todavia, envolve a perspectiva de abordagem que agrega várias áreas disciplinares e vários autores, sendo que a educação é percebida na base da sua ligação umbilical com a sociedade onde está inserida.

Ou seja, a educação, enquanto fenômeno social, está ligada e é influenciada por valores culturais, econômicos, político-ideológicos e históricos da sociedade onde está inserida. No sentido recíproco, a educação molda e também é moldada pelos valores socio-

culturais de onde está inserida, ela é imprescindível para reprodução da vida social.

Por exemplo, a obra do francês Pierre Bourdieu e Passeron *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino (2014) ilustra muitíssimo bem como o sistema educativo institucionalizado está a serviço do sistema político, econômico e ideológico de dominação social, para reprodução da estrutura social, nesse caso, capitalista.

Apropriando da educação, o sistema capitalista consegue manter e legitimar a sua dominação, reproduzindo a sua superestrutura para corroborar com a infraestrutura. Não negamos a perspectiva da educação para emancipação no combate à desigualdade social, opondo contra qualquer sistema político-econômico exploratório e regime opressor, como é abordada na perspectiva marxista e dos movimentos sociais de esquerda, de modo geral. Contudo, a nossa pretensão, neste trabalho, é destacar a educação enquanto um fenômeno social a serviço da reprodução de valores culturais numa determinada sociedade, influenciada pelo aspecto econômico, político-ideológico e histórico onde está inserida.

A nossa pretensão se estende além do espaço de ensino institucionalizado circunscrito pelo modo de produção capitalista. Pretende-se abordar a perspectiva educativa cultural do povo Mankanhi da Guiné-Bissau, baseada no cumprimento dos ritos de passagem, entendida como **não formal e/ou informal** segundo Brandão<sup>1</sup>. Este trabalho objetiva analisar o fenômeno educativo na cosmo percepção africana, destacando o ritual de iniciação como saber tradicional africano que produz e confirma a ordem social. Para abordagem metodológica do objeto em análise, nos apropriamos do método da pesquisa qualita-

---

1 Brandão (2009) conceitua a educação **não formal** como intencional e organizada, entretanto, fora do sistema escolar. Enquanto a **educação informal** é espontânea e se dá no cotidiano do indivíduo todos os dias. Por isso, a educação não se reduz à escola institucionalizada, ela é um processo amplo, social e permanente. Evitamos essas categorizações por trazer uma suposta noção da hierarquia do conhecimento entre mais importante e menos importante.

tiva e da sua técnica de construção de dados, concretamente pesquisa bibliográfica, contando com a contribuição bibliográfica de Oyèrónké Oyěwùmí, 2021; Brandão, 2007; Durkheim, 1995; Genep, 1978; Macamo, 2002; N'diaye, 2019, Djaló, 2013.

O uso do termo cosmopercepção em detrimento de cosmovisão tem a ver com a melhor postura epistêmica e político-ideológica para entender as realidades dos povos africanos, as quais combinam os sentidos cognitivos para entender o mundo, sendo que a cosmovisão, segundo a concepção eurocêntrica/aristotélica, deixa de fora o aspecto sensorial, privilegiando a visão ligada à razão como o órgão mais importante entre os órgãos da cognição para entender, organizar e sistematizar o mundo (Oyèrónké Oyěwùmí, 2021).

Em termos da estrutura do artigo, conta-se esta parte de considerações iniciais e as considerações finais, mais três seções desenvolvidas. Na primeira seção, nos propomos a perceber o fenômeno educativo na concepção sociológica, destacando a contribuição de Émile Durkheim, Karl Marx e Marx Weber. Na segunda seção, analisamos o fenômeno educativo na cosmopercepção africana. Na terceira e última seção, trouxemos ritual de iniciação como uma escola de formação e saber tradicional africano que produz e confirma a ordem social.

De acordo com as análises bibliográficas feitas, pode-se afirmar que as sociedades africanas produzem, repassam e reproduzem os seus valores socioculturais, garantindo a consciência coletiva, a moral e a ordem social através do respeito, cumprimento e repetição dos rituais, igual função desempenhada pelas instituições estatais no contexto moderno, sobretudo com surgimento dos Estados-modernos. A ausência de uma figura centralizadora de poder (Estado na perspectiva do *Leviatã* de Hobbes) na África antes da colonização europeia/cristã não significa desordem e caos. Os rituais produzem sentidos, não são meras repetições mecânicas das práticas sociais, culturais e religiosas.

## 2 PERCEPÇÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO NA CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA

Todo o fenômeno educativo, tanto no seu aspecto **informal**, como no **formal** e no **não formal**, procura cumprir três principais funções, a saber: comunicacional, coletiva e da sobrevivência. A sobrevivência, nesse contexto, não está intrinsecamente ligada às questões econômicas-materiais, todavia, envolve questões artísticas, religiosas e socioculturais de um povo, aspecto material e imaterial, de modo geral. Esses são elementos que permitem manter a reprodução da vida dos grupos, dos povos e das organizações sociais. Sendo assim, a educação,

[...] é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura em sua sociedade. As formas de educação que produzem e praticam para que elas reproduzam entre todos os que ensinam e os que aprendem, um saber que atravessa as palavras dos grupos sociais, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar às vezes a ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2007, p. 10).

A educação não se reduz ao ensino institucionalizado, ela é ampla, social e permanente. Por isso, se debruça sobre três tipos de educação: **formal, informal e não formal** (Brandão, 2009). Não obstante, a nossa abordagem, neste trabalho, dialoga com essa perspectiva da educação não formal, que preferimos nomear de **Educação Cultural Mankanhi**. A educação sempre está vinculada a um sistema ideológi-

co, político e econômico da idealização e formação do ser humano, cujo propósito é dar resposta aos ensejos materiais e imateriais de um determinado povo ou grupo social, para fortalecer, criar e recriar os laços de solidariedade ou reprodução da vida social do grupo, isto é, a educação sempre está assentada numa concepção do paradigma do mundo, em que os povos terão as suas formas de conceber a educação, para reprodução da vida social na base desse paradigma idealizado, sendo que a transmissão desses valores é garantida de geração para geração.

O fenômeno educativo existe em diferentes formas de educação e não deve ser restringido apenas para o campo de ensino institucionalizado. Debruçar sobre o fenômeno educativo, no contexto africano, é procurar entender a educação sob o prisma dos atores sociais numa concepção endógena, que envolve o aspecto coletivo, é circular e não há hierarquização dos saberes.

Ninguém escapa da educação, ela existe e envolve toda prática da interação social e humana. O processo de apreender e ensinar está presente em todos os espaços e lugares e não depende, necessariamente, de um espaço escolar institucionalizado, como assevera Brandão (2009, p. 9), “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

A educação existe difusamente em todo o mundo social, começando pela família, movimentos sociais, comunidades e sociedade civil, de modo geral, mesmo na ausência das escolas, salas de aulas e professores profissionais. A inexistência da infraestrutura escolar institucionalizada em certas realidades, comunidades ou organização social não deve ser reduzida à ausência do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o fenômeno de ensino/aprendizagem é presente e envolve toda ação humana intencional (Brandão, 2009).

As considerações dos pais fundadores da sociologia (Durkheim, Marx e Weber) sobre a educação enquanto fenômeno social é de suma importância para entender o processo da socialização do indivíduo, sendo Durkheim um dos autores, entre Marx e Weber, a estudá-la nesse viés, de uma forma mais sistematizada. O fenômeno educativo foi entendido por esses fundadores da sociologia na base dos seus fundamentos epistemológicos do estudo da relação entre o indivíduo e a sociedade, a saber: fato social (Durkheim), materialismo histórico e dialético (Marx) e ação social (Weber).

Não pretendemos fazer uma descrição exaustiva sobre o que os três pensadores disseram sobre o fenômeno educativo na perspectiva sociológica. No entanto, pretende-se trazer um pouco das suas abordagens, para ajudar na descrição que faremos do fenômeno educativo na cosmo percepção africana, baseada no cumprimento dos rituais.

Karl Marx (1818-1883) não escreveu sistematicamente sobre a educação. Contudo, a sua meta narrativa da teoria sociológica, com vistas a entender a relação entre o indivíduo e a sociedade, nos fornece elementos para refletir sobre a educação. A contribuição de Marx para a educação pode ser destacada a partir da obra que ele escreveu com Engels, *A ideologia alemã* (2011).

Segundo Marx (*op. cit.*): A educação é entendida como elemento que faz parte da superestrutura (instituições sociais, cultura, religião, política...), enquanto a infraestrutura (base econômica) é composta por forças produtivas e relação de produção. Sendo assim, Marx (*op. cit.*) entende a educação como mecanismo de reprodução das relações de produção e da ideologia de classe dominante: burguesia, nesse caso. Com os seus postulados epistêmicos da teoria sociológica, Marx inspirou os estudos sobre a sociologia da educação e autores como, por exemplo, Louis Althusser, *Aparelhos ideológicos do Estado* (1970); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução* (*op. cit.*); Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1970), entre outros.

Duas outras considerações de Marx sobre educação são muito relevantes para esta nossa abordagem, trata-se do conceito da educação como **práxis social**, quer dizer, uma educação que garante ação humana consciente, crítica, para conhecer a realidade sócio-histórica que se pretende transformar, destacando também a sua proposta educativa para formação integral e multidimensional do ser humano: **formação omnilateral**, isto é, uma educação que visa a formar o ser humano sem aliená-lo, e não separa a educação do processo produtivo. Os dois conceitos mencionados por Marx podem ser encontrados em *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010).

Para esta seção de artigo, nos interessa o conceito de **formação omnilateral** de Marx, visto que dialoga com o fenômeno educativo na cosmo percepção africana, no que tange à concepção da pessoa e o seu desenvolvimento biopsicossocial. O fenômeno educativo na cosmo percepção africana procura alcançar essa formação através da escola de iniciação e cumprimento dos rituais de passagem.

Destaca-se também a contribuição de Marx Weber (1864-1920) sobre sociologia da educação na base de **três tipos de poder e dominação legítima**, sendo que cada um desses corresponde a um determinado tipo de educação. Por exemplo, a dominação tradicional tem a função de conservar as tradições existentes na sociedade; a dominação carismática inspira mudança espiritual e política. A dominação legal-racional ou burocrática educa para qualificar tecnicamente os indivíduos para função burocrática. São postulados epistêmicos que podem ser encontrados na obra de Weber *Economia e sociedade*: fundamentos da sociologia compreensiva (1992).

Segundo Weber (*op. cit.*), o fenômeno educativo muda em função do seu contexto sócio-histórico. Ela está ligada às formas distintas de autoridade, valores e finalidade da educação. Embora Weber tenha enaltecido a dominação legal-racional burocrática, concomitantemente à sua forma de educação, como mais relevante para as socie-

dades modernas, todavia, vale contrapor que toda forma de dominação tem seu cabimento de acordo com o seu contexto sócio-histórico. Nenhuma é inferior em relação à outra ou uma condição pré-existente para a outra, e nem é menos importante em detrimento da outra.

Para o diálogo com o fenômeno educativo na cosmopercepção africana, destacamos a **dominação tradicional**, pela sua característica e por como se relaciona com a educação. A dominação tradicional se baseia nos costumes ancestrais, na tradição, na autoridade herdada e repassada de geração para geração. Nesse contexto, a educação tem papel social de transmitir valores culturais e religiosos da realidade onde está inserida, ou seja, de reproduzir a ordem social existente (Weber, *op. cit.*).

Para fechar essa lista, destaca-se a contribuição do francês Émile Durkheim (1858-1917), o único, entre os três, que tem uma produção sistematizada sobre sociologia da educação. Gostaríamos de destacar a sua contribuição a partir da obra: *Educação e Sociologia* (1995). Durkheim, como sociólogo de formação, teve preocupação com ordem e progresso, anomia social, moral, consciência coletiva, solidariedade, punição, entre outros aspectos da vida social. Foi um dos primeiros sociólogos a estudar a educação como um **fato social**, o que quer dizer que ele entendeu a educação como um fenômeno coletivo, com estruturas funcionais e essencial para a coesão de qualquer que seja a sociedade.

Segundo Durkheim (2007), **fato social** é toda forma de agir exterior ao indivíduo, é geral no conjunto de uma dada sociedade e é coercitivo, isto é, obriga o indivíduo a agir de um ou de outro jeito. Sendo assim, **fato social**, como objeto de estudo sociológico, ajuda a produzir, manter e cumprir a ordem social, evitando, assim, a anomia social, facilitando a socialização do indivíduo.

O papel da educação, em conformidade com Durkheim (*op. cit.*), é o de formar os indivíduos de acordo com ideais e moral vigente



na sociedade, sendo que as gerações adultas têm a responsabilidade de formar os mais jovens. Como ele faz a sua abordagem no contexto europeu, faz/atribui à instituição escola o papel de transmitir valores, regras e normas, os quais devem garantir a continuidade da reprodução da vida social e sua coesão, permitindo, assim, a consciência coletiva e a moral da sociedade, para evitar conflito social por desordem: anomia.

A educação, como um instrumento de socialização por excelência, forma o indivíduo para viver a vida na sociedade. Ensina disciplina, respeito à autoridade (tanto sagrado/espiritual como secular), cooperação, solidariedade e valores coletivos. Esses são elementos fundamentais para manter o funcionamento social na base da “ordem e progresso”. Posto isso, a escola formal institucionalizada, a par da família, tem o papel de fazer o indivíduo aprender a viver em grupo, cumprir as regras e desenvolver moral social, possibilitando a coesão social. Na sociedade moderna, com maior divisão de trabalho social, a educação escolar auxilia na construção da **solidariedade orgânica**. Nas sociedades “ditas tradicionais”, ela reforça os laços de “solidariedade mecânica” (Durkheim, *op. cit.*).

### ■ 3 FENÔMENO EDUCATIVO NA COSMOPERCEPÇÃO AFRICANA

Entre as três contribuições dos pensadores da sociologia no quesito da educação, a de Durkheim é de suma importância para a descrição do fenômeno educativo na cosmopercepção africana a partir dos rituais, por uma razão muito simples a ser mencionada: os rituais, no contexto africano, são fundamentais para se perceber como se produz e mantém a ordem social. A função desempenhada pela instituição educativa escolar no contexto ocidental, cuja finalidade é garantir que o indivíduo aprenda a viver em grupo, cumprir as regras e desenvolver moral social, é assumida e garantida com o cumprimento de ri-

tual na realidade africana. Ora, entendemos o ritual, segundo Gennep (1978), como,

uma solução de consenso que é alcançada por todas as sociedades, quando a coletividade consegue, ou tenta trazer os diversos acontecimentos diários que envolvem os indivíduos para dentro de uma esfera de controle e ordem, esfera coletiva, social. Os rituais, nesse sentido, concedem autoridade e legitimidade quando estruturam e organizam as posições de certas pessoas, os valores morais e as visões de mundo (Gennep, 1978, p. 31).

Com essa citação de Gennep, pode-se dizer que existiam “ordem e progresso” nas sociedades africanas antes do domínio árabes-muçulmanos (século VII) e europeus-cristãos (século VX). As sociedades africanas produzem, repassam e reproduzem os seus valores socio-culturais, garantindo a consciência coletiva, a moral e a ordem social através do respeito, cumprimento e repetição dos rituais (Assimeng, 2016).

Por ser uma sociedade regida na base de gerontocracia, os anciãos são responsáveis por repassar o ensinamento para os mais novos. Assim sendo, “o respeito dos rituais ligados às tradições religiosas, porém, depende geralmente dos antigos, ou seja, dos membros mais idosos das comunidades. Esses últimos transmitem os rituais oralmente, na maioria das vezes, sob a forma de contos e provérbios” (N’diaye, 2019, p. 50).

Não é à toa que H. Bâ (2010), baseando-se na cosmopercepção africana, considera um velho na comunidade como uma biblioteca viva e, quando morre, como uma biblioteca queimada, a vivência é de suma relevância nesse contexto. Existem postulados epistemológicos para essa afirmação supramencionada de H. Bâ. Todavia, deve ser entendido na base da própria cosmopercepção africana.

## 4 RITUAL COMO SABER TRADICIONAL AFRICANO QUE PRODUZ E CONFIRMA A ORDEM SOCIAL

Na realidade africana, a iniciação é um momento muito importante para a socialização do indivíduo, para sua formação integral, aprender algum ofício para ser útil à vida comunitária, manter a sua sobrevivência e dignidade no seio do grupo. Existem vários tipos de rituais e cada ritual tem a sua função específica no funcionamento da dinâmica social de cada povo africano. Não cabe aqui analisar todo tipo de ritual, mas vamos destacar o de iniciação no seio das comunidades africanas, dada a sua relevância, em termos dos valores que transmite, ajudando, assim, na socialização do indivíduo e na manutenção da coesão social.

A iniciação, no contexto africano, constitui uma das fases da socialização mais importantes do indivíduo. É a partir dessa fase que o indivíduo incorpora as estruturas sociais na sua ação. Na escola de iniciação, os anciãos e anciãs da comunidade orientam os (as) jovens sobre intimidade, sexualidade, cumprimento de ritual, construir uma conexão íntima com o espírito, o ser e os outros, evitando, dessa forma, que esses jovens se firam quando adentram o território desconhecido da maturidade (Somé, 2002). Nessa perspectiva,

[...] a iniciação é um sistema educativo que tem como objetivo a integração progressiva do indivíduo no seu meio, ajudando-o a conhecer a sua história e a sua cultura com vista a fazer dele uma pessoa equilibrada e adulta, membro responsável da sua comunidade sócio-histórica. Em outras palavras, levá-lo a adquirir uma identidade própria que seja a base da fidelidade e do engajamento perseverante à toda a prova. A iniciação é um processo de integração sociocultural e religiosa necessária à vivência nas comunidades sócio-histórica e à observância dos códigos que a regem, nomeadamente no que se refere ao conceito de direitos e deveres e responsabilidades (Fonseca, 1997, p. 25).

Geralmente, a iniciação das mulheres ocorre depois do primeiro ciclo menstrual (Menarca), esse fenômeno pode ser verificado no cumprimento do ritual feminino do povo Bakongo, na província de Cabinda, Angola, denominado Tchikumbi (Bendo, 2019). No caso dos homens, a iniciação é feita também na puberdade, quando estão a ficar adultos, isto é, quando o hormônio masculino testosterona começa a aparecer (Somé, 2002). Em ambas as iniciações, não tem uma idade biológica fixa para começar o ritual, isto é, tanto para os meninos como para as meninas. Não obstante, leva-se em consideração a maturação biológica do corpo.

Djaló (2013) faz uma distinção muito importante entre **grupo de idade** e **classe de idade** no contexto africano. Esse último carrega a noção de diferentes estágios pelos quais um indivíduo deve passar entre o nascimento até a morte, sendo que aquele define o conjunto dos indivíduos que pertencem a uma classe semelhante, numa determinada época. No contexto africano, concretamente guineense, é muito mais verificável a estratificação social em função da **classe de idade** em detrimento **de grupo de idade**, quando se debruça sobre os povos autóctones que não foram islamizados e aqueles que não seguem princípios do cristianismo, sendo que a **classe de idade** corresponde às diferentes fases da socialização do indivíduo na base do cumprimento dos rituais.

Essa forma de estratificação social estabelece direitos e deveres de cada indivíduo na sua comunidade ou povo pertencente. A passagem de uma *mandjuandadi* (fase) para outra exige o cumprimento de certos rituais de iniciação e de passagem, que comprova a maturidade do indivíduo, sua transição e sua aptidão para assumir certas responsabilidades no seio da comunidade. Para ilustrar o que estamos a descrever de uma forma mais concreta, tomaremos os povos autóctones da Guiné-Bissau, destacando o povo Mankanhi nesse contexto.

Na Guiné-Bissau, a aquisição de maioridade difere de um povo para outro. Geralmente, entre os povos autóctones islamizados da Guiné-Bissau, a aquisição da maioridade acontece em duas fases, a saber: a primeira fase é marcada pela submissão a algumas provas de iniciação apropriadas, que prepara o indivíduo para a segunda fase. A segunda fase abarca a circuncisão dos rapazes, de 7 a 15 anos, e a excisão das meninas em uma idade mais precoce com relação aos meninos. Assim que terminar essa etapa, os meninos são considerados adultos, podem escolher um ofício, iniciar uma aprendizagem e se preparar para serem reconhecidos como maiores, com a declaração do casamento na faixa etária entre 20 a 25 anos. Para as mulheres, é levada em consideração a maturação física-biológica, geralmente, após a primeira menstruação (Djaló, 2013).

Entre os povos africanos não islamizados, com exceção de Flup e Baiotes, a maioridade do homem ocorre entre os 20 e os 25 anos de idade, e, entre as mulheres, dos 13 aos 20 anos. Para os homens, a aquisição da maioridade passa necessariamente pelo ritual do *fanadu* nas matas sagradas. No caso das mulheres, os povos que não praticam excisão (incisão superficial sobre a pele da mulher) para se casar, elas devem se apresentar para o ritual de **escarificação tegumentar**, que é o caso do povo Mandjaku, Balanta, Pepel, Mankanhi, Flup e dos Bidjugu (*idem*).

No caso dos povos que realizam o ritual de *fanadu* na mata, como os Mandjaku, Pepel, etc., o iniciado tem por obrigação aprender a conhecer a natureza para sobreviver, conhecer as árvores úteis, as venenosas, as sagradas, cultivar a terra, plantar árvores, colher frutos, caçar e pescar, incluindo o aprendizado sobre a vida sexual e a moral da sociedade. Portanto, é durante o ritual de iniciação (*fanadu*) que o indivíduo passa a ser responsabilizado sobre suas ações na sociedade (*idem*).

Djaló (2013) destaca três elementos fundamentais para o reconhecimento da maioria nessas sociedades, segundo o direito consuetudinário estabelecido, o consenso sem o qual a pessoa não é reconhecida socialmente como maior, a saber: **física**: o iniciado deve provar que é forte fisicamente para enfrentar, sozinho, os desafios da vida; **moral**: deve munir-se de toda qualidade moral exigida na sociedade; **social**: só o cumprimento de todos os rituais de passagem leva a sociedade a reconhecer o indivíduo, autorizando-o uma capacidade jurídica plena de participar dos lugares da tomada de decisão na comunidade.

O que foi abordado sobre o povo africano, mormente os povos autóctones da Guiné-Bissau, contempla o povo Mankanhi, que pretendemos analisar especificamente. Agora, apresenta-se, de uma forma breve, a correlação do ritual de iniciação do povo Mankanhi no contexto africano guineense, destacando o processo formativo do ser humano que advém do cumprimento desse ritual de iniciação.

Fonseca (1997) destaca o simbolismo da iniciação enquanto sacramento que coloca aproximação do ser humano com o “Ser Supremo”, sendo que a “Transcendência” revela parte do sagrado e sacraliza o ser humano. Os rituais iniciáticos, de modo geral, comportam provas da morte e ressurreição simbólicas. Segundo Fonseca (1997), esses rituais foram criados pelos deuses, pelos heróis civilizadores ou um antepassado mítico. Nesse contexto, têm uma origem sobre-humana. Quando os neófitos participam do seu cumprimento, imitam um comportamento sobre-humano divino. Sendo assim, o ser humano africano procura cumpri-lo como forma de alcançar o ideal religioso da humanidade.

A morte no contexto da iniciação significa superação da condição profana, não santificada para condição de ser humano natural, que não conhecia o sagrado e cego de espírito. Portanto, a iniciação permite ao neófito compreender o significado dos símbolos, ritos, sentido do funcionamento da magia, a hierarquia dos antepassados, a teodi-

ceia, as relações com o mundo invisível e as normas éticas. A iniciação ganha um valor educativo eficaz, na medida em que estrutura a personalidade para toda a vida, enquanto “Escola do Cidadão” no contexto africano (*idem*).

Para o contexto do povo Mankanhi, a iniciação masculina, denominada de *ka-tasa*, vem depois da circuncisão (*kasump*). Para as mulheres, a iniciação é feita na última etapa do casamento Mankanhi, denominado *Bedet*. A iniciação é considerada um renascimento, que permite integrar o indivíduo na sociedade, adquirindo a maioria social e religiosa perante a comunidade. Ser adulto, nesse contexto, não é definido pela idade biológica, mas sim social, baseada no cumprimento do ritual nas suas diferentes etapas. Um Mankanhi nunca poderá casar-se legalmente e ser sepultado no grande cemitério sem a realização de *ka-tasa* quando estava em vida (Fonseca, 1997).

Destacam-se duas partes no cumprimento do ritual de iniciação (*ka-tasa*) Mankanhi: o rito na prática e o processo formativo do ser humano ao passar por esse ritual. A cerimônia de iniciação Mankanhi, *ka-tasa*, envolve três etapas, a saber: os preparativos, a iniciação propriamente dita e a saída da mata sagrada. Os critérios para participar desse ritual exigem preenchimento de algumas condições prévias (Boucal, 2024):

- ❖ Ser circuncidado;
- ❖ Realizar o funeral dos seus pais;
- ❖ Recuperar o direito de primogenitura, isto é, caso o irmão mais velho não tenha sido iniciado, dando-lhe um galo;
- ❖ Ter aprovação e bênção dos pais;
- ❖ Informar os familiares;
- ❖ Ter um padrinho (*namob*) e uma madrinha (*nalapan*).

O padrinho e a madrinha devem ser pessoas iniciadas. Antigamente, as escolhas desses instrutores eram feitas antes de a

pessoa nascer. Esse mesmo procedimento é válido também para o pedido de casamento (Boucal, 2024). No dia da entrada na mata sagrada para o cumprimento do ritual de iniciação, o rei de *ka-tasa* é o primeiro a entrar no recinto sagrado, acompanhado do homem mais idoso (*badien*). De madrugada, os jovens a serem iniciados chegam à casa dos seus parentes maternos para sacrificar uma galinha e comem uma refeição familiar, que significa entrega do umbigo, ou seja, sua restituição à mãe (Fonseca, 1997).

Durante a estadia do iniciado na mata sagrada, que pode durar entre dois ou três meses, ele passa por diferentes processos formativos. Cada iniciado tem o seu padrinho, esse tem por responsabilidade cuidar dele até o dia da saída da mata sagrada, cuida também da sua alimentação e pode conversar com ele fora do recinto sagrado. No bosque sagrado, os iniciados aprendem canções épicas durante a vigília, cada iniciado tem uma canção que lhe é dedicada, de igual modo para o gênio do bosque sagrado, ao chefe da sua linhagem e ao Régulo supremo (Fonseca, 1997; Boucal, 2024).

O processo formativo da iniciação envolve formação integral do ser humano, destacando o aspeto cultural, religioso, social, moral e político, possibilitando ao iniciado, após o cumprimento do ritual, reivindicar certas funções na hierarquia social, assistir certas cerimônias, ter acesso aos lugares sagrados e participar de certas reuniões, que envolvem tomada de decisões importantes na comunidade (Boucal, 2024). Portanto, é

durante aquele período, os iniciados passam por uma formação centrada na responsabilidade do homem na sociedade, nos valores tradicionais, nos hábitos e costumes Mancanhas. Toda formação recebida durante a iniciação permanece no bosque sagrado e nenhum iniciado tem o direito de divulgá-la (Boucal, 2024, p. 58).



A iniciação permite ao neófito receber conhecimento suficiente sobre o valor de sexo e da sexualidade, prepara-o para a função de progenitor, procriador, pai da família e responsável da vida. A iniciação é equivalente à maturidade espiritual. Os iniciados aprendem a ética individual e social, sobre a higiene e as técnicas de sobrevivência, como caça, pesca, agricultura, artesanato. São formados também com o propósito de saber respeitar a autoridade, os anciãos, a dignidade da pessoa humana, guardar fidelidade aos ritos, costumes e comportar-se com a responsabilidade para servir a comunidade (Fonseca, 1997).

Em suma, os iniciados são aprovados nos aspectos físico, moral e social. Sem a iniciação, tanto para os homens como para as mulheres, não existe legitimidade para se casar de acordo com o ritual do povo Mankanhi. O ritual de iniciação integra o indivíduo à sociedade, possibilitando, assim, a sua socialização, assumir responsabilidades e participar dos lugares da tomada de decisão.

## ■ 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacar que os rituais não são conhecimentos prévios para existência de um tipo de conhecimento superior a ele ou mais evoluído do que ele: conhecimento científico. O fenômeno educativo na cosmo percepção africana pode ser entendido a partir de uma perspectiva da Educação cultural dos povos africanos, uma perspectiva educativa ligada ao modo de produção e reprodução material e imaterial da vida de cada povo.

Os rituais continuam sendo relevantes no contexto africano, por permitir conexão com o Sagrado, Transcendência e a manutenção da ordem social. Por outro lado, eles permitem a socialização do indivíduo. Como seres humanos, somos resultado da nossa interação sociocultural e histórica. O que nos torna seres sociais é determinado pela nossa convivência na sociedade. Adquirimos a nossa identidade a partir da interação com a estrutura social, familiar e a relação

com outros indivíduos. No contexto africano, os rituais são determinantes em definir como o ser humano deve se relacionar com o Sagrado e socializar-se.

No caso do ritual de iniciação, considera-se que é uma escola de formação completa e plena de vida, visto que permite a formação do ser humano africano nas mais variadas dimensões da sua vida, desde o aspecto físico, social, moral, ético, espiritual e político. Um ser humano africano que teve oportunidade de passar na escola de iniciação sabe se portar socialmente, conhece meios e mecanismos para sobreviver, respeita o que foi definido como Sagrado, sabe se relacionar com Transcendência. Outrossim, sabe se cuidar e cuidar da sua própria família. A respeitabilidade, o cumprimento e a repetição do ritual possibilitam produção e a confirmação da ordem social, uma vez que permitem consenso, a partir da criação de consciência coletiva, garantindo, assim, a moral social do grupo.

Sabe-se que a colonização europeia deslegitimou esse fenômeno educativo que acontecia, essencialmente, através do cumprimento dos rituais, colocando no seu lugar o ensino institucionalizado, ligado ao modo de produção capitalista e modelo de Estado-moderno, centralizador de poder, que funciona a partir de perspectiva de **Monismo Jurídico**. Durante a

colonização europeia-cristã, o fenômeno educativo que acontecia, essencialmente, na base da cosmopercepção africana, foi descartado em detrimento de uma nova ideologia do ensino, cuja ordem foi a perpetuação da exploração econômica.

Depois da independência dos países africanos, os valores ocidentais impostos a partir da colonização passam a coexistir com valores da civilização africana. O grande desafio para os países africanos é conciliar esses valores na formação dos seus Estados-nacionais, a partir dos currículos escolares. Não obstante, presencia-se a polarização muito acentuada do debate que não ajuda a melhor convivência

social desses valores, existem casos que geram violência, ora física, ora simbólica.

A concepção da superioridade dos valores da modernidade e a visão essencialista dos valores africanos impede um diálogo agregador, somatório e profícuo, com vistas a alcançar melhor convivência num contexto multicultural, numa realidade onde coexistem muitas heranças civilizacionais como o continente africano. Existem situações e ocasiões em que os números da evasão escolar, destacando os períodos da realização do ritual de iniciação *fanadu* (a par da comercialização da castanha de caju, principal produto da exportação) na Guiné-Bissau, aumentam, pela falta de contemplação desses períodos ritualísticos no calendário escolar.

Permanece esse grande desafio de conciliar os valores civilizacionais africanos e os que foram impostos a partir da colonização europeia-cristã e expansão a árabe-muçulmana nos currículos escolares, sendo que esses valores fazem parte da realidade africana. Como prova disso, na África, existem africanos adoradores das religiões tradicionais locais, muçulmanos e cristãos.

## ■ REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Idéologie et appareils idéologiques d'État** (Notes pour une recherche). La Pensée, Paris, n. 151, p. 3-38, juin 1970.

ASSIMENG, Max. Princípios do pensamento social africano: remodelando o âmbito da sociologia do conhecimento. In: Helen Lauer; Kofi Anyidoho (Orgs.). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: Funag, 2016.

BENDO, Margarida Duete Lourenço. **Tchikumbi – ritual de iniciação feminina**: relações de poder entre homem e mulher em Cabinda, Angola. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, São Francisco do Conde.

BOUCAL, Olivier (Coord.). **Enciclopédia da cultura mancanha**: nas raízes da “mancanhaidade”. Mark Séraphin Diompy (Trad.). El Hadj Amadou Fall (Prefácio). Dakar: Editions L’Harmattan, 2024. 160 p. ISBN 978-2-336-40987-0.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. Reimpr. Da 1. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 20).

DJALÓ, Tchernó. **O mestiço e o poder**: identidades, dominações e resistências na Guiné. 2. Ed. Lisboa: Nova Vega, 2013.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Paulo Neves (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FONSECA, Domingos de. **Os Mancanha**. Editora Ku Si Mon. Bairro de Ajuda 1 Fase. C. P. 268. Guiné-Bissau, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Roberto da Matta (Apresentação). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. Joseph Ki-Zerbo (Ed.). 2. Ed. Rev. Brasília: Unesco, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

N'DIAYE, Tidiane. **O genocídio ocultado**: investigação histórica sobre o tráfico negreiro árabe-muçulmano. Tiago Marques (Trad.). Lisboa: Gradiva, 2019.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Wanderson Flor do Nascimento (Trad.). Florianópolis: Editora Mulheres, 2021.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade:** ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Leonardo Fróes (Trad.). São Paulo: Ágora, 2002.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Regis Barbosa; Karen Barbosa Elsabe (Trans.). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

The header features a collage of elements: on the left, a green leafy plant; in the center, a faint map of Brazil; on the right, a stylized cactus and a small inset image of a person in traditional attire.

## CAPÍTULO 6

# TRAMAS DA HISTÓRIA INDÍGENA E A LUTA POR ACESSO À EDUCAÇÃO NO CEARÁ

Antonia Karoline Torres Silveira  
Edson Holanda Lima Barboza

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo a seguir apresenta um estudo crítico e analítico vinculado a uma pesquisa em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (Posih) da Unilab, que trata sobre as iniciativas no Ceará comprometidas com promoção do ensino da história e da cultura dos povos indígenas no âmbito do Ensino Superior. Especificamente, o texto analisa a participação ativa do movimento indígena nas lutas por reconhecimento étnico, pela implementação das escolas diferenciadas e pelo acesso e permanência no Ensino Superior de indígenas no Estado do Ceará.

Entendemos que a conquista de escolas diferenciadas indígenas, que respeitam as culturas e especificidades étnicas, junto com o acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior, seja através da Lei de Cotas em cursos de graduação convencionais ou nas Licenciaturas Interculturais, dialogam com um movimento mais amplo, envolvendo inovação curricular comprometida com a diversidade, além da formação de egressos indígenas que atuarão nas mais diversas áreas, da docência à medicina, rompendo com herança do “Regime

de Tutela” (Oliveira; Freire, 2006), que, historicamente, impôs a representação dos povos indígenas como limitados ou incapazes de exercer a gestão de seus territórios e destinos, gerando sempre a necessidade de um agente “protetor/interventor” (servidores públicos, militares, religiosos ou cientistas sociais) responsável pela supervisão/tutela dos povos indígenas. Assim, o acesso pleno à educação, o que inclui o Ensino Superior, permite criar condições práticas para superar, de fato, a perspectiva da tutela estatal e a efetivação de direitos, garantindo avanços na construção da cidadania indígena.

Para a realização do presente escrito, inicialmente, adotou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com destaque nas publicações acadêmicas acerca da História dos Povos Indígenas e do acesso à educação pública. Para tanto, consideramos os apontamentos de Lakatos e Marconi, ao argumentarem que a pesquisa bibliográfica

Abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (...) sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (...) dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Portanto, partir da pesquisa bibliográfica confere densidade teórica e metodológica ao presente estudo, ao passo que possibilita compreender e interpretar criticamente os silenciamentos e lacunas que transpõem os discursos hegemônicos. Esses discursos são responsáveis por produzir a percepção social do que pode ser falado, pensado e implementado nas práticas culturais ou nas representações estig-

matizadas comuns nos antigos jornais impressos ou nos atuais portais da Internet e redes sociais.

Já a investigação com fontes primárias escritas é mais complexa, tanto pelo predomínio da transmissão de conhecimentos através da oralidade entre povos tradicionais, incluindo os povos indígenas, como também pelos filtros e preconceitos, muitas vezes, predominantes em documentos oficiais produzidos pelo Estado. Assim, as fontes escritas sobre a história, a cultura e a educação indígena, de modo similar a outros grupos sociais ligados às classes populares, está dispersa, nem sempre recebeu atenção de museus, arquivos e outras instituições de ensino e pesquisa, o que eleva os desafios dos pesquisadores comprometidos com a perspectiva da história social, conforme destacou Eric Hobsbawm:

Em muitos casos, o historiador dos movimentos populares descobre apenas o que está procurando, não o que já está esperando por ele. Muitas fontes para a história dos movimentos populares apenas foram reconhecidas como tais porque alguém fez uma pergunta e depois sondou desesperadamente em busca de alguma maneira – qualquer maneira de respondê-la (Hobsbawm, 1998, p. 2020).

Considerando a observação do famoso historiador inglês, a partir de documentos institucionais, buscamos interpretar as fontes em diálogo com a perspectiva decolonial (Mignolo, 2008), diante da necessidade de utilizar ferramentas analíticas que permitam compreender a história, a cultura e a educação indígena e as suas intersecções entre passado e presente, considerando o campo de expectativas dos próprios povos indígenas e não apenas das estruturas públicas e/ou privadas que ainda reproduzem a colonialidade do poder e saber (Lander, 2005).

Dessa forma, buscou-se compreender aspectos da história e da educação, bem como entender a colonização do Ceará, com foco na po-



pulação indígena e no processo de garantia da educação básica específica e de ingresso no Ensino Superior, considerando os impactos da Lei de Cotas e outros projetos e ações afirmativas voltados aos povos indígenas cearenses.

## 2 OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL E NO CEARÁ: EMBATES E LUTA POR RECONHECIMENTO

A historiografia brasileira e cearense tem sido marcada por equívocos e omissões na abordagem da história indígena, frequentemente apresentando-a sob o mito do “descobrimento” ou “encontro”, e enfatizando a assimilação ou extinção desses povos, com base no modelo de educação europeia.

O processo histórico dos indígenas do Brasil é amplamente distorcido nos livros didáticos, muito se fala ainda sobre o “descobrimento” e pouco se fala da invasão que seria o nome mais adequado para a chegada dos portugueses ao nosso território. Não foram respeitadas a cultura, as vestimentas, a língua, e a independência de nossos irmãos. A escravização foi outro ponto que perdurou sobre a população indígena brasileira. Os indígenas foram escravizados, sendo obrigados a trabalhar e servir aos colonizadores, sem acesso a uma vida digna e em harmonia com a mãe-terra, assim como era antes da invasão (Correia; Franco, 2022, p. 367).

Ainda na perspectiva crítica à abordagem do “descobrimento” e do “encontro”, fundada para justificar a valorização e perpetuação de valores supostamente “superiores” dos europeus, através do processo de colonização portuguesa (branca, católica), Francisco José Pinheiro (2000) propõe uma interpretação mais interessante, ao dar ênfase à exploração colonial, ao evidenciar os “mundos em confronto” para destacar os embates na disputa pela posse da terra entre euro-

peus e as populações nativas que habitavam o território que hoje denominamos Ceará.

A colonização no Ceará, apesar de tardia em relação a outras capitanias, reflete as complexas relações de dominação portuguesa. Socorro Fernandes (2018) enfatizou a questão agrária como a “matriz de todos os conflitos” entre colonizadores e indígenas, resultando em guerras, desestabilização de muitas comunidades e exploração da mão de obra indígena. O processo de expropriação territorial é intrínseco à implantação do trabalho forçado, com a terra sendo considerada “sem dono” do ponto de vista colonial, legitimando sua expropriação.

Dessa forma, entender a colonização implica analisar a complexa interação de sujeitos e interesses. Manuela Carneiro da Cunha destacou a multiplicidade de agentes coloniais – estados europeus, colonos e missionários, cujas políticas frequentemente divergiam e se refletiam em “legislação oscilante” (2009, p. 131). No contexto local, Fernandes (2018) detalha essa colaboração e conflito no Ceará, onde a Coroa e a Igreja Católica atuaram em regime de colaboração na catequização e pacificação, mas também divergiram sobre a escravização dos nativos, tais disputas internas entre agentes coloniais eram percebidas em determinados momentos pelos povos indígenas, abrindo brechas para formas de resistência, veladas ou declaradas.

A resistência indígena no Ceará se manifestou de diversas formas: desde a recusa à assimilação religiosa e as fugas dos aldeamentos missionários, até a luta armada e a formação de alianças estratégicas com outros grupos indígenas ou mesmo com europeus (portugueses ou holandeses) para defender seus interesses e territórios. No plano cultural, em embates nem sempre explícitos, através do sincretismo religioso, os povos indígenas buscavam preservar elementos de suas culturas, experiência que Paulo Barros (2002) definiu como “Confrontos Invisíveis”.

No plano material ou econômico, a luta pela terra foi o embate principal, com os conflitos recrudesando no auge da concessão de sesmarias em incentivo à prática da pecuária, entre as décadas de 1680-1740, quando o gado e os colonos portugueses avançaram na invasão dos territórios, intensificando também a resistência indígena, no conjunto de eventos da chamada “Guerras do Bárbaros” (Puntoni, 2002). A Confederação dos Cariris é um exemplo dessa resistência, envolvendo várias capitanias portuguesas e demonstrando a tenacidade dos povos tapuias na luta contra a perseguição e a escravização. A sobrevivência indígena, apesar do “decréscimo populacional” devido às guerras, doenças e desestruturação social, é um testemunho de sua capacidade de adaptação e luta contínua, mesmo que isso implicasse, por vezes, a adequação limitada ao sistema colonial, como a solicitação de sesmarias em condições desiguais.

Com a independência, após 1822, houve a continuidade da política de assimilação dos povos indígenas imposta desde o “Diretório dos Índios” (Silva, 2006), com o estímulo aos casamentos entre portugueses/brancos e indígenas e a fixação da população em vilas. Panorama que possibilitou o surgimento da narrativa de desaparecimento dos povos indígenas através do sucesso da política de assimilação, conforme expressou o presidente da Província do Ceará no ano de 1863:

Já não existem aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribos de Tabajaras, Cariris e Potiguaris, que habitavam a província, uma parte foi destruída, outra emigrou e o resto constituiu os aldeamentos da Serra da Ibiapaba, (...). Com a extinção dos Jesuítas, que os governavam teocraticamente, decaíram esses aldeamentos, e já em 1818 informava um ouvidor ao governador Sampaio que os índios iam-se extinguindo na Ibiapaba, onde tinham aqueles religiosos um celebre hospício no lugar denominado Villa Viçosa, que com os outros acima indicados abrangem a comarca deste nome. E neles que ainda hoje se encontram maior nú-

mero de descendentes das antigas raças; mas andam-se hoje misturados na massa geral da população<sup>1</sup>.

O relatório provincial de 1863, apesar de não ser fundamentado em dados estatísticos, representava mais a vontade do gestor e das elites políticas que entendiam o desaparecimento dos povos indígenas através da assimilação como um signo do progresso. Não por acaso, o relatório de 1863 ficou conhecido pelo público como o “Decreto de Extinção” dos povos indígenas do Ceará.

No plano do conhecimento histórico sobre os povos indígenas cearenses, desde o final do século XIX, o surgimento de instituições científicas, tal como o Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará (ou apenas Instituto do Ceará), a partir de 1887, produziu discursos tornados oficiais que valorizavam as matrizes portuguesas da colonização, menosprezava a participação de africanos na composição da população local, além de considerar o desaparecimento dos povos indígenas, seja pela assimilação com o português vencedor ou através da derrota contra os grupos rebeldes ao português (Oliveira, 2001). Dessa forma, o Instituto do Ceará, apesar de reconhecer a importância dos povos indígenas, o fez de forma seletiva, justificando a violência e tentativas de extermínio daqueles que resistiram à assimilação à “massa da população civilizada”, o que no fim das contas também contribuiu para consolidar os discursos sobre o desaparecimento indígena no Ceará.

Estavam criadas as condições, conforme Correia e Franco (2022), para que a população indígena passasse a ser representada de forma pejorativa e sem a devida importância e respeito à sua cultura e saberes ancestrais. Cunha (2009) critica essa visão distorcida, argumentando que, até os anos 1970, supunha-se que os “índios” não tinham “nem futuro, nem passado”, devido a uma reticência metodológica

---

1 CEARÁ, *Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo excellentíssimo senhor dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior*, por ocasião da instalação da mesma Assembléa no dia 9 de outubro de 1863. p. 19-20.

de historiadores (afeitos a fontes escritas) e teórica de antropólogos (influenciados por visões evolucionistas e sincrônicas). No entanto, a percepção atual de que os indígenas fazem parte do futuro do Brasil torna sua história “politicamente importante”, especialmente na defesa de seus direitos territoriais e no “resgate da dignidade” (Cunha, 2009).

Mas, não bastando novas interpretações por parte de historiadores ou antropólogos, geralmente brancos e com formação eurocentrada, os povos indígenas passaram a romper as amarras que os prendiam ao sistema de tutela:

A partir dos anos 1970, os povos indígenas começam a ser vistos por outra perspectiva, como sujeitos e protagonistas de suas histórias, destinos e direitos. Mário Juruna Xavante, eleito primeiro Deputado Federal indígena em 1982, com seu gravador, questiona políticos e indigenistas, impulsionando o movimento pela cidadania indígena, inseridos também na luta pela redemocratização do país. Desafiando a censura do regime militar e da FUNAI, os povos indígenas construíram uma nova perspectiva com a criação do movimento indígena e a participação em foros internacionais (Baniwa, 2022, p. 12).

Em decorrência da pressão do movimento indígena e seu processo contínuo de organização, a ênfase na agência indígena passou a ser crucial, ultrapassando as representações de bárbaros derrotados ou vítimas passivas para alcançar o reconhecimento como atores políticos importantes de sua própria história. Essa virada foi consolidada após a Constituição de 1988, que abriu caminho para os movimentos de retomada territorial e reconhecimento de diversos povos indígenas no Brasil, não sendo diferente no Ceará. Inclusive, com uma reivindicação por parte do movimento indígena na Assembleia Legislativa do Ceará, em 2012, ainda que simbólica, pelo cancelamento do suposto “Decreto de Extinção de 1863”, como destaca o Jornal *O Povo*: “O grupo

reivindica que se possa de forma simbólica arquivar ou suprimir o relatório e que seja manifestado oficialmente o reconhecimento da existência dos quase 30 mil indígenas cearenses, localizados em 19 municípios cearenses”<sup>2</sup>. Contudo, as reivindicações dos povos indígenas contemporâneos não ficaram limitadas ao âmbito do reconhecimento formal, sendo esse apenas o primeiro passo para retomada de terras, partiram também para a reivindicação de outros direitos, como o acesso à saúde e à educação, inclusive, ao Ensino Superior.

### ■ 3 A BUSCA DA CIDADANIA INDÍGENA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

A Carta Magna de 1988 proporcionou garantias históricas para a população brasileira, à medida que o cenário pós-Constituição marcou uma mudança muito importante na política educacional. Tal contexto representou aos povos indígenas o reconhecimento como sujeitos de direitos, possibilitando a promoção da educação indígena “em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1991). Através das mobilizações do movimento indígena por reconhecimento e direitos, a legislação federal foi incorporando mecanismos legais que possibilitassem a educação escolar indígena. Lucielton Tavares de Almeida e Maria Cristina Leandro de Paiva (2024) indicam a publicação de aproximadamente 27 atos legais no plano federal, regulando, “de alguma maneira, sobre a educação escolar para as comunidades indígenas brasileira” (p. 4), entre 1991 e 2024. Dentre os quais destacamos:

A publicação das diretrizes que orientam a Educação Escolar Indígena em seus respectivos níveis e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, em conjunto às políticas de Atendimento educacional especializado (AEE), e Educação Profissional e Tecnológica (Almeida; Paiva, 2024, p. 10).

---

2 “Assembleia debate extinção de população indígena no Ceará” (Jornal O Povo, 14/05/2012). Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2012/05/assembleia-debate-extincao-de-populacao-indigena-no-ceara.html>. Acesso em: 5 set. 2025.

No âmbito local, o governo do estado, através do Conselho de Educação do Ceará, publicou a Resolução 383/2023, regulando sobre a criação e o funcionamento da escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará (Ceará, 2003). Desde então, com o constante acompanhamento do movimento indígena, a rede estadual vem ampliando a oferta das Escolas Diferenciadas voltadas aos povos indígenas. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 2018, estavam em funcionamento 38 escolas indígenas, distribuídas em 16 municípios e atendendo a 13 etnias<sup>3</sup>. Flávia Alves de Sousa, ao analisar a expansão das Escolas Diferenciadas Indígenas no Ceará, apontou que:

Foram construídos prédios amplos e com excelentes condições de funcionamento para atender o ensino fundamental e médio. Há laboratórios de informática e espaço para receber um número maior de alunos, respeitando o modelo arquitetônico idealizado por esses povos. Anteriormente, embora isso ainda faça parte da realidade de alguns grupos, as aulas aconteciam em espaços pequenos, em um único galpão, com várias turmas juntas, sem condições físicas e pedagógicas satisfatórias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Sousa, 2009, p. 353).

Se em 2009, período de publicação da pesquisa de Flávia Alves Sousa, as condições de infraestrutura das Escolas Diferenciadas Indígenas do Ceará estavam passando por transformações favoráveis, não podemos dizer o mesmo em âmbito nacional. A partir de dados do Censo Nacional de Educação de 2022, é possível identificar que, entre as

---

3 Documento: “Etnias atendidas pelas escolas indígenas” Fortaleza: Seduc, 2018. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Etnias\\_escolas\\_indigenas.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/08/Etnias_escolas_indigenas.pdf). Acesso em: 6 set. 2025. Ainda segundo o referido documento, entre as etnias atendidas são citados nominalmente os povos: “Jenipapo Kanindé, Tapeba, Anacé, Pitaguary, Tremembé, Tapuya Kariri, Kanindé, Potyguara, Tabajara, Kalabaça, Tubiba Tapuya e Gavião”.

3.541 escolas situadas em território indígena brasileiro. Destas instituições, 63% operam sem acesso à água potável, 49% não possuem sistema de esgoto sanitário e 30% não contam com energia elétrica. Além disso, apenas 10% destas escolas possuem acesso à internet e somente 8% contam com algum tipo de laboratório (ciências/informática) em suas instalações (Almeida; Paiva, 2025, p. 14).

Apesar do reconhecimento da infraestrutura adequada para o caso de parte das Escolas Diferenciadas Indígenas do Ceará, Flávia Santos apontou desafios que ainda precisam ser superados:

É evidente que a construção dessas escolas representa uma grande vitória para os grupos indígenas, entretanto, não significa uma mudança substancial nas práticas educativas, pois vários outros aspectos que compõem uma educação escolar precisam ser considerados, tanto no âmbito das ações práticas da pedagogia cotidiana, como na elaboração das concepções de políticas educacionais. A melhoria da qualidade educacional é um dos objetivos presentes nas reivindicações, pois a dimensão pedagógica, principalmente no que se refere à elaboração e distribuição de livros didáticos que atendam aos princípios da interculturalidade, e de formação e valorização do professor, precisam ser considerados como um processo contínuo (Sousa, 2009, p. 353).

A questão da formação de professores tem sido um tema recorrente nas Assembleias dos Povos Indígenas do Ceará, sendo um dos pontos mais sensíveis, uma vez que, para garantir o cumprimento dos princípios básicos da escola indígena<sup>4</sup>, o que inclui “a valoriza-

---

4 Segundo o Art. 2º da Resolução Nº 382/2003, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, a “escola indígena, em sua organização, obedecerá aos seguintes princípios: a) reconhecimento e respeito à diversidade étnica e cultural dos povos e comunidades indígenas; b) valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais; c) valorização e fortalecimento das culturas indígenas; d) diversidade de concepções de ensino e de aprendizagem; e) gestão participativa”.



ção dos conhecimentos e saberes tradicionais”, é fundamental que os professores das escolas indígenas façam parte da tradição cultural dos estudantes atendidos, potencializando os processos de identificação com os estudantes e o acesso a conhecimentos tradicionais que não são ensinados nas escolas regulares, nem nas universidades, sendo adquiridos apenas a partir da vivência cotidiana e comunitária.

Portanto, para que a escola indígena cumpra seus princípios básicos, é fundamental que os professores das escolas diferenciadas sejam membros da própria comunidade, com conhecimento dos saberes ancestrais, da cultura e da língua do grupo étnico atendido pela escola indígena. Para tanto, é preciso avançar também no acesso dos indígenas ao Ensino Superior, incluindo os cursos de licenciatura.

O acesso dos povos indígenas ao Ensino Superior tem sido estimulado através da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabeleceu 50 % das vagas de acesso no Ensino Superior aos egressos da escola pública, com vagas distribuídas entre critérios sociais (escola pública, baixa renda) e étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas). Nas subcotas raciais, as vagas para PPI (pretos, pardos e indígenas) são calculadas em cada estado a partir de dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Lei de Cotas, apesar de ser uma política afirmativa importante de reparação histórica, traz contradições que implicam em prejuízos aos povos indígenas, inclusive, pela ausência de vagas específicas por grupo étnico, fazendo com que indígenas concorram diretamente com negros (pretos e pardos) pelas mesmas vagas:

A decisão do Ministério da Educação de orientar que nas subcotas raciais, pretos, pardos e índios disputem as mesmas vagas é um equívoco e mais uma vez tende a prejudicar o segmento indígena. Os povos indígenas possuem seus processos educativos próprios, em alguns casos muito distintos das escolas não indígenas (pretos, brancos e pardos), estimulados pela

legislação brasileira que lhes possibilita uma educação escolar específica e diferenciada. Como o indígena que estudou em uma escola específica, bilíngue, intercultural e diferenciada (currículo diferenciado), que foi alfabetizado na sua língua materna e tem esta como primeira língua pode concorrer em pé de igualdade com outros estudantes pretos e pardos que estudaram em escolas regulares universais? Como se pode perceber há uma incoerência e contradição na política quando, ao mesmo tempo em que reconhece o direito específico e diferenciado aos povos indígenas, limita ou impede o exercido pleno deste direito (Baniwa, 2013, p. 20).

Essa distorção na Lei de Cotas, indicada por Gersem Baniwa, também afeta os indígenas cearenses que buscam acesso às universidades públicas e que utilizam o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), aplicado pelo MEC, e condensa indígenas e negros (pretos e pardos) em um mesmo campo de concorrência, gerando condições desiguais entre os candidatos em disputa por vagas reservadas para as cotas raciais. Seria interessante a revisão desse critério e a reserva de vagas específicas para que os candidatos indígenas pudessem concorrer entre si, evitando distorções na disputa por vagas com estudantes que possuem uma trajetória de formação diferente.

Outro cenário de acesso ao Ensino Superior se dá através de processos seletivos específicos para os povos indígenas, mas, tal iniciativa fica a critério da autonomia das instituições. Assim, a depender do nível de sensibilidade da gestão superior e de questões políticas internas, o processo seletivo específico para indígenas não tem garantia nem obrigatoriedade pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Há ainda a possibilidade de acesso aos programas de formação de professores indígenas por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Atualmente, destacamos três cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em funcionamento no Ceará. O mais recente, desde 2024, é a

Licenciatura Intercultural Indígena (Lindi), ofertada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), através de recursos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O suporte da Capes oferece bolsas de estudos para os estudantes indígenas e para professores, um diferencial importante para garantir a permanência dos estudantes no curso. Na busca de consolidar a proposta intercultural, o Lindi é ofertado “em regime de alternância pedagógica, constituído por dois tempos educativos: o Tempo Ambiente Acadêmico/Universidade/(TAA) e o Tempo Território Indígena (TTI)/Comunidade”<sup>5</sup>.

Destaca-se ainda que parte do corpo docente do curso é composto pelo “Formador Convidado: Troncos Velhos/Mestres da Cultura, Lideranças, Caciques, Pajés ou aquelas(es) indígenas com notório saber”<sup>6</sup>, o que potencializa a valorização dos saberes tradicionais e ancestrais no processo de formação dos professores indígenas.

Os outros cursos voltados aos povos indígenas cearenses são ofertados pela Universidade Federal do Ceará (UFC), a “LII Pitakajá Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé”<sup>7</sup>, em funcionamento desde 2010, e a “Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba”<sup>8</sup>, em funcionamento desde 2017. Apesar de protagonismo na oferta, os refe-

---

5 <https://unilab.edu.br/licenciatura-intercultural-indigena-parfor-equidade/>. Acesso em: 7 set. 2025.

6 Edital Prograd nº 12/2025 – Processo seletivo para professor formador I e II e formador convidado do curso licenciatura intercultural indígena/Liindi/Unilab/Parfor equidade. Disponível em: [https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/SEI\\_UNILAB-1179394-Edital-Selecao-Publica.pdf](https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/SEI_UNILAB-1179394-Edital-Selecao-Publica.pdf). Acesso em: 7 set. 2025.

7 <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/licenciatura-intercultural-indigena-das-etnias-pitaguary-tapeba-kaninde-de-aratuba-jenipapo-kaninde-e-anace-lii-pitakaja/>. Acesso em: 7 set. 2025.

8 25 <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/licenciatura-intercultural-indigena-kuaba/>. Acesso em: 7 set. 2025.

ridos cursos da UFC não possuem recursos específicos, dependendo do orçamento da IES, situação que provoca uma série de fragilidades:

O PITAKAJÁ e o Kuaba são cursos de graduação temporários, sem corpo docente permanente, sem edificação própria, alternando aulas nas aldeias e em campus universitário e com financiamento específico, realizado via Termo de Execução Descentralizado (TED), têm enfrentado uma tríade de dilemas estruturais, acadêmicos e financeiros, que desafiam a resiliência dos discentes e docentes que compõem seus quadros organizacionais (Sousa; Saraiva, 2023, p. 2).

O relato produzido pelo coordenador dos cursos na UFC revela as dificuldades do ponto de vista do financiamento do curso, situação que dá relevo à situação de vulnerabilidade social dos estudantes, colocando em risco a qualidade na formação, a permanência no curso e sua conclusão com êxito.

#### ■ 4 CONCLUSÃO

As bibliografias e fontes consultadas revelam que a trajetória dos povos indígenas no Brasil e no Ceará enfrentam séculos de opressão e tentativas de invisibilidade, o que não impediu a articulação do movimento indígena cearense na busca da reescrita de sua história, afirmando-se como agentes políticos ativos que resistiram à dominação e, mais recentemente, conquistaram direitos fundamentais, incluindo o acesso à educação.

Há muitos embates para garantir a ampliação e conquista da cidadania indígena através do acesso à educação no Ceará. Do ponto de vista da educação básica, apesar do avanço na construção de Escolas Diferenciadas com uma infraestrutura satisfatória, grupos étnicos ainda não contemplados precisam ser incluídos na expansão e reformas na infraestrutura promovidas pela rede estadual. Há também a proble-

mática da composição do corpo docente, recentemente, parte dessa demanda foi atendida com o primeiro concurso no âmbito estadual, para contemplar as escolas diferenciadas indígenas com a contratação de 200 professores<sup>9</sup>.

Do ponto de vista do acesso, permanência e respeito à diversidade do currículo no Ensino Superior, os desafios parecem mais complexos. Na aplicação da Lei de Cotas, é urgente a revisão do critério que concentra em um mesmo ramo de concorrência (PPI) indígenas e negros (pretos e pardos), respeitando as peculiaridades da formação diferenciada indígena na educação básica para o acesso ao Ensino Superior. Também é importante a sensibilidade das gestões e conselhos superiores das IES cearenses no sentido de ofertar processos seletivos específicos de acesso para os povos indígenas que considerem suas peculiaridades.

Apesar da ocorrência do “Professor Formador Convidado” na Licenciatura Intercultural Indígena (Lindi) da Unilab, permitindo a prática da interculturalidade e diálogo com saberes tradicionais/ancestrais por meio da atuação de “Troncos Velhos/Mestres da Cultura, Lideranças, Caciques, Pajés ou aquelas(es) indígenas com notório saber” no processo de formação dos futuros professores indígenas, trata-se uma política pontual, atuando temporariamente a partir da aprovação em editais e dependente dos recursos da Capes/Parfor. O corpo docente efetivo da Unilab não possui em seus quadros nenhum professor oriundo dos povos indígenas cearenses. Recentemente, com a atualização da Lei de Cotas, “Lei 14.723/2023”, incluiu-se o acesso a políticas afirmativas na Pós-Graduação *Stricto sensu*, para que indígenas tenham a oportunidade de cursar mestrados e doutorados, visando a compor os quadros permanentes das universidades (BRASIL, 2023).

No caso das Licenciaturas Interculturais ofertadas pela UFC (Pitakajá e Kuaba), a ausência de recursos específicos para a manu-

---

9 <https://www.crede14.seduc.ce.gov.br/2023/07/21/concurso-do-governo-do-ceara-seleciona-professores-indigenas-para-escolas-de-14-etnias/>. Acesso em: 7 set. 2025.

tenção dos cursos e da garantia de assistência estudantil intensifica as dificuldades. Considerando a sensibilidade do governo do Estado do Ceará com a questão indígena, inclusive, com a criação no âmbito estadual da “Secretaria dos Povos Indígenas”<sup>10</sup>, uma alternativa seria a celebração de parcerias entre a UFC e o governo do Ceará para buscar os recursos de assistência que eventualmente não possam ser financiados com o orçamento próprio da IES.

Para todos os casos, alternativas e saídas devem ser elaboradas em colaboração de agentes públicos com o movimento indígena, até mesmo porque o protagonismo conquistado nas últimas décadas pelos povos indígenas cearenses seguirá tentando romper com as iniciativas impostas de cima para baixo, o tempo da tutela chegou ao fim.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucielton Tavares de; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Educação escolar indígena: da política integracionista aos direitos educacionais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapolicas/article/view/76513>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio ou Fundamental em escola pública. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm). Acesso em: 7 jan. 2026.

---

10 <https://www.povosindigenas.ce.gov.br/institucional/sobre/>. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1991. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 7 set. 2025.

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista Iberoamericana de Filosofia, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales**, Araucaria, v. 25, n. 51, p. 263-290, 2022. Disponível em: [https://institucional.us.es/revistas/Araucaria/51/2\\_monografico\\_1\\_raylane/3\\_artigo\\_2.pdf](https://institucional.us.es/revistas/Araucaria/51/2_monografico_1_raylane/3_artigo_2.pdf). Acesso em: 7 set. 2025.

BANIWA, Gersem. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. In: **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, p. 18-21, jan. de 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.

BARROS, Paulo Sérgio. **Confrontos Invisíveis**. Colonialismo e Resistência Indígena no Ceará. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secult, 2002.

CEARÁ. **Resolução nº 382/2003** – Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. Fortaleza: CEE, 2023. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0382-2003.pdf>. Acesso em: 7 set. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Por uma história indígena e do indigenismo. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 125-132.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; CORREIA, Gabriel. As pelejas dos Povos indígenas por educação de nível superior no Estado do Ceará (1988-2023). In: PEREIRA, Francisco Vítor Macêdo; PAIVA, Geórgia Maria Feitosa; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Orgs.). **Ensaios Interdisciplinares em Humanidades** – Volume VI. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, v. 1. p. 366-384.

FERNANDES, Socorro Alves. **História Indígena e colonização no Ceará**: questões para o Ensino de História. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2018.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.**

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003**

OLIVEIRA, Almir Leal de. **O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará: memória, representações e pensamento social (1887-1914).** 2001. 280 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, José Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: MEC/Museu Nacional, 2006.

PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confronto: povos nativos e europeus na disputa por território. In: SOUZA, Simone. **Uma nova história do Ceará.** Fortaleza: EDR, 2000. pp. 17-55.

PUNTONI, Pedro. **A Guerra dos Bárbaros: Povos Indígenas e a colonização do Nordeste do Brasil, 1650-1720.** São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. **Vilas de Índios no Ceará Grande: dinâmicas locais no diretório pombalino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

SOUZA, Flávia Alves de. As políticas de educação escolar “diferenciada”: a experiência de organização dos Pitaguary. In: PALITOT, Estevão Martins (Org.). **Na mata do sabiá: presença indígena no Ceará.** Fortaleza: Secult/Museu do Ceará/Imopec, 2009. p. 349-366.

SOUZA, Carlos Kleber; SARAIVA, Valdenia Maria Lima Leonardo. PITAKAJA E KUABA: Dilemas, Desafios e Conquistas em Políticas Educacionais Interculturais para Indígenas na Universidade Federal do Ceará. **Anais do 21º Congresso Brasileiro de Sociologia.** Belém: UFPA, 2023. p. 1-15.



The header features a collage of botanical illustrations, including a large green leaf on the left and several cacti on the right. A faint map of Brazil is visible in the background.

## CAPÍTULO 7

# **A LEI 10.639/03 E A INVISIBILIZAÇÃO DAS AFRICANIDADES NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES NEGRAS EM ESCOLAS DO CEARÁ**

Francisco Danierbes de Sousa Santos  
Roque do Nascimento Albuquerque

## **1 INTRODUÇÃO**

De acordo com Castro (2001), a inserção da temática racial no currículo escolar brasileiro tem sido uma reivindicação histórica dos movimentos negros, especialmente no que tange ao reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a formação cultural, social e histórica do país. Nesse contexto, a promulgação da Lei 10.639/03 representou um marco legal nessa luta, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todas as escolas públicas e privadas do país.

No entanto, mais de duas décadas após sua implementação, ainda se observa uma série de obstáculos para sua efetiva aplicação, sobretudo, em regiões como o Nordeste brasileiro, onde o silenciamento da identidade negra tem sido historicamente legitimado por discursos oficiais de mestiçagem e branqueamento (Sá; Gabarra, 2024).

No Estado do Ceará, essa problemática ganha contornos específicos, nos quais estudos como o de Gomes (2024) apontam para a existência de um “racismo à cearense”, caracterizado pela negação da negritude local por meio da classificação racial ambígua dos sujeitos como “caboclos”. Essa forma de invisibilização histórica e cultural reverbera no ambiente escolar, onde os conteúdos sobre africanidades frequentemente são negligenciados, abordados de forma folclórica ou restritos ao mês de novembro (Barros, 2005).

Nesse sentido, é comum que professores, mesmo que de forma inconsciente, reproduzam práticas e discursos de caráter racista. Um exemplo recorrente ocorre nas aulas de História, onde a escravidão costuma ser abordada apenas pela ótica econômica, sem destacar as resistências negras, o que reforça a ideia de passividade e apaga a agência histórica dos escravizados. Além disso, omissões docentes diante de situações de racismo entre alunos, como comentários pejorativos sobre cor da pele, cabelo ou origem cultural, contribuem para a banalização dessas práticas, muitas vezes, tratadas como simples “brincadeiras”.

Tal reprodução encontra-se diretamente vinculada ao racismo estrutural, que, segundo os estudos científicos de Almeida (2019), atravessa a sociedade e se manifesta de forma recorrente no espaço escolar, desse modo, o racismo deve ser como uma estrutura histórica e social que organiza relações de poder, distribui privilégios e mantém hierarquias raciais.

Dentro dos muros escolares, esse processo se expressa tanto na escolha dos conteúdos curriculares quanto nas práticas pedagógicas e interações cotidianas, frequentemente marcadas por uma perspectiva eurocêntrica, que tende a silenciar saberes não ocidentais, reforçando hierarquias culturais que legitimam desigualdades (Carneiro, 2011).

Assim, o silenciamento de autores(as) negros(as), a invisibilização das africanidades e/ou a estigmatização das variedades linguísticas populares não são meros deslizes, mas evidências de como o racismo estrutural atravessa a formação docente, os materiais didáticos e as representações sociais que circulam na escola, dessa forma, a instituição escolar, em vez de apenas compartilhar conhecimento, também contribui para a perpetuação de desigualdades raciais (Akotirene, 2019).

Considerando os desafios históricos da inserção da temática racial no currículo escolar e as dificuldades de efetivação da Lei 10.639/03 dentro do ambiente escolar nos últimos 20 anos, formula-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a implementação da Lei 10.639/03 tem sido efetivada nas escolas públicas do Ceará?

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar, a partir da literatura científica, como a Lei 10.639/03 tem sido implementada no contexto das escolas públicas brasileiras, com ênfase no Ceará, considerando as práticas pedagógicas e a valorização das identidades negras. De forma específica, busca-se: (1) contextualizar o racismo a partir de suas dimensões históricas, sociais e culturais, destacando seus desdobramentos na sociedade brasileira; (2) problematizar o currículo escolar de caráter eurocêntrico, evidenciando seus limites na valorização das identidades negras e na efetivação de uma educação antirracista; e (3) compreender a influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira, bem como reconhecer e valorizar suas contribuições para a construção da identidade nacional.

Para fundamentar teoricamente e embasar nosso pensamento sobre a temática, foram escolhidos autores (as) como Akotirene (2019), Almeida (2019), Barros (2005), Candau e Moreira (2003), Carneiro (2011), Castro (2001), Colaço (2022), Evaristo (2018), Fanon (2005), Jesus e Figueiredo (2023), Gomes (2024), Munanga (2005), Nascimento (1978), Sá e Oliveira (2024), dialogando com outros estudos científicos que também discutem a temática.

Portanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, atrelada a um estudo bibliográfico, pois, segundo Gil (2008), esse tipo de investigação permite explorar um problema a partir de referências teóricas já publicadas, sistematizando conhecimentos existentes e ampliando a compreensão sobre a temática estudada.

Neste estudo também é comum a presença de narrações de episódios através das memórias, as quais utilizo para justificar situações e interligar-me por inteiro com a temática, mostrando que o desejo em desenvolver a pesquisa não foi por acaso, desde cedo essas questões já me atravessavam e o tema me escolhera antes mesmo que o escolhesse.

A relevância deste estudo se expressa em duas dimensões: no campo social, contribui para o enfrentamento do racismo estrutural e a valorização das identidades negras; e, no educacional, promove reflexões sobre práticas pedagógicas e a necessidade de um currículo que reconheça a diversidade.

Por fim, almeja-se ampliar o diálogo entre a academia e as comunidades negras, promovendo uma educação mais representativa e inclusiva, fortalecendo o reconhecimento das identidades negras e combatendo as múltiplas formas de racismo na sociedade.

## 2 PRIMEIRAS ESQUINAS: A ESCRITA PERIFÉRICA COMO CORPO, RESISTÊNCIA E HERANÇA

Escrever, para sujeitos pretos, não é apenas uma prática intelectual; é um gesto político, uma forma de existência. Como nos lembra Evaristo (2018, p. 22), “a escrevivência surge do acúmulo de tudo aquilo que ouvi, vivi e senti desde a infância, marcada pela experiência de um corpo negro, feminino e pobre”. É nesse horizonte que situo minha própria prática de escrita, em que minhas histórias não nascem de um lugar neutro, pois são atravessadas pelas memórias da comu-

nidade onde cresci, pela consciência de ser preto, gay e gordo, em um país que insiste em negar a plena humanidade de corpos como o meu.

É com essa consciência que sigo, escrevendo não apenas para mim, mas para todos aqueles e aquelas que, como eu, encontraram na palavra um refúgio e uma forma de se reinventar constantemente. Estou aqui, Presente!

Nasci no coração da comunidade Piratininga<sup>1</sup>, onde o concreto quebrado se mistura com sonhos quase esquecidos. Sou preto, filho desse chão quente e dessa luta silenciosa, cresci ouvindo as vozes abafadas da minha mãe e da minha avó, mulheres que carregavam no corpo as marcas da resistência e, no olhar, a força da ancestralidade. Naquela viela apertada, onde o mundo parecia pequeno, descobri logo cedo que era diferente, que meu amor não cabia nos rótulos impostos pela rua, nem nos olhares tortos que apontavam para mim.

Entender-me levou tempo, e ainda leva, mas foi nessa juventude feita de esquinas, cadernos e músicas que aprendi que não existe um único jeito de existir. Costumo comparar minha identidade com o asfalto quebrado da minha rua: marcada, imperfeita, mas firme o suficiente para sustentar quem aprende a caminhar sobre ela.

Hall (1997) nos diz que a identidade não é fixa, mas um processo em constante construção. No caso da identidade negra, faz-se necessário reconhecer não somente as marcas do racismo e da exclusão, mas também transformá-las em forças de resistência. Assim, minha identidade configura-se como um compromisso vivo de manter o caminho aberto para que futuras gerações caminhem com dignidade, mesmo diante das imperfeições do percurso.

---

1 Trata-se de um bairro localizado no município de Maracanaú, que integra a Região Metropolitana de Fortaleza, no Estado do Ceará. A área destaca-se por seu processo de crescimento urbano e social, marcado pela criação de equipamentos públicos que buscam atender às demandas da população local. Entre esses espaços, merece destaque a Praça Fabíola Teixeira, inaugurada recentemente, que se consolidou como ponto de encontro comunitário e de lazer.

Anos depois, a adolescência chegou como um vendaval, trazendo consigo descobertas, inquietações e silêncios profundos. Nesse período, a rua ainda permanecia como meu ponto de partida, mas já não bastava apenas observar; nascia em mim o desejo de compreender aquilo que me tornava diferente. Atrelado a essas transformações, o corpo se transformava, a voz ganhava novas tonalidades e, em meio a esse processo, surgiam perguntas que raramente encontravam respostas simples ou acolhedoras.

### 3 A ESCOLA E A NEGAÇÃO DAS DIVERSIDADES

Conforme Candau e Moreira (2003, p. 36), “a escola, longe de ser neutra, é um espaço atravessado por disputas de poder, símbolos e representações que reproduzem desigualdades sociais”, nesse sentido, tais reproduções incidem de maneira particularmente intensa sobre corpos dissidentes<sup>2</sup>, reforçando processos de exclusão e evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Lembro-me do peso dos corredores onde, em vez de ser um espaço de aprendizado, acolhimento, respeito às diferenças e formação para a cidadania, a escola se tornava um campo de batalhas silenciosas contra olhares, risadas e palavras que feriam. Ser uma criança preta, gay e gorda significava carregar marcas visíveis e invisíveis, que despertavam zombarias, exclusões e até tentativas de anulação da minha existência.

Nesse caso, entre os colegas, as piadas eram frequentes: meu tom de pele era motivo para apelidos pejorativos, risadas coletivas, quando o sol batia em mim ou quando eu aparecia em fotos de turma, como se minha presença escurecesse mais do que iluminasse. Meu jeito afe-

---

2 O termo é amplamente utilizado nos estudos de gênero e sexualidade para designar sujeitos cujas existências, práticas e identidades escapam das normas de gênero e da heterossexualidade compulsória. Nesse sentido, abarca pessoas que não se conformam aos padrões hegemônicos de masculinidade e feminilidade, assim como às expectativas sociais da heteronormatividade (Butler, 2003).

minado também se tornava alvo de chacotas quando eu falava, imitavam minha voz em tom debochado; quando eu corria no recreio, reproduziam meus gestos de forma caricata, como se meu corpo não tivesse o direito de ocupar aquele espaço com naturalidade.

Em outra ocasião, uma professora corrigiu minha leitura em voz alta, não apenas pelo conteúdo, mas pela forma como eu pronunciava as palavras, insinuando que minha fala “carregada” era sinal de ignorância, sem perceber que, naquele instante, ela não corrigia apenas uma pronúncia, mas feria a dignidade de uma criança que buscava aprender. Em outras situações, até mesmo funcionários da escola, aqueles que circulavam nos bastidores, repetiam as violências simbólicas: a merendeira, certa vez, me chamou de “neguinho metido”, porque eu pedia mais comida, como se a fome tivesse cor e como se meu corpo negro fosse naturalmente visto como abusado ou exagerado.

Assim, essas falas, aparentemente banais, carregavam um peso imenso para uma criança que começava a entender que, na escola, havia hierarquias invisíveis que determinavam quem podia ser respeitado e quem deveria ser diminuído.

A experiência descrita revela como a escola, em vez de se consolidar como espaço de aprendizagem e acolhimento, frequentemente reproduz estruturas de opressão. Como afirma Castro (2001), a escola brasileira, marcada por uma matriz eurocêntrica, ainda falha em reconhecer e valorizar a diversidade de identidades, reforçando práticas que silenciam e marginalizam sujeitos historicamente subalternizados.

Dessa maneira, entende-se, a partir do pensamento de Almeida (2019), que o racismo não é apenas uma herança histórica, mas um fenômeno vivo que se atualiza em olhares, discursos e práticas, desse modo, as experiências narradas não constituem episódios isolados, mas revelam a forma como a escola pode se tornar um espaço de reprodução das desigualdades, quando deveria ser de emancipação e cidadania.

Ademais, a ausência de representatividade negra no espaço escolar aprofundava a exclusão, marcada pela predominância de símbolos eurocêntricos e pelo silenciamento visual da cultura afro-brasileira, o que fazia com que estudantes negros se sentissem estrangeiros em um ambiente que deveria ser de pertencimento. Somando-se a isso, nos livros didáticos, esses povos eram retratados somente na condição de escravizados, associada à dor e à servidão, e raramente valorizada em sua resistência, intelectualidade ou contribuição histórica e cultural.

Diante do detalhamento dessas situações, entende-se que não havia espaço para reconhecer os saberes tradicionais, pois essa lacuna reforçava a mensagem de que a escola não era lugar de afirmação da identidade negra, mas de adaptação forçada a um padrão branco, masculino, heteronormativo e de classe média, revelando um projeto excludente, em que a diversidade era silenciada sistematicamente.

Segundo os escritos de Akotirene (2019), a experiência do sujeito negro é marcada por um constante tensionamento entre as feridas do racismo e a necessidade de reinventar-se para sobreviver. No meu caso, essa construção identitária foi atravessada não apenas pelas marcas do racismo, mas também pela homofobia e pela exclusão social.

Contudo, essas mesmas marcas, que durante a infância muitos tentaram usar para me deslegitimar, acabaram se transformando em força. Assim, aprendi cedo que existir como dissidente naquele espaço significava mais do que simplesmente ocupar uma cadeira na sala de aula: era resistir diariamente ao silenciamento e à tentativa de apagamento.

#### 4 AS MARCAS DO INVISÍVEL: O RACISMO NA TESSITURA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O racismo constitui um dos fenômenos mais persistentes e complexos da história brasileira, pois estrutura relações sociais e organi-



za hierarquias de poder. Nesse sentido, mais do que um preconceito individual, ele deve ser compreendido como um sistema estrutural que, ao mesmo tempo, distribui privilégios e legítima desigualdades (Almeida, 2019).

Do ponto de vista histórico, o racismo tem origem no processo colonial do século XVI, quando os povos indígenas foram submetidos a condições desumanas de exploração e, posteriormente, milhões de africanos foram escravizados. Nesse contexto, o tráfico transatlântico, marcado pela violência e pela morte em massa, não apenas inaugurou um ciclo de desumanização, mas também sustentou a economia colonial e instituiu ideologias de inferiorização que perduram até os dias atuais (Fanon, 2005).

A abolição tardia, em 1888, não significou integração cidadã: sem políticas de reparação, a população negra foi empurrada à marginalidade, enquanto elites apostaram no branqueamento como estratégia de “progresso”, como revela Nascimento,

A abolição da escravidão não trouxe para o negro brasileiro a liberdade econômica, social ou política. Ao contrário, significou a sua marginalização ainda maior, pois o Estado e as elites optaram pelo branqueamento como via de integração nacional. O negro libertado foi lançado à própria sorte [...] (Nascimento, 1978, p. 92).

A citação anterior evidencia que a abolição, longe de representar liberdade plena, resultou em um processo de marginalização ainda mais profundo para a população negra, além disso, denuncia que o Estado brasileiro e as elites adotaram o branqueamento como projeto de “modernização”, reforçando a ideia de inferioridade do negro. Nesse sentido, desvela que a abolição foi incompleta e perversa, pois perpetuou desigualdades históricas, difundindo o mito da democracia racial.

Na dimensão social, os efeitos desse processo se mantêm evidentes, com a população negra concentrando os piores indicadores de renda, escolarização e saúde, estando mais exposta à informalidade, ao desemprego e à violência letal (IBGE, 2022).

O genocídio da juventude negra, denunciado por Nascimento (1978) e atualizado por movimentos sociais, expressa essa seletividade penal e policial que atinge de forma desproporcional corpos negros. Assim, o racismo não se limita a excluir, mas regula os lugares possíveis para a população negra, delimitando acessos e funções (Barros, 2005).

No campo cultural, o racismo manifesta-se pela desvalorização de práticas de matriz africana, perseguidas ou folclorizadas ao longo da história. Religiões como candomblé e umbanda foram criminalizadas, enquanto expressões culturais como o samba e a capoeira passaram de práticas marginalizadas à condição de símbolos nacionais, frequentemente esvaziados de sua historicidade e de seu caráter de resistência (Barros, 2005).

Entretanto, o mesmo campo cultural constitui também um espaço de resistência, no qual a literatura negra, a música periférica e a escrevivência emergem como práticas de insubmissão, capazes de inscrever vozes historicamente silenciadas e de afirmar, cotidianamente, novas narrativas (Carneiro, 2011).

Assim, o racismo revela-se como engrenagem que atravessa dimensões históricas, sociais e culturais, perpetuando desigualdades e naturalizando exclusões. Reconhecer seu caráter estrutural é condição essencial para enfrentá-lo de forma efetiva, o que implica não apenas mudanças individuais de mentalidade, mas transformações profundas nas instituições, nas práticas políticas e nas representações simbólicas (Sá; Oliveira, 2024).

Nesse processo, a educação ocupa papel estratégico, ao possibilitar a desconstrução de estigmas e a valorização das identidades

negras como parte constitutiva do Brasil. Combater o racismo, portanto, não é responsabilidade exclusiva da população negra, mas compromisso coletivo para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática.

## 5 O PESO DO INVISÍVEL: QUANDO O CURRÍCULO APAGA IDENTIDADES

Conforme Castro (2001), a escola ocupa papel central na formação social e cultural, mas também é espaço de reprodução de desigualdades; desse modo, o currículo, longe de ser neutro, expressa disputas de poder que definem quais conhecimentos são legitimados e quais permanecem silenciados, refletindo projetos de sociedade em constante tensão.

No Brasil, historicamente estruturado sob a lógica eurocêntrica, privilegia-se a tradição ocidental em detrimento de saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, o que reforça o racismo estrutural e a marginalização de identidades negras (Almeida, 2019).

Desde o período colonial, o currículo escolar, segundo Munanga (2005), consolidou-se como expressão da dominação cultural europeia, naturalizando a centralidade da branquitude e relegando outras epistemologias à condição de atraso, como vemos a seguir,

O currículo escolar brasileiro, desde suas origens, foi concebido a partir de uma matriz eurocêntrica, privilegiando o saber ocidental e relegando os conhecimentos africanos e indígenas à invisibilidade ou à condição de folclore [...] (Munanga, 2005, p. 15).

A reflexão realizada pelo autor revela que o currículo escolar não é neutro, mas sim um instrumento de poder que reproduz hierarquias raciais e epistemológicas, desse modo, ao privilegiar a matriz

européia e silenciar saberes africanos e indígenas, a escola legitima a ideia de superioridade da branquitude e reforça práticas excludentes.

Embora leis como a 10.639/03 e a 11.645/08 tenham buscado alterar esse cenário, tornando obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, sua implementação enfrenta resistências, nas quais, muitas vezes, os conteúdos aparecem de forma pontual, restritos a datas comemorativas, sem transversalidade ou continuidade, reforçando a ideia de que a diversidade racial é secundária no processo educativo (Carneiro, 2011).

O currículo, como lembram Candau e Moreira (2003), não é mera coleção de conteúdos, mas seleção política que reflete relações de poder, nesse sentido, privilegia determinados grupos e marginaliza outros, desse modo, ao reproduzir narrativas eurocêntricas, a escola reforça o pacto narcísico da branquitude, negando identidades negras e impondo padrões culturais que deslegitimam suas práticas e histórias.

Esse processo, segundo os estudos de Munanga (2005), acaba impactando a subjetividade de estudantes negros, que deixam de se reconhecer nos conteúdos ensinados e podem internalizar visões negativas de si mesmos, portanto, a invisibilidade curricular não é um simples esquecimento: trata-se de ação ativa de exclusão, que compromete o princípio democrático da educação e a função social da escola.

Assim, negar a identidade negra no espaço escolar constitui uma ferida que afeta diretamente a trajetória de crianças e jovens, além disso, limitar a história da população negra apenas ao viés da escravidão reforça estereótipos de subalternidade e ignora formas de resistência e protagonismo (Barros, 2005).

Assim, discutir o currículo escolar sob a ótica antirracista implica problematizar suas lacunas e propor alternativas que reconheçam a diversidade como fundamento da educação. Mais que uma demanda do movimento negro, trata-se de um imperativo democrático, pois

apenas uma escola que legitime todas as identidades poderá contribuir para a construção de uma sociedade justa, inclusiva e plural.

## 6 HERANÇAS DA DIÁSPORA: A INFLUÊNCIA DA CULTURA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A contribuição africana se revela em múltiplas dimensões. Na língua, estudos como os de Castro (2001) demonstram que vocábulos, entonações e estruturas de origem Bantu e Iorubá foram incorporados ao português falado no Brasil, conforme descreve a autora,

[...] herdamos palavras como ‘moleque’, ‘fubá’, ‘quitanda’ e ‘caçula’; do iorubá, vieram termos como ‘axé’, ‘acarajé’ e ‘orixá’. Esses vocábulos [...] não apenas enriqueceram o português falado no Brasil, mas também revelam a presença cotidiana das línguas africanas em nossa cultura (Castro, 2001, p. 62).

A citação da autora acaba demonstrando que a presença africana na formação do português brasileiro constitui um traço estruturante da própria língua nacional. Ao evidenciar exemplos concretos de vocábulos de origem Bantu<sup>3</sup> e Iorubá<sup>4</sup> incorporados ao cotidiano, a autora acaba revelando que esses elementos não apenas ampliaram o léxico, mas também expressam a resistência cultural e a permanência das matrizes africanas no Brasil.

No campo religioso, segundo Barros (2005), práticas como o candomblé, a umbanda e o batuque também resistiram à perseguição his-

---

3 Termo utilizado para designar um amplo conjunto de povos africanos originários da região central e meridional do continente, falantes de línguas da família banta. Foram os primeiros grandes grupos africanos trazidos ao Brasil durante o tráfico transatlântico, influenciando profundamente a cultura brasileira em aspectos como língua, religiosidade, culinária e música.

4 Grupo etnolinguístico originário da região do atual sudoeste da Nigéria e Benim. Os iorubás tiveram papel central na formação das religiões afro-brasileiras, como o candomblé, e na preservação de mitologias, sistemas religiosos e elementos linguísticos que marcam fortemente a cultura brasileira.

tórica e consolidaram-se como espaços de preservação de memórias, ancestralidades e cosmologias próprias.

Na alimentação, o legado africano é decisivo: pratos como acarajé, vatapá, feijoada e caruru expressam uma culinária de memória, resistência e reinvenção. Como lembram os estudos produzidos por Akotirene (2019), as cozinhas de senzala não apenas sustentaram a casa-grande, mas redefiniram o sabor e o convívio social, mostrando que a presença africana se enraizou nos modos de preparar, temperar e viver o alimento.

No campo das artes, a dança, a música e a literatura negra atuam como veículos de memória e resistência. Manifestações como samba, maracatu e capoeira, antes marginalizadas, tornaram-se símbolos nacionais, embora frequentemente apropriados sem o devido reconhecimento do protagonismo negro. A dança, em especial, funciona como rito e pedagogia corporal, guardando saberes ancestrais e traduzindo resistências (Sodré, 2017).

Portanto, a religiosidade, a língua, a arte e a culinária são marcas de um processo que, mesmo sob violência, manteve viva a ancestralidade. Como observa Carneiro (2011), o reconhecimento desse legado é condição fundamental para a construção de uma sociedade plural, que valorize suas matrizes diversas e enfrente as desigualdades raciais ainda presentes. Assim, compreender a influência da cultura africana implica reconhecer, antes de tudo, que o Brasil é, em sua essência, afrodescendente. A diáspora não foi apenas uma tragédia, mas também uma fonte de criação, resistência e transformação, dessa forma, valorizar essa herança é passo essencial para romper com o mito da democracia racial e consolidar um projeto educativo e social comprometido com a justiça e a diversidade.

## 7 A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CEARÁ E OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatória a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo, foi celebrada como conquista histórica dos movimentos negros. No entanto, no Estado do Ceará, sua efetivação evidencia tanto avanços quanto fragilidades, refletindo a ausência de políticas estruturadas e o peso do racismo institucional ainda presente na educação.

Em estudo realizado em escolas de Fortaleza, Madeira (2012) ressalta que muitos professores desconheciam os conteúdos previstos na lei ou, quando os conheciam, não possuíam suporte didático-pedagógico para desenvolvê-los, conforme vemos a seguir,

Verificou-se que, em grande parte das escolas pesquisadas, os professores desconheciam os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 e, quando tinham algum conhecimento, não dispunham de suporte didático-pedagógico para desenvolvê-los de forma consistente. Assim, a aplicação da lei acabava restrita a ações pontuais [...] (Madeira, 2012, p. 44).

A citação evidencia a distância entre a previsão da Lei 10.639/03 e sua prática nas escolas. O desconhecimento dos conteúdos por parte dos docentes, aliado à falta de formação e de materiais pedagógicos, demonstra a fragilidade das políticas educacionais e resulta em abordagens superficiais e fragmentadas, muitas vezes, restritas a datas comemorativas.

De forma semelhante, Vale (2012), ao analisar em seus escritos escolas públicas e privadas de Fortaleza, evidencia que a lei é pouco conhecida por parte de gestores e professores, resultando em práticas descontínuas. A autora reforça que, apesar do discurso de valorização da diversidade, o cotidiano escolar ainda revela fortes ausências,

[...] a compreensão de que a Lei, embora seja do conhecimento de todos os envolvidos no processo educativo, ainda se apresenta na escola de modo assistemático necessitando de maior visibilidade e abrangência no currículo escolar, solicitando da instituição por ela responsável ações mais sistemáticas e de caráter mais efetivo na dinâmica da política pública em questão (Vale, 2012, p. 06).

A autora, a partir da citação acima, evidencia que a fragilidade na implementação da Lei 10.639/03 vai além da falta de capacitação docente, estando ligada à persistente invisibilidade da cultura afro-brasileira no currículo. Ao apontar a naturalização dessa exclusão, mostra que o problema é cultural e ideológico, sustentado por uma racionalidade eurocêntrica que hierarquiza saberes e deslegitima as matrizes africanas.

Essa constatação dialoga com os escritos de Carmo, Bernardino e Silva (2013), que, em levantamento realizado no Cariri cearense, identificou a escassez de materiais didáticos e paradidáticos adequados como outro entrave significativo,

Constatamos, a existência de poucos materiais didáticos e paradidáticos [...] As características físicas dos livros e a sua localização—que se davam nas últimas estantes, quase sempre invisibilizados—nos davam informações sobre sua desvalorização, no acervo (Carmo, Bernardino; Silva, 2013, p.45).

A citação acima evidencia que, sem o devido suporte institucional, os docentes acabam recorrendo a abordagens improvisadas e esporádicas, o que fragiliza a transversalidade prevista pela legislação e reduz o potencial transformador de sua aplicação. Em outras palavras, os dados confirmam que a efetividade da lei não depende apenas do engajamento dos professores, mas de condições objetivas que per-



mitam um trabalho pedagógico consistente, contínuo e articulado ao currículo escolar.

Somando-se a essas discussões, Colaço (2022) analisou uma escola municipal em Beberibe e evidenciou os desafios da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer). Embora haja interesse de alguns docentes, a falta de formação, apoio institucional e

materiais adequados mantém as práticas restritas a iniciativas individuais, sem atingir a dimensão coletiva e transversal prevista pela lei, conforme nos mostra a seguir,

A efetivação da Lei 10.639/03 em Beberibe depende do esforço isolado de professores engajados, sem que haja uma política escolar ou municipal que garanta a transversalidade da temática (Colaço, 2022, p. 118).

Esse dado revela que, fora das capitais, a implementação da lei enfrenta ainda maiores dificuldades, uma vez que a ausência de políticas públicas locais e de investimentos consistentes limita a continuidade e a sistematização das ações. Esse cenário evidencia a dependência de iniciativas isoladas e, muitas vezes, descontínuas, que não conseguem se consolidar como parte estruturante do currículo escolar.

Jesus e Figueiredo (2023), em seus estudos, também investigaram a implementação da lei em escolas públicas de tempo integral em Pacatuba, município da região metropolitana de Fortaleza, marcado por desigualdades sociais e por um patrimônio cultural diverso, inserido no contexto do Novo Ensino Médio<sup>5</sup>.

A pesquisa evidenciou que a reestruturação curricular promovida pela reforma tem dificultado a efetivação da Lei 10.639/03, uma vez que os itinerários formativos priorizam competências vincu-

---

5 Instituído pela Lei nº 13.415 de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e reconfigurou a organização curricular dessa etapa da educação básica. A reforma ampliou a carga horária mínima e introduziu itinerários formativos, com ênfase na flexibilização curricular e na formação técnica e profissional.

ladas às demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica, humanista e cidadã,

As trajetórias docentes mostram que o Novo Ensino Médio reduziu os espaços curriculares para a abordagem da temática étnico-racial, transformando a Lei 10.639/03 em uma pauta periférica (Jesus; Figueiredo, 2023, p. 57).

O autor mostra que o Novo Ensino Médio reduziu os espaços curriculares para a abordagem da temática étnico-racial, esvaziando a aplicação da Lei 10.639/03. Ao priorizar itinerários voltados ao mercado de trabalho, a reforma relegou a formação crítica e humanista a segundo plano, reforçando a invisibilidade das contribuições africanas e afro-brasileiras. Assim, evidencia-se que a disputa curricular não é neutra, mas marcada por escolhas políticas e ideológicas que limitam a consolidação de uma educação antirracista.

As análises mostram que a implementação da Lei 10.639/03 no Ceará é marcada por avanços pontuais, mas limitada pela falta de políticas públicas, pela carência de formação docente e pela escassez de materiais didáticos. Além disso, a invisibilidade da cultura afro-brasileira no currículo revela um problema ideológico sustentado pelo eurocentrismo. Nesse contexto, esforços individuais não se consolidam sem apoio institucional, e a reforma do Novo Ensino Médio agrava as fragilidades, ao reduzir os espaços de formação crítica, tornando a pauta étnico-racial periférica.

Em síntese, o conjunto das evidências aponta para a necessidade urgente de políticas educacionais articuladas, que assegurem condições materiais, pedagógicas e políticas para que a Lei 10.639/03 cumpra seu papel como instrumento de reparação histórica e de consolidação de uma educação democrática e antirracista.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou revelar que, embora existisse um marco legal que obrigava o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sua implementação ainda era limitada por fatores estruturais, ideológicos e pedagógicos. A resistência à aplicação da Lei 10.639/03 revelou-se não apenas na falta de formação dos docentes, mas também na reprodução de um currículo que negava a centralidade da população negra na construção do Brasil.

Nesse cenário, é urgente que as instituições de ensino se comprometam com uma pedagogia antirracista que vá além de datas comemorativas e discursos genéricos de igualdade, portanto, é preciso reconhecer as africanidades como patrimônio histórico, cultural e linguístico, incorporando-as ao cotidiano escolar de maneira crítica, contínua e transformadora. Dessa maneira, a preparação docente inicial e continuada deve contemplar, obrigatoriamente, conteúdos sobre relações étnico-raciais, história da África e cultura afro-brasileira, conforme previsto na legislação.

Conclui-se, portanto, que para que a escola cumpra sua função social de inclusão e justiça, ela precisa romper com o silenciamento histórico das vozes negras e valorizar as múltiplas formas de ser, viver e ensinar que emergem das comunidades afrodescendentes.

Por fim, faz-se necessário que o ambiente escolar se torne um espaço de construção coletiva de saberes plurais, onde a experiência negra seja reconhecida como componente legítimo do conhecimento, somente assim será possível promover uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BARROS, José Flávio Pessoa de. **Mitologia dos orixás africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARMO, Nicácia Lina do; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; SILVA, Joselina. **História e cultura africana e afro-brasileira nas bibliotecas públicas do Cariri cearense**. Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia, João Pessoa, v. 8, n. 1, 2013.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks Editora, 2001.
- COLAÇO, José. Ribamar. **Educação das Relações Étnico-Raciais em Beberibe: limites e possibilidades da Lei 10.639/03**. Fortaleza: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022.
- EVARISTO, Conceição. **Escrevivências: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- JESUS, Tiago Souza de; FIGUEIREDO, Victor Matheus Gonçalves de. **No chão da escola: a Lei 10.639/03 no contexto do novo ensino médio cearense**. Revista Anômalas, Catalão, v. 3, n. 1, p. 10-29, jan./jun. 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Arilson dos Santos. **As relações raciais no Ceará e o RAID dos jangadeiros negros em época de Lei Afonso Arinos (1951-1958)**. PerCursos, Florianópolis, v. 25, e0115, 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MADEIRA, Maria Angélica. **Educação para as relações étnico-raciais: desafios e perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secad, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SÁ, Jarciela Pitiandra Lima Correia; OLIVEIRA, Larissa Gabarra. **Impacto da colonialidade no processo de adoecimento mental de estudantes de nacionalidades africanas na UNILAB, Estado-CE**. Identidade!, v. 29, n. espec. (II Encontro Nacional do MIH-UNILAB). Redenção-CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), 2024.

SODRÉ, Muniz. **Claridade sensível: afetos e formas de mídia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VALE, Gislana Maria do Socorro Monte do. **Avaliação da Política de Educação das Relações Etnicorraciais através da Implementação da Lei 10.639/03 na Escola Pública Municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.



## CAPÍTULO 8

# **O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA E OS DESAFIOS NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS CEARENSES**

Lilian Maria da Silva Mello  
Francisco Vítor Macêdo Pereira

### **1 INTRODUÇÃO**

O racismo no Brasil, com suas causas e consequências, não se limita a desvios individuais de conduta nem corresponde a manifestações recessivas do passado escravocrata. A atualização e a atualidade do racismo, como índices de percepção da normalidade ou da ordem estrutural do funcionamento da vida e das instituições brasileiras, além de naturalizar ou essencializar diferenças civilizacionais entre brancos(as) e negros(as), sedimentam a crença de que a sociedade que produziu o racismo *não existe mais*.

Essa visão ignora que o racismo opera, no entanto, como dinâmica estrutural que segue presentemente organizando instituições, moldando relações, disseminando práticas sociais e estabelecendo hierarquias, (re)produzindo as sistemáticas exclusões da população negra das melhores chances e oportunidades de realização simbólica e material. Esse cenário se agrava quando observamos que o sistema educacional brasileiro, longe de combater desigualdades, frequentemente as segue reproduzindo.

Estruturalmente, diversas violências de cunho racista se manifestam no contexto educacional por meio do currículo, das práticas pedagógicas e da gestão institucional, que organizam e hierarquizam saberes, valores, habilidades, experiências e competências conforme marcadores raciais de diferença e preconceito relativamente às pessoas negras, à história e à cultura africana e afro-brasileira. Como aponta Almeida (2019), mesmo quando as instituições se comprometem formalmente com a igualdade, podem acabar reproduzindo hierarquias raciais historicamente consolidadas.

Percebe-se então que, também sob esse aspecto, o racismo não pode ser definido como uma patologia social isolada nem como um desarranjo institucional, mas sim como um componente estrutural da sociedade, que permeia as produções políticas, econômicas, culturais, jurídicas e familiares, sendo naturalizado e apresentado como parte do cotidiano social brasileiro.

Esse fator de diferenciação se manifesta igualmente na invisibilização das histórias e culturas afro-brasileiras, na manutenção de narrativas eurocentradas—como referência original ou principal de saberes—e na recorrente associação da negritude a estereótipos negativos. Segundo Gomes (2012), superar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e de mundo configura-se como um desafio fundamental para a escola, para os(as) educadores(as), o currículo e a formação docente.

Nesse cenário, a escola se constitui não apenas como local de transmissão de conteúdos, mas como território em que se disputam sentidos, memórias, afetos e identidades. Os efeitos sistemáticos de todo esse racismo que nos (a)funda a vida se traduzem em barreiras ao acesso, à permanência e ao reconhecimento pleno de estudantes negros(as), recidivando mecanismos institucionais e práticas que, historicamente, silenciaram e negaram as experiências negras, notadamente em contextos associados à cidadania e à igualdade de oportunidades. Essas dificuldades e desigualdades estruturais não se res-

tringem ao acesso inicial ao sistema educacional, mas se estendem à permanência e ao reconhecimento das(os) estudantes negros(as) em todo o seu percurso de formação.

A persistência de práticas, ordens e hierarquias, que historicamente marginalizam as existências e as experiências negras, contribui para que essas desigualdades se perpetuem, fazendo ainda com que a educação e a escola, longe de serem espaços de equidade, continuem sendo campo de disputas, tensões e supressões ideológicas racistas. A persistência desse tipo de barreira pode ser observada, por exemplo, nas disparidades de frequência escolar entre jovens brancos(as) e negros(as).

Em 2023 <sup>1</sup>, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), a taxa ajustada de frequência escolar líquida para jovens brancos(as) de 15 a 17 anos foi de 80,5%, enquanto, para pretos(as) e pardos(as) da mesma idade foi de 71,5%, uma diferença de 9 pontos percentuais. Esse distanciamento se mantém ao longo dos anos analisados (2016, 2019, 2022 e 2023), evidenciando que a cor ou a raça continua sendo um marcador relevante para as desigualdades no acesso e na permanência escolar.

Quando observamos dados desse tipo, fica nítido que, mesmo em uma etapa educacional obrigatória, a população negra enfrenta maiores dificuldades para se manter na escola. Isso reflete não apenas desigualdades socioeconômicas, mas também a presença de barreiras estruturais, como menor oferta de escolas próximas em áreas periféricas, maiores índices de evasão relacionados à necessidade de trabalho e a reprodução, no espaço escolar, de práticas discriminatórias que desestimulam ou mesmo impedem a permanência.

Na verdade, essa diferença, especificamente no Ensino Médio, se conecta de forma direta à realidade e às condições de vida dos(as)

---

1 Cf.: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf). Acesso em: 13 ago. 2025.



jovens negras(os) de 18 a 24 anos. O texto disponível da Pnad aponta que uma parcela expressiva dessa faixa etária não está na escola, seja por abandono, atraso ou por ter *decidido* concluir apenas o Ensino Fundamental. Considerando que a trajetória escolar é cumulativa, as desigualdades que se ampliam a partir do Ensino Médio contribuem então para que a população negra esteja bastante subrepresentada no Ensino Superior e seja direcionada às ocupações técnicas e laborais de menor prestígio e reconhecimento social.

Essa realidade reflete uma estrutura educacional que perpetua desigualdades sistêmicas, segundo as quais o acesso a mais e melhores oportunidades segue determinado por fatores de raça e classe social. No enfrentamento a isso, políticas educacionais devem necessariamente garantir a permanência de estudantes negros(as) no curso de suas formações, algo que exige abordagens integradas e estruturantes, não ações isoladas. A persistência da evasão e da exclusão comprova essa necessidade.

A Lei nº 10.639/2003, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas do país, é um passo relevante na superação das desigualdades raciais na educação, porque afirma e promove o reconhecimento da presença negra na formação do Brasil. A sua efetividade depende, todavia, de mudanças para além do currículo: requer a desconstrução de práticas racistas enraizadas em toda a cultura escolar.

Em várias ocasiões, a pressão do movimento negro cearense, por meio de conferências, fóruns e denúncias públicas, foi fundamental para que o combate ao racismo entrasse na frente de todas as pautas e agendas educacionais do nosso estado. Dessa forma, o *Selo Escola Antirracista*, criado em 2023 como política pública educacional do Ceará, insere-se em uma trajetória de disputas e reivindicações históricas, constituindo-se como a primeira política da Seduc/CE de al-

cance estadual e voltada especificamente para o enfrentamento ao racismo nas escolas.

## ■ 2 A FUNDAMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS

Não há dúvidas de que o enfrentamento à reprodução sistêmica das desigualdades raciais na educação exige mais do que legislações e campanhas pontuais. Na verdade, impõe-se para isso a implicação de ações contínuas e estruturantes: formação docente voltada para as relações étnico-raciais, revisão crítica dos currículos, escuta ativa das comunidades escolares negras e desnaturalização das práticas que perpetuam exclusões.

A resistência ou a reticência à aplicação da Lei nº 10.639/2003 é, por exemplo, um reflexo das dificuldades históricas de transformação da educação no Brasil. O fato de a educação brasileira seguir pautada em um currículo eurocêntrico e excludente resulta em irregularidades e inconsistências na realização dos parâmetros de qualidade e universalização do acesso à formação, o que muitas vezes limita o combate ao racismo nas escolas a práticas pontuais e desarticuladas: sem a garantia de abordagens efetivas da história e cultura afro-brasileiras em todos os níveis de ensino.

A intenção do(a) legislador(a) é a de corrigir e superar os efeitos da omissão histórica da presença negra nas narrativas e conteúdos escolares, que tradicionalmente marginalizam a contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira, invisibilizando os seus saberes, memórias e identidades. A lei foi um marco no reconhecimento da importância dos povos africanos e afrodescendentes na construção de nossa sociedade e no compromisso de parâmetros e práticas educacionais que valorizem a diversidade, mas a realidade é que ela está ainda bem longe de ser assumida e cumprida em toda essa dimensão.

Embora a legislação preveja a integração de conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares, a falta de formação adequada para os(as) educadores(as) tem sido um fator limitante para o cumprimento dessa diretriz. Santos *et al.* (2025) apontam que, além da resistência institucional, o desconhecimento ou a formação insuficiente dos(as) docentes sobre as questões étnico-raciais tem dificultado a adoção de práticas pedagógicas que promovam uma educação verdadeiramente antirracista.

Gestoras(es), coordenadores(as) e educadores(as), muitas vezes sem preparo adequado, acabam recorrendo a concepções e abordagens superficiais ou estereotipadas ao tratar dos temas afro-brasileiros, o que compromete a profundidade, a propriedade e a efetividade do ensino antirracista. A Lei nº 10.639/2003 se torna, nesse sentido, uma ferramenta essencial para o enfrentamento do racismo estrutural na educação, mas a sua eficácia depende de um compromisso contínuo das instituições educacionais e do poder público em garantir a formação de educadoras(es) e gestores(as), além da revisão e atualização contínuas dos currículos e de suas diretrizes.

Santos *et al.* (2025) sugerem que é necessário não apenas implementar conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras, mas também promover uma reflexão crítica sobre os paradigmas educacionais que continuam a silenciar as contribuições e a presença da população negra no Brasil. Sem uma mudança significativa na estrutura curricular e na formação docente, a lei corre o risco de se tornar apenas uma normatização formal, sem impacto real na realidade escolar e no combate ao racismo.

Conforme dissemos, a urgência de políticas públicas antirracistas decorre, na verdade, do caráter estrutural do racismo, que não se limita a práticas individuais, mas se reproduz de modo sistemático nas instituições e nos comportamentos de vida do povo brasileiro. A escola, nesse contexto, longe de ser um espaço neutro, funciona

como ambiente de reprodução de hierarquias raciais e de manutenção de privilégios da branquitude. No que a isso se acresce, Santana (2005) aponta que o racismo, enquanto ideologia, tem raízes históricas profundas, sendo reforçado por interesses econômicos e sociais que outrora resultaram no tráfico humano e na escravização de indivíduos de diversas origens africanas: mantendo-se como base dinâmica dos valores que atualmente ainda informam e estruturam as relações do capitalismo tardio e periférico em nosso país.

Essas relações seguem, por isso, referenciando estigmas que, de ordinário, associam as imagens e percepções da inferioridade civilizacional à presença, à história e aos corpos de pessoas negras. Por isso, enfrentar o racismo educacional exige políticas consistentes, capazes de incidir sobre estruturas, currículos e práticas pedagógicas que são historicamente estruturantes das desigualdades, injustiças e violências raciais.

Ante a evidência disso, embora haja esforços significativos para promover mudanças, ainda estamos longe de uma transformação estrutural que elimine a desigualdade racial histórica. Gomes (2021) discute que a continuidade das contradições entre avanços parciais nas condições de vida da população negra e a persistência da violência e das desigualdades raciais evidencia a complexidade da superação do racismo. A formulação dessas políticas deve, portanto, considerar que o racismo é, ao mesmo tempo, atravessado por dimensões materiais, simbólicas e subjetivas, e que a sua superação demanda mais do que iniciativas pontuais: exigindo continuidade, investimento, monitoramento e compromisso político-social.

Ao refletir sobre a necessidade dessas políticas, é crucial reconhecer que a escola é, provavelmente, o mais estratégico dos espaços para a transformação social antirracista. Conforme discute Cavalleiro (2001), o ambiente escolar, ao reproduzir modelos de beleza e comportamento predominantemente europeus/ocidentais, não apenas

reflete, mas também reforça a invisibilidade de crianças e de pessoas negras. A autora observa que a ausência de representações de crianças negras em materiais escolares, como livros, impressos e cartazes, contribui para a perpetuação de uma ideia de superioridade do modelo humano branco.

Essa falta de representatividade, aliada à ausência de políticas educacionais efetivas, perpetua a exclusão histórica da população negra, comprometendo a construção de uma educação verdadeiramente democrática e plural. No Ceará, as demandas históricas do movimento negro e de educadores(as) comprometidos(as) em contribuir para a equidade racial impulsionaram iniciativas estaduais voltadas ao enfrentamento do racismo nas escolas, com o intuito de modificar essa realidade.

Em 2023, a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE) instituiu o *Selo Escola Antirracista*, uma iniciativa que marca os vinte anos da Lei nº 10.639/2003. O objetivo da política é promover e reconhecer práticas pedagógicas que enfrentem o racismo, certificando as escolas que implementam ações concretas em prol da equidade racial. A operacionalização da política se dá por meio da inscrição voluntária das escolas, que devem atender aos critérios avaliativos estabelecidos em edital. As instituições mais bem avaliadas recebem uma premiação em dinheiro, um incentivo para fortalecer o compromisso com a luta contra o racismo nas práticas educacionais.

Diante disso, ao analisar o *Selo Escola Antirracista no Ceará*, este estudo busca compreender em que medida políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo conseguem ultrapassar o caráter meramente simbólico, e se traduzir em mudanças estruturais efetivas no cotidiano escolar. Investigar tais alcances e restrições é relevante não apenas para avaliar a política em si, mas também para problematizar os caminhos da educação antirracista no Brasil, tensio-

nando o espaço entre o reconhecimento formal e a transformação concreta da realidade escolar.

No atendimento a esse escopo, toma-se como referência empírica a experiência da Escola Estadual de Ensino Profissional Professora Alda Façanha, de Aquiraz (CE), que criou, em atendimento aos critérios de execução da política do *Selo*, o *Laboratório Étnico-Racial Alda Façanha* (Leraf). Observa-se que a adesão ao programa do *Selo* mobilizou nesta escola a realização de diversas atividades e práticas educacionais antirracistas. A criação de um laboratório temático se destaca, no entanto, como uma das iniciativas de maior impacto, consolidando-se no cotidiano escolar e integrando os diversos aspectos dos planejamentos curriculares e ações didático-pedagógicas da escola de Aquiraz.

É importante ressaltar que a execução das ações foi bastante heterogênea entre as diversas instituições que integraram a política do *Selo*. Enquanto algumas conseguiram inserir e sustentar projetos complexos como o Leraf, outras encontraram dificuldades para realizar atividades bem mais simples, como a organização de palestras. Isso evidencia os desafios na consolidação da política educacional antirracista: de forma mais equânime na rede e nas diferentes regiões do estado<sup>2</sup>.

Reforçamos que nos referimos aqui às ações e aos resultados no âmbito do edital de 2023, que foi o primeiro por meio do qual

---

2 Os resultados do *Selo Escola Antirracista* evidenciam, em sua primeira edição, uma grave assimetria no desempenho das escolas estaduais cearenses. Enquanto, em 2023, instituições como a EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios (Crede 3, Itarema) atingiram 990 de 1.000 pontos, seguida pela EEEP Lúcia Helena Viana Ribeiro (Crede 9, Horizonte), com 950 pontos, e pela EEEP Professora Alda Façanha (Crede 1, Aquiraz), com 890 pontos, a realidade da base é drasticamente excludente: das 164 escolas inscritas em 2023, 133 ficaram abaixo dos 600 pontos necessários para a certificação, sendo que 18 delas obtiveram pontuação zero, como a EEMTI Renato Braga, localizada na capital. No total, foram apenas 31 escolas certificadas. Em 2024, o número de inscrições cresceu para 380, mas o padrão de desigualdade se manteve: muitas escolas da capital continuaram ausentes do processo, e a maioria das premiadas ainda veio do interior e da região metropolitana. Esse breve comparativo mostra que, embora o *Selo* tenha se consolidado como política em sua segunda edição, ainda enfrenta os mesmos limites estruturais identificados no primeiro ano: desigualdades regionais, ausência de formação docente continuada, carência de recursos e pouca articulação com as Superintendências Regionais de Ensino (Credes e Sefors).

foi implantada a política do *Selo Escola Antirracista* no estado do Ceará. Partimos da hipótese de que, embora o *Selo* represente um avanço simbólico no reconhecimento institucional da pauta educacional antirracista, a sua efetividade parece ainda ser limitada; haja vista as desigualdades estruturais e algumas inconsistências no modo como a política é realizada e distribuída em diferentes escolas e regiões do estado.

Ante as disparidades regionais e a falta de recursos (algumas regiões tiveram apenas uma escola contemplada com o *Selo*, como ocorreu no Maciço de Baturité, com a EEEP Maria Môsa da Silva)<sup>3</sup>, há ainda o risco de esvaziamento político (foco em ações performáticas), além da ausência de articulação com políticas redistributivas.

Ao refletir sobre o *Selo Escola Antirracista no Ceará*, é pertinente lembrar ainda que políticas públicas universalistas, quando não incorporam de forma central a questão racial, tendem a ser insuficientes, meramente simbólicas e/ou sem impacto real na redução de desigualdades estruturais (Amorim, 2022). Assim como programas de transferência de renda, que desconsideram as contingências do racismo estrutural, mantendo assimetrias entre negros(as) e não negros(as), uma política educacional que se limite à certificação simbólica, sem mecanismos de redistribuição material e de formação docente continuada, corre o risco de reforçar a lógica da exclusão racial.

O *Selo*, nesse sentido, precisa ser problematizado não apenas como reconhecimento institucional, mas como ferramenta que pode ou não tensionar a estrutura que naturaliza a desigualdade racial no cotidiano escolar. Essa perspectiva reforça que a efetividade de uma política educacional antirracista depende de sua capacidade de articular reconhecimento simbólico com transformação concreta.

Afinal de contas, como aponta Amorim (2022), a pobreza e a marginalização no Brasil têm cor, gênero e idade, e o enfrentamento desse quadro exige políticas interseccionais, de dotações contínu-

---

3 Cf.: <https://www.crede08.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2025.

as e articuladas. No campo da educação, isso significa que iniciativas como o *Selo Escola Antirracista* só terão impacto real se forem acompanhadas de recursos, de consistente aporte orçamentário, de monitoramento e de uma revisão crítica das práticas pedagógicas que reproduzem a branquitude como norma. Do contrário, permanecerão como respostas parciais e limitadas diante de um problema estrutural.

### **3 O SELO ESCOLA ANTIRRACISTA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E O CASO DA EEEP PROFESSORA ALDA FAÇANHA**

A presente pesquisa considerou como campo empírico a Escola Estadual de Educação Profissional Professora Alda Façanha, de Aquiraz (CE), pertencente à Crede 1<sup>4</sup>, com base em critérios metodológicos fundamentais para a investigação proposta. A justificativa para essa escolha assenta-se em dois pilares principais: a relevância analítica do caso e a viabilidade da pesquisa. Em primeiro lugar, a instituição configura-se como um caso paradigmático para o estudo, por ter sido uma das premiadas na primeira edição do *Selo Escola Antirracista*, em 2023. Essa condição oferece a possibilidade de analisar em profundidade os mecanismos, estratégias e arranjos concretos que permitiram a inserção bem-sucedida da política nesse ambiente escolar, fornecendo compreensões sobre seus potenciais e desafios.

Em segundo lugar, a acessibilidade do campo e a disposição para colaboração manifestada pela gestão escolar representam um fator decisivo de viabilidade metodológica. Essa abertura facilita o acesso essencial para a coleta de dados mais robustos, permitindo uma imersão mais densa e contínua no objeto de estudo, desde a inserção inicial até a fase final de validação e análise dos dados e informações.

---

4 1ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do Estado do Ceará, cuja sede administrativa está localizada em Maracanaú, na Região Metropolitana de Fortaleza, sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc/CE), abrangendo as escolas estaduais dos seguintes municípios da região metropolitana de Fortaleza: Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. Cf.: <https://www.crede01.seduc.ce.gov.br/institucional/>. Acesso em: 13 ago. 2025.



Diante disso, a seleção se justifica não apenas pela pontuação obtida pela escola<sup>5</sup>, mas pela pertinência analítica de seu caso e as condições metodológicas únicas que oferece para um estudo aprofundado sobre a implementação do *Selo Escola Antirracista*.

Como Pimentel (2016, p. 11) nos lembra, “sensibilidade e criação na pesquisa são evocadas a partir das vozes que acompanham os gestos, silêncios, preocupações e ocupações”. No caso desta pesquisa, a recepção da coordenadora da EEEP Professora Alda Façanha assumiu um papel importante, notadamente quanto à sensibilidade e à abertura para o tratamento do tema. Não apenas como um ato formal de acolhimento, mas como disposição à cooperação no processo de investigação.

O envolvimento da escola, e, em particular, da coordenadora, foi, assim, fundamental para a construção de um campo de pesquisa dinâmico, no qual as práticas de enfrentamento ao racismo e as políticas do *Selo Escola Antirracista* se destacassem e se desdobrassem de maneira viva e complexa, para além de simples operações e constatações técnicas. Diga-se ainda que a receptividade, aqui, não é apenas uma questão de aceitar a pesquisa, mas de fazer parte do processo de reinterpretação e ressignificação da política na realidade escolar.

A escola constitui, portanto, o recorte central da análise, que se completa assim mediante a comparação com outras instituições certificadas e premiadas no mesmo ano. A discussão se concentra na análi-

---

5 A Escola de Educação Profissional Professora Alda Façanha obteve 890 pontos e a terceira colocação geral no *Selo Escola Antirracista* de 2023, conforme divulgado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). O resultado final, publicado em novembro de 2023, premiou as escolas com maior pontuação, reconhecendo a realização de projetos pedagógicos inovadores, a inclusão educacional e a superação do racismo. Na EEEP Professora Alda Façanha se destaca, além da revisão do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar em parâmetros interdisciplinares de enfrentamento e superação ao racismo, a formação continuada de professoras(es) e a criação do Laboratório de Estudos Raciais, *Laboratório Étnico-Racial Alda Façanha* (Leraf), que funciona permanentemente desde o ano de 2023. Cf.: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/boletim-aprendizagem-em-oco/detalhe/educacao-para-relacoes-etnico-raciais-precisa-ir-alem-do-20-de-novembro,c854862d-eef9-40dc-866c-982b5f674d6d>. Acesso em: 13 ago. 2025.

se documental do edital e nos resultados divulgados pela Seduc/CE, situando a política em seu contexto de criação e inserção, e destacando algumas análises de campo realizadas a partir do desempenho da EEEP Professora Alda Façanha na execução do *Selo*.

Vale destacar que, em seu primeiro ano (2023), 164 escolas se inscreveram no projeto *Selo Escola Antirracista*, 31 foram certificadas e apenas três receberam premiação: EEMTI Valdo de Vasconcelos Rios (Itarema), EEEP Lúcia Helena Viana Ribeiro (Horizonte) e EEEP Professora Alda Façanha (Aquiraz). A participação desigual entre as regiões, com baixa adesão na capital e concentração de certificações em escolas de educação profissional, revela, conforme já comentamos acima, fragilidades e inconsistências na inserção inicial da política.

Limitações, como desigualdades na infraestrutura, ausência de formação docente continuada e falta de articulação com as Superintendências Regionais de Ensino podem ter comprometido o alcance inicial da política. Outro aspecto a ser sublinhado é que, a despeito das determinações e parâmetros legais, inúmeras escolas simplesmente ainda não se dispõem a atender os preceitos e práticas da educação antirracista.

Os episódios de racismo seguem, contudo, ocorrendo nas escolas públicas cearenses e, nos últimos anos, evidenciam como a violência racial continua atravessando o cotidiano escolar. Em Fortaleza <sup>6</sup>, no ano de 2022, uma criança foi vítima de um grave caso de racismo. Ao ter o seu cabelo comparado a um *arapué* <sup>7</sup>, a menina não quis frequentar mais a instituição.

Episódios assim não correspondem a ocorrências isoladas; ao contrário, expressam o que Moreira (2019) conceitua como racis-

---

6 Cf.: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/05/12/mae-diz-que-filha-sofreu-racismo-em-escola-de-fortaleza-cabelo-de-arapua.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2025.

7 Semelhante ao aspecto de um arbusto espesso ou de um ninho de arapuca para capturar pássaros, termo pejorativo para se referir a cabelos crespos. Cf.: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=OWQE>. Acesso em: 13 ago. 2025.

mo recreativo: isto é, a manifestação de ofensas e violências racistas mal disfarçadas como humor e *brincadeiras*, as quais, sob o pretexto de descontração, reforçam estereótipos negativos e seguem imantando posições de subalternidade e desumanidade às pessoas negras e aos seus corpos.

Ao reduzir tais violências a meras *brincadeiras*, o espaço escolar esvazia o sentido político da agressão, legitima práticas de exclusão simbólica e naturaliza a dor negra como parte do cotidiano e da normalidade. Nesse movimento, a instituição reafirma a branquitude como parâmetro normativo e evidencia as contradições de um sistema educacional que, embora proclame o compromisso com os direitos humanos, segue reproduzindo discursos e práticas racistas.

Desse modo, a escola – essa instituição que muitos(as) ainda associam à neutralidade, à cidadania e à igualdade de oportunidades – ainda demonstra estar longe de ser um território livre de hierarquias e violências raciais. Pelo contrário, sendo, muitas vezes, o palco no qual reverberam as mesmas violências coloniais que marcam a história do nosso país.

Quando se fala em políticas públicas de combate ao racismo, como o *Selo Escola Antirracista*, é preciso então perguntar: que tipo de transformação se pretende com isso? O que muda no cotidiano escolar quando o estado certifica uma escola como *antirracista*? Mais do que responder a essas perguntas com indicadores e relatórios, nossa pesquisa tenciona buscar os sentidos desse tipo de política, refletindo sobre os limites entre o reconhecimento simbólico e a transformação concreta.

A luta por uma escola antirracista não pode, de fato, se limitar a campanhas esporádicas ou ao mero cumprimento formal de legislações, menos ainda a uma ação individual. O enfrentamento da estrutura que legitima desigualdades raciais no interior das práticas escolares é o que verdadeiramente interessa. Essa tarefa passa pela formação

docente contínua, pela revisão crítica dos currículos, pela escuta das comunidades escolares negras e, sobretudo, pela desnaturalização das formas como o racismo se manifesta no cotidiano.

É justamente sobre esses aspectos que se debruçam as investigações e as ações do *Laboratório Étnico-Racial Alda Façanha* (Leraf), no qual professoras(es) e estudantes procuram entender em que situações do cotidiano escolar e da vida social, de modo geral, são suscitados o racismo e as representações/manifestações do privilégio branco.

Ao observarmos os diferentes espaços que marcam a trajetória de vida dos indivíduos, a escola emerge, enfim, como um dos ambientes centrais de sociabilidade e, ao mesmo tempo, de reprodução de toda a lógica de hegemonia e privilégios da branquitude. Longe de ser exceção, a instituição escolar tem historicamente operado como um campo de silenciamentos e negações das existências e experiências negras, posto que ideada como espaço de formação cidadã e justiça social.

Do que disso se segue, este trabalho parte do entendimento de que políticas públicas, como o *Selo Escola Antirracista*, não podem ser analisadas apenas a partir de suas intenções declaradas; mas, sim, principalmente, de seus efeitos concretos e das disputas que produzem. A própria formulação do *Selo* como política pública educacional corresponde ainda a uma iniciativa recente, em processo de consolidação, cuja eficácia depende de múltiplos fatores em aberto: o engajamento das escolas, o apoio institucional, a existência de mecanismos redistributivos e, sobretudo, a disposição para enfrentar as hierarquias raciais que organizam o sistema educacional.

Nesse sentido, com o intuito de reduzir os impactos assimétricos de implantação, eventualidade e consolidação da política, é que focamos a intenção desta pesquisa na análise de iniciativas como a da criação do Leraf; que se propõe, de forma contínua e consistente, a entender e diagnosticar as causas do racismo que atravessa o cotidiano de estudantes e professoras(es) no contexto escolar. Com ênfase, ini-

ciativas como a do *Laboratório Étnico-Racial Alda Façanha* minimizam o risco de que a certificação opere mais como forma simbólica do que propriamente como instrumento de transformação diuturna das práticas escolares.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo se ancora nas contribuições de Ball (1994), que concebe as políticas públicas como contextos em disputa, marcados por contradições e apropriações locais. Também nos apoiamos na compreensão do racismo como fenômeno estrutural e institucional (Almeida, 2019), conforme a exigência de que toda e qualquer política voltada à equidade racial seja pensada em articulação necessária com mecanismos redistributivos, capazes de enfrentar desigualdades históricas e injustiças raciais em bases materiais e concretas.

Insistimos aqui na premissa de que a inserção da escola no compromisso de combate ao racismo exige mais do que simples declarações oficiais ou campanhas isoladas. É crucial que se implementem ações efetivas e duradouras, oferecendo capacitação contínua para educadores(as), reestruturando o currículo, promovendo o diálogo com as famílias, ouvindo ativamente as vozes das vítimas e, principalmente, buscando diagnosticar as causas de permanência do racismo nas relações e representações cotidianas. Além de tudo isso, é também essencial reconhecer que o racismo se tipifica em múltiplas formas de violências: que geram traumas, desigualdades e exclusão, e que enfrentá-lo é um dever de todas as pessoas, coletivos e instituições.

Lembre-mos ainda que, de acordo com Tardif (2014), a formação docente deve articular saberes de diferentes naturezas: disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos – de modo a responder às demandas concretas do contexto escolar e a contribuir para a transformação das condições de ensino e aprendizagem. A possibilidade de melhorar a educação básica implica, assim, necessariamente, em investir na qualificação e valorização dos(as) profissionais da edu-

cação, em especial dos(as) professores(as), além da diminuição de suas sobrecargas burocráticas.

Por outro lado, ampliar o acesso ao ambiente escolar, como defendem muitas políticas educacionais, não garante, de modo estancado, transformações substantivas; especialmente quando se mantêm estruturas pedagógicas tradicionais, que pouco dialogam com as desigualdades históricas presentes na formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, qualquer proposta de formação que se pretenda significativa deve considerar o enfrentamento ao racismo como elemento estruturante e presente no dia a dia, dentro e fora da escola.

A urgência por currículos e práticas didático-pedagógicas mais inclusivas decorre, por sua vez, do reconhecimento de que o racismo foi naturalizado e institucionalizado no contexto escolar, contribuindo para a exclusão sistemática da população negra dos processos de ensino-aprendizagem. Entender o substrato cultural, político, econômico e comportamental que segue autorizando e fazendo recidivar, nesse contexto educacional, a perpetuação dinâmica de práticas, crenças e (des)valores historicamente racistas é, por isso, a tarefa mais importante de toda e qualquer política educacional para a promoção da igualdade e da cidadania.

É com esse propósito que o Lerap tem sistematicamente atuado na EEEP Professora Alda Façanha, promovendo a crítica social dos privilégios da branquitude: nas representações midiáticas da beleza, nas hierarquias sociais de classe, nas evidências dos saberes, avanços e técnicas associados ordinariamente à humanização histórica da branquitude, em detrimento da humanidade e da cidadania das pessoas negras.

A efetividade dessa proposta, que – no âmbito do *Selo Escola Antirracista* – atende também ao diagnóstico e à compreensão das causas e efeitos das microagressões racistas no cotidiano da escola, depende, entre outros fatores, da continuidade da formação sobre a temáti-

ca étnico-racial e da disposição na promoção de práticas pedagógicas comprometidas com a superação de desigualdades, violências e injustiças. Iniciativas assim procuram então compreender o racismo como fenômeno social estruturante e não simplesmente lamentar e apaziguar os seus efeitos. Trata-se de uma atuação que se inscreve no campo amplo de tensionamentos e disputas: por uma educação que enfrente o racismo de forma crítica e sistemática, e não apenas por meio de ações pontuais ou reconhecimentos simbólicos.

#### ■ 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ceará, a incorporação da pauta racial à política educacional ocorreu de maneira fragmentada antes da criação do *Selo Escola Antirracista*, em 2023. A adesão às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e a realização de formações pontuais voltadas a gestores(as) e docentes indicaram tentativas de alinhamento às demandas nacionais. Contudo, essas iniciativas permaneceram pouco articuladas, muitas vezes restritas a datas comemorativas ou a projetos isolados, sem configurar uma política educacional contínua.

Esse histórico de ausência de uma política educacional antirracista – consistente e estruturante – no estado do Ceará demonstra que, embora o *Selo* represente um avanço simbólico na valorização da pauta racial, ainda há inúmeras barreiras estruturais que limitam a efetividade e o alcance da promoção da equidade étnico-racial na educação pública cearense. A distância entre reconhecimento e transformação efetiva do cotidiano escolar revela a necessidade de compreender melhor como essa política pode ser apropriada pelas escolas e quais tensões emergem desse processo.

A análise por nós desenvolvida até aqui nos permite afirmar que o racismo escolar não pode ser compreendido como desvio pontual ou herança do passado, mas como parte de uma estrutura que or-

ganiza o sistema educacional brasileiro e cearense. Nesse cenário, políticas públicas antirracistas tornam-se indispensáveis para racializar currículos, práticas pedagógicas e formas de gestão que historicamente reproduzem hierarquias brancocêntricas.

Conclui-se, ante a compreensão disso, que, no Ceará, a criação do *Selo Escola Antirracista*, em 2023, insere-se no esforço recente do poder público em resposta às demandas históricas do movimento negro. A sua institucionalização ainda ocorre, porém, de forma incipiente e marcada por inconsistências. Seus dois primeiros anos evidenciam tanto a relevância simbólica da política, ao visibilizar a pauta antirracista e mobilizar parte da rede estadual, quanto seus limites concretos: relacionados a desigualdades estruturais, baixa articulação regional e ausência de mecanismos redistributivos.

Mais do que avaliar o êxito da política apenas pelos números de inscrições ou certificações, importa compreender como as escolas se apropriam do *Selo* e que sentidos atribuem ao antirracismo no cotidiano escolar. É a partir dessa tensão que se insere a pesquisa que propomos: no intuito de investigar como o *Selo Escola Antirracista* é vivenciado pelas escolas cearenses, em especial pela EEEP Professora Alda Façanha, que tem se destacado entre as instituições inscritas em decorrência do desenvolvimento de iniciativas como a do *Laboratório Étnico-Racial Alda Façanha* (Leraf): que se propõe a diagnosticar a extensão das causas e efeitos do racismo no cotidiano escolar.

No que a isso se acresce, pretende-se explicitar de que maneiras a política do *Selo* dialoga (ou não) com os desafios concretos do enfrentamento ao racismo escolar. Essa perspectiva permitirá compreender não apenas os alcances e limites do *Selo* em seus primeiros anos, mas também os caminhos possíveis para consolidar uma educação efetivamente antirracista no estado do Ceará.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARAUJO, Leonor Franco. A Lei 10.639/2003 e sua maioria: há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 279-293, maio/ago. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Ed.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Pnad Contínua, Educação 2023**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad\\_continua.html?edicao=28678&t=resultados](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad_continua.html?edicao=28678&t=resultados). Acesso em: 13 ago. 2025.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.
- PIMENTEL, Álamo. Sensibilidade e criação. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Orgs.). **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016. p. 7-17.
- SANTOS, A. N., Moura, D. L. O., Barcellos Júnior, W., Sousa, T. S. R., Fonseca, E. F., Bezerra, (2025). Raízes Afrodiaspóricas – Descolonizando a Educação Pública: Por um Ensino Antirracista na Lei 10.639/2003. **Revista Aracê**, 7(2), 8985-9016. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-258>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- SANT'ANNA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 39-69.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## CAPÍTULO 9

# **“UM NOVO TEMPO, APESAR DOS PERIGOS”: A ESCRITA DA HISTÓRIA DO RECONHECIMENTO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO CEARÁ**

Maria Lucy dos Santos Lima  
Arilson dos Santos Gomes

### **1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Assim se inicia a canção de Ivan Lins, logo após a ditadura civil-militar brasileira: “um novo tempo, apesar dos perigos...” (1980).

Falar do movimento negro no Ceará é desconstruir a ideia oficialmente imposta da inexistência de negros nesse estado, motivo pelo qual teriam sido libertos os “poucos” escravizados que ainda restavam (Sousa, 2006). O processo de abolição no Ceará ocorreu em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea no país, datada de 1888. Mas alegar a inexistência de grupos étnico-raciais já era de conhecimento das elites políticas e letradas cearenses, pois os mecanismos da invisibilização se fizeram presentes também em relação aos povos indígenas. No ano

de 1863, foram decretados, pelo então presidente da província, extintos os povos nativos do Ceará<sup>1</sup>.

Contudo, a melhor forma de lidar com esses apagamentos históricos é apresentando os fatos. Os dois acontecimentos que legaram a subalternização histórica das populações negras e indígenas foram problematizados, quando, na década de 1980 do século XX, os cearenses passaram a ter conhecimento de grupos étnicos indígenas que até então eram desconhecidos, ou, de fato, dados como extintos, ao mesmo tempo em que comunidades afrodescendentes, afirmadas como negras rurais, também se tornaram conhecidas. Como é o caso dos Tremembés de Almofala, em Itarema, e os quilombolas de São Caetano de Conceição, em Tururu, como aponta Ratts (1998).

Tal pensamento equivocado deve-se muito à própria condição de ser negada ao negro e ao indígena a oportunidade de contar suas histórias nas condições históricas determinadas (Certeau, 2006), pois o domínio da escrita perdura historicamente como um valor da branquitude, e, no Ceará, o poder de pesquisar e contar nossa história foi, por muito tempo, responsabilidade do Instituto Histórico do Ceará, instituição essa composta por homens intelectuais brancos e pertencentes à aristocracia cearense. E, como fala Antônio Vilamarque de Sousa, esse foi o grande desafio do Movimento Negro Cearense, lutar contra essa invisibilidade (Sousa, 2006). E é importante analisar e ficar atento (a) a essas falas e discursos, pois, de fato, estão repletos de significados, como pontua Eni Orlandi (2001). O que ocorre é que,

---

1 Já não existem aqui índios aldeados ou bravios. Das antigas tribus de Tabjaras, Cariris e Potiguaris, que habitavam a província, uma parte foi destruída, outra emigrou e o resto constituiu os aldeamentos da Serra da Ibiapaba, que os Jesuitas no principio do seculo passado formaram em Villa Viçosa, S. Pedro de Ibiapina, e S. Benedicto com os índios chamados Camussis, Anacaz, Ararius e Acaracú, todos da grande família Tabajara. Com a extinção dos Jesuitas, que os governavam theocraticamente, decahiram esses aldeamentos, e ja em 1818 informava um ouvidor ao governador Sampaio que os indios iam-se extinguindo na Ibiapaba, onde tinham aqueles religiosos um celebre hospicio no lugar denominado Villa Viçosa, que com os outros acima indicados abrangem a comarca deste nome. E nelles que ainda hoje se encontram maior numero de descendentes das antigas raças; mas andam-se hoje misturados na massa geral da população. Relatório apresentado à Assembleia legislativa Provincial por José da Cunha Figueiredo Júnior em 09.10.1863. Ratts, 1998.

se certo grupo é considerado inexistente ou invisível, ele não possui direitos, e, por consequência, o Estado se exime de qualquer responsabilidade sobre tal, ao mesmo tempo em que toma posse de suas terras, bens, e seus direitos são suprimidos.

Não podemos compreender a história da invisibilidade ou negação da existência do negro no Estado do Ceará sem fazer uma análise do poder das narrativas na construção do imaginário local, através dos discursos historiográficos vinculados pelo Instituto Histórico do Ceará. Essa instituição foi fundada em março de 1887, na cidade de Fortaleza.

A construção dos institutos estaduais era ligada à ideologia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838. Tais instituições tinham um claro objetivo que era construir a história nacional, nesse caso, a partir do modo de pensar do branco colonizador, como demonstra Clóvis Moura, em *As injustiças de Clío: o negro na historiografia brasileira* (1990). Portanto, dariam sentidos aos “grandes nomes e fatos”. Passava a ser, então, local de privilégios, e seus membros tinham a liberdade de legitimar em suas escritas uma história pautada na visão de um pequeno grupo de letrados, uma vez que em seu estatuto trazia que era o único veículo (oficial) que poderia escrever a História do Ceará. Por isso, era imprescindível que seus membros fossem recrutados das elites cearenses, ou seja, o prestígio social e intelectual era o principal requisito para ocupar o cargo. Assim, a maioria dos seus fundadores foram professores do Liceu do Ceará, da Escola Normal e da Escola do Exército, como: Antônio Augusto de Vasconcelos, Guilherme Studart (Barão de Studart), Antônio Bezerra de Menezes, Joakim de Oliveira Catunda, José Sombra, Juvenal Galeno, dentre outros. Importante pensar no poder de escrita desse grupo de homens, uma vez que eles também atuavam na imprensa, nos arquivos e museus.

Importante lembrar da influência da história positivista do filósofo francês Auguste Comte<sup>2</sup>, na escrita do século XIX, logo, esses homens se sentiam na responsabilidade de contar uma história científica para os cearenses, uma vez que a ciência, nessa corrente filosófica, ocupa o lugar de maior importância, baseada em estudos de documentos considerados oficiais, ou seja, apenas os documentos produzidos pelo Estado. Além disso, legava aos ditos “grandes homens” o status de “heróis”. Com isso, podemos compreender o motivo da invisibilidade da história dos povos que por ele (Estado) eram subalternizados.

Ademais, em algumas passagens deste ensaio, será dado foco às discussões de educação no município de Maranguape. Esse recorte geográfico é devido ao aprofundamento posterior da pesquisa de mestrado, com delimitação territorial e temática nos movimentos sociais e no ensino de história das relações raciais na cidade.

Este ensaio é composto por duas partes. Na primeira, serão apresentadas as nuances sociais do protagonismo político do movimento negro no estado, por meio dos pensamentos dos membros e membras do Grupo União e Consciência Negra (Grucon) e suas ações para o reconhecimento da presença da identidade negra, e, em um segundo momento, será destacada a importância da educação das relações étnico-raciais nesse processo.

## 2. NUANCES DO RECONHECIMENTO POLÍTICO DAS POPULAÇÕES NEGRAS NO ESTADO

O conhecimento de comunidades negras no Ceará muda o rumo da narrativa histórica, pois traz novas possibilidades e passa a tornar

---

2 Comte criou a corrente filosófica conhecida como Positivismo, que, segundo o professor J. Cruz Costa (1950, p. 363), o nome de Positivismo indica, ao mesmo tempo, uma disposição interior de espírito, um método de pesquisa científica e uma certa concepção da síntese filosófica. Para Comte, (...) todas as nossas principais concepções, cada ramo dos nossos conhecimentos, passa, sucessivamente, por três estados teóricos diferentes: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo ou científico. COSTA, J. Cruz. Augusto Comte e as origens do Positivismo. *Revista de História*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 363-382, 1950. p. 363.

ainda mais legítima a busca pela organização, a partir da construção de uma identidade étnica, tanto no âmbito pessoal quanto social, tornando possível o surgimento de grupos organizados no estado. O “aparecimento” dos Conceição dos Caetano coincide com o surgimento de grupos ligados ao Movimento Negro no Ceará, sendo possível, inclusive, uma aproximação entre eles nos anos 80, época final da ditadura civil-militar.

A história dos Caetanos remete ao final do século XIX. Terreno adquirido por Caetano José da Costa e no qual residia um pequeno grupo de moradores entre o litoral e o sertão, há 119 quilômetros de Fortaleza. A maioria dos membros do povoado era pertencente à religião católica, com rituais de novenas, além de outros ritos culturais, com aproximação de protagonistas do Movimento Negro, foram sendo introduzidos assuntos referentes ao povo negro. Como fala Ratts (1998), tiveram conhecimento sobre África, Zumbi, escravidão, dentre outros.

A aproximação de grupos ligados ao Movimento Negro e essa comunidade, com ampla divulgação na imprensa, contribui para o surgimento de organizações sobre a temática no estado, pois, ainda não há registros de organizações negras bem articuladas ao longo do século XX. Logo, os primeiros focos de organização nesse sentido data de 1982, sendo evidenciado como o surgimento do Grucon (Grupo União e Consciência Negra), que teve como fundadores Lúcia Simão Pereira e William Augusto Pereira, era diretamente ligado à Igreja Católica (Sousa, 2006)<sup>3</sup>.

Não podemos deixar de ratificar que as novas articulações do Movimento Negro, que passara a ser chamado de Movimento Negro Contemporâneo, e o período em que o Brasil se encontrava deixaram o terreno fértil para o favorecimento dessas organizações, não só no Ceará, como também em outras partes do país. Pois, na passagem

---

3 Dona Maria Lúcia Simão faleu recentemente, em 12 de agosto de 2025, aos 76 anos de idade, configurando uma grande perda para a história do Ceará e para o povo negro cearense.

dos anos 70 para os anos 80, o processo de redemocratização do Brasil estava em ebulição.

Trago aqui a importância da mulher cearense na formação do Movimento Negro neste estado. Seu início está diretamente ligado a Maria Lúcia Simão Pereira (1949-2025), a qual será nominada por “Lúcia”. Mulher negra, natural de Aquiraz, no Ceará, coordenou, junto com seu esposo, William Pereira, a Associação Cultural e Educacional Afro Brasileira Maracatu Nação Iracema. Com interesses em se tornar uma mulher religiosa, da fraternidade da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, ela mantinha contato com algumas irmãs religiosas de outros estados, chegando a viajar a Recife para participar da Missa dos Quilombos. Com os preconceitos que passou dentro da comunidade religiosa, ela percebeu que ali não era seu lugar. “Eu queria ser Lúcia e só poderia ser Lúcia longe da congregação” (O Povo, 2024).

Em viagem a São Paulo, Lúcia conhece o Grucon, e, por volta dos anos 1981, buscava sua autonomia (da Igreja Católica). De volta ao Ceará, já nomeada como articuladora estadual do Grucon cearense, em 1982, Lúcia inicia, assim, o Movimento Negro no Ceará com sua mãe, Maria José de Jesus Simão e sua irmã, Cleide Simão. Os primeiros encontros eram focados em estudos sobre as questões do negro, com o propósito de difundir as causas raciais. Nesse caso, os integrantes precisaram, primeiramente, se tornar estudiosos do assunto para fundamentar suas discussões e melhor abordar as questões subjetivas do que significa ser negro no Estado do Ceará, com seus preconceitos e suas negações. Tendo em vista, também, que, como fala Nascimento (citada por Ratts, 2012), um elemento que dificultaria no Ceará a abordagem das questões raciais era a miscigenação, uma vez que, no interior das famílias, muitos sujeitos apresentariam características peculiares, como tom de pele mais claro, cabelo liso ou outras, sendo que, quando isso ocorre, poucas pessoas se identificam como negras, aspectos que se pode denominar como um “racismo à cearense” (Gomes, 2024).

Em entrevista ao jornal O Povo (2024), Lúcia diz que não há separação entre a história de vida e a história do movimento.

Trabalhou como empregada doméstica em casa de família, viajou para a casa de irmãs católicas na tentativa de seguir um caminho religioso, mas foi na casa em que cresceu, no bairro Jardim Iracema, na periferia de Fortaleza, que ela entendeu que o que lhe movimenta era a necessidade de se aquilombar junto aos seus (O Povo, 2024).

O esposo de Lúcia, William Pereira, também considerado um dos fundadores do Grucon, afirma que o Movimento Negro no Ceará surge da necessidade de despertar a consciência crítica em algumas pessoas negras (Sousa, 2006). O Grucon teve início no bairro Jardim Iracema, pelo fato de haver grande quantidade de pessoas negras naquele bairro, e, de acordo com William, muitos dos seus membros eram pertencentes aos Caetanos, a comunidade negra que anunciamos no início do tópico.

Tão logo o Movimento Negro foi se firmando no Ceará, seus intelectuais foram desenvolvendo pesquisas a respeito da história e presença do negro no estado, como mostra o pesquisador e ativista social do Grucon por 15 anos, José Hilário Ferreira Sobrinho<sup>4</sup>. Ao encontrar em registros do próprio Instituto Histórico, além do Arquivo Público, da socialização do negro e suas manifestações culturais, como o Maracatu, reisados, dentre outras, tais pesquisas mostraram as fortes contribuições dos povos negros na formação do cearense desde o surgimento dos primeiros municípios, o que possibilitou a desconstrução do mito em torno de sua ausência neste estado.

---

4 José Hilário Ferreira Sobrinho possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (1994), mestrado (2005), e, atualmente, é doutorando em História pela mesma instituição. É professor da Uni Ateneu. Tem experiência nas áreas de História, Sociologia e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: relações raciais – cultura negra, africanidade – africanos no Ceará – bantos – violência cotidiana do racismo – negros no Ceará – racismo e branquitude no Ceará. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/2637865/jose-hilario-ferreira-sobrinho>. Acesso em: 27 mar. 2025.



Nos interessa também reforçar a presença de outras mulheres dentro do grupo desde o início, além de Lúcia Simão, que foi sua precursora. Aos poucos, elas vão surgindo e vão se percebendo dentro do movimento. De acordo com uma entrevista concedida a Joelma Nascimento (2012), Lúcia fala da dificuldade, no início, de convidar as mulheres negras, até mesmo porque abordar uma pessoa chamando-a de negra não era fácil naquele período. Ao serem convidadas, geralmente, davam uma resposta de que não eram negras. O que se tornou necessário usar nos estudos, as cartilhas que vinham do Grucon nacional, onde, em forma de História em Quadrinhos, intitulada A história que não foi contada, tornava mais fácil a compreensão sobre a temática, facilitando o reconhecimento e também pertencimento. Como elucida Hilário (2009), os estudos no início da formação do grupo foram de suma importância, pois um povo que não conhece sua história encontra-se perdido. No caso dos negros que estavam tendo a oportunidade de fazer parte de um grupo organizado, saber a sua história era se fortalecer enquanto sujeitos e lutar por direitos civis e políticos.

De acordo com Lúcia, existiram reuniões que eram formadas apenas por mulheres. Mas, segunda ela,

Não tinha discussão sobre a mulher no grupo, a reunião começava com uma roda, cada uma dizia que não tinha problema. Acontecia que a maioria das meninas dizia que não eram negras. Depois que refletia em casa, e dizia: “eu em casa comecei a pensar...”, depois diziam que achavam não arranjavam emprego porque eram negras (Depoimento de Lúcia Simão à Joelma Nascimento, 2012, p. 92).

Ao negar que não tinham problemas, as mulheres nos mostravam um cenário estadual em que as discussões sobre gênero, raça e classe ainda não haviam chegado por aqui, apesar de já existirem discussões a esse respeito, dentro e fora do país, ou, se tinham chegado, havia a possibilidade de certo silenciamento dentro do próprio

Grucon nesses primeiros encontros, o que era prática muito comum dentro do Movimento Negro, como aponta Lélia Gonzalez (2020). Mas, além de Lúcia Simão, outras mulheres contribuíam com a construção e história do Movimento Negro no Ceará nesse período de formação. Como é o caso de Ana Rosa dos Santos, que veio da Bahia, contribuiu com as discussões do Grucon, porém, sua fala forte sobre religiosidade gerou conflitos dentro do grupo. Faleceu em 2024.

Rosa Maria Barros Ribeiro cursou filosofia, é doutora em Educação, professora no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Uece, desenvolve pesquisas, eventos e publicações sobre Leitura e Conhecimento na universidade e coordena o Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação Humana. Também destaco Francisca Sena, feminista negra, ativista política da Rede de Mulheres Negras do Ceará e integrante do conselho político do Instituto Negra do Ceará (Inegra). Ingressou no Grucon no mesmo período que Hilário, a partir de sua relação com a Igreja Católica, nas pastorais.

À medida que os anos passam, novos integrantes dentro do Grucon vão surgindo e novas mudanças vão acontecendo. José Hilário e Alex Ratts<sup>5</sup>, além das mulheres citadas acima, foram alguns (as) intelectuais que ingressaram nesse período. Segundo a própria Lúcia, a chegada de novos integrantes propiciou um ambiente de conflitos de ideias, pelas concepções desses novos sujeitos, que, para os primeiros integrantes do movimento, poderiam descaracterizar o desenho original do Grucon estadual.

---

5 Educador popular junto ao movimento negro e ao Instituto da Memória e do Povo Cearense (1993-2000). Professor titular na Universidade Federal de Goiás nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia e de pós-graduação em Antropologia. Coordenador do Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (LaGente/Iesa/UFG). Trabalha com as questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade em perspectiva interseccional e, também, com a obra e a trajetória de intelectuais negros. Participa das redes Geografias Negras e Antropólogas(os) Negras(os). Integra o conselho consultivo da Casa Sueli Carneiro. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Acesso em: 27 mar. 2025.

Com as novas pessoas que entraram, começou o racha num encontro. Noutro encontro, fizeram uma assembleia. Quando chegamos lá, tiraram uma diretoria, havia reunião no Trilho. E saiu todo mundo do Jardim Iracema. Falamos, vamos ficar com o grupo negro do Jardim Iracema, eles com o GRUCON. Ficamos com a missa afro. (Simão apud Nascimento, 2012, p. 94).

A fala de Lúcia nos mostra que os movimentos não são homogêneos em suas ideias e concepções. Entendemos também que a sociedade e as organizações e instituições nela contidas são dinâmicas, estando propícias a mudanças, o que nos faz refletir sobre as mudanças e permanências. Como é o caso do próprio pensamento original do grupo, de ser contrário a aproximação com a política (entenda-se política como questão partidária), porém, com o passar dos anos, essa concepção já sofre outra interpretação dos membros do grupo, uma vez que fazer parte da política, na forma partidária, poderia fortalecer o movimento, através de conquistas de políticas públicas e ações afirmativas, como bem fala William Pereira, em entrevista a Joelma Nascimento.

Sobre essa ruptura, podemos perceber que questões ideológicas foram o estopim para que ocorresse. Principalmente nas questões ligadas à religiosidade, uma vez que, segundo Hilário, o grupo original ainda mantinha uma forte ligação com a Igreja Católica, algo que ele não concordava, uma vez que a história da igreja era intrinsecamente ligada à escravização dos povos africanos e seus descendentes. Hilário, ao ingressar no Grucon, já tinha protagonizado um primeiro contato com o Movimento Negro Unificado (MNU), logo, cedo ou tarde, esses conflitos de ideias surgiriam. Com a ruptura, o grupo de formação original sai e foca suas reuniões no Jardim Iracema, bairro onde teve início o Grupo de União e Consciência Negra. Mas mudaram o nome para Abógun Bolu, para eles, significava uma filosofia de vida que reflete a maneira de se comportar.

Hilário explica que a história do Grucon é dividida em três fases. A primeira seria caracterizada pela forte ligação com a Igreja Católica. A segunda seria a fase de amadurecimento do grupo e sua formação identitária, do que decorreria uma desarticulação e afastamento da igreja, e; na sua terceira e última fase, é caracterizada pela adesão de novos intelectuais com seus ideários, em que um deles era o de pesquisarem sobre a história dos negros no Ceará. Chama a atenção, também nesse período, o surgimento de novos grupos como sujeitos políticos na luta pelos direitos dos povos negros no Estado do Ceará, dentre eles, se destacam: o Grucon dos Trilhos, Filhos D'África, que tem como um dos seus fundadores Francisco Antônio Ferreira Lopes, mais conhecido como Kim Lopes.

O grupo surgiu na localidade de Santa Maria no Jangurussu, com aproximadamente 15 pessoas, e foi crescendo, posteriormente. Eles buscaram uma forma de articular novos elementos e expressões artísticas dentro do Movimento Negro, como a dança, a capoeira, peças teatrais que percorriam os bairros de Fortaleza e oficinas de afoxé. Além de Kim Lopes, também outros ativistas, como era o caso de Francisco Gilvan da Silva e Robson Sousa, ambos da Pastoral do Menor, bem como algumas mulheres que davam todo o suporte nas reuniões e nas peças teatrais. Outro grupo que surgiu foi o Agentes de Pastoral Negros-AP, que teve como um de seus líderes o Frei Fernancio Barbosa Carneiro, frade capuchinho. Segundo ele, o grupo surgiu de uma associação chamada Tarefa, em São Paulo, no final da década de 80. Trago um destaque para o Grupo de Mulheres Negras de Fortaleza. Surgido em 1901, por um grupo de mulheres que também tinham feito parte do Grucon, como era o caso de Vânia Martins. As reuniões se iniciaram na casa de sua irmã, Vanda Martins. A necessidade de se organizar, segundo Vânia, em entrevista a Joelma Nascimento, estava muito ligada à questão da saúde feminina e do controle sobre seus corpos, pois, nos anos 80, eram noticiados muitos casos de violência obstétrica, como a esterilização involuntária, por exemplo. A forma de o grupo

atuar era através de reuniões e momentos informativos sobre o corpo da mulher, como a própria esterilização, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros. Não se restringia à mulher, alguns homens participavam, como era o caso de Alex Ratts, que foi um dos impulsionadores do grupo, porém, algo era claro, o comando e as questões a serem tratadas ficavam a cargo das mulheres (Nascimento, 2012).

Todos esses grupos, junto com o pessoal do jardim Iracema (apesar dos conflitos), organizaram, ainda nos anos 80, seu primeiro projeto, O Fórum Cearense de Entidades Negras para a construção do Centro de Referência – Casa ka’ Noambo (Coisa de negro). Configurando a primeira referência do Movimento Negro Cearense. Reunidos no Seminário da Prainha, na tentativa de valorização e preservação da cultura material e imaterial da população negra do estado. Esse protagonismo inicial deixou um legado de força nos debates sobre os direitos dos povos negros, inclusive, no que se refere à educação. Como eles costumam falar, a educação tinha um papel importante, desde o início da formação do grupo, primeiramente, para os próprios sujeitos organizados, tanto para o conhecimento e compreensão de si, da história do povo negro como sujeitos históricos e políticos, quanto para dialogarem com os poderes instituídos, como as universidades e as unidades escolares, mesmo no início não existindo um projeto de fato, com propostas para serem trabalhadas nesses ambientes, se caracterizando mais como uma forma de divulgação e conscientização (Nascimento, 2012).

Com o passar do tempo, as ideias vão se estruturando e ganhando mais propósitos. Reiteramos a importância dos intelectuais pesquisadores com vínculos nas universidades públicas já citados acima e apresentamos a mais recente conquista no que se refere ao assunto, a defesa de mestrado realizada por William Augusto Pereira sobre o Grucon e o próprio movimento que ele ajudou a construir no passado e ajuda a construir diariamente. Sua pesquisa, intitulada História

e Memória do Grupo União e Consciência Negra (GRUCON) e a atuação intelectual no reconhecimento da presença negra no Estado do Ceará (1982 a 2022), foi defendida no mês de maio deste ano, no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

Em sua dissertação, Pereira (2025) evidencia o protagonismo do Movimento Negro no Ceará e traz falas fortes dos(as) principais integrantes e fundadores(as), dentre eles(as) fortificamos as falas de Lúcia Simão e Cleide Simão Freire, que, como já falamos, foram as precursoras e essenciais para o Movimento,

Eu sou Maria Cleide Simão Freire. Nasci em Fortaleza no Bairro do Otávio Bonfim. Minha formação—sou pedagoga, com especialização em Planejamento Educacional e administração. No social faço parte da pastoral social—Pastoral Afro da capela de Santo Antônio na Paróquia de Santo Antônio de Pádua—Jardim Iracema. Participo do Movimento Negro. Iniciei no Grupo de União e Consciência Negra, depois Grupo Negro do Jardim Iracema, depois Abógun Bólu e Hoje no Nação Iracema(...) Neste momento tão conturbado diante de um trabalho que vem sendo realizado na questão social e o racismo que cada dia mais torna tão presencial em cada local, quanto mais chique o local, mais encontramos o racismo sutil, camuflado e perverso que nunca fica velho ou esquecido e sim sempre presente cada vez mais (Freire in Pereira 2025, p. 107).

A fala de Cleide Simão e seu envolvimento em vários grupos e pastorais nos mostram que sua luta e ativismo contra o racismo é bem consolidada, assim como Lúcia Simão, pois estão nessa jornada há mais de 40 anos. Importante observar a força na fala de Lúcia,

Articulei simpatizantes no interior do Estado do Ceará, visitei comunidades negras e fortifiquei o grupo. Na mi-

nha caminhada pelas comunidades negras no Estado do Ceará, senti que a cultura negra precisava ter espaço, voz. Ao articular os grupos de Consciência Negra no interior do Ceará como Iracema, Tauá, Parambu, Horizonte, Pereira, Crato incentivei os processos de transmissão de saberes dessas comunidades negras e quilombolas (Simão, 2025 apud Pereira, 2025, p. 113).

Os relatos acima nos mostram o papel feminino negro nesse contexto de auto(re)conhecimento enquanto pessoa negra e seu papel social e político na luta antirracista no Ceará a partir dessa percepção. Gostaríamos de fortalecer também a importância que foi dada à educação desde o início, como já citamos anteriormente, uma vez que a responsabilidade com a temática da educação foi elevando de Ffo nível de discussão, no sentido almejar propostas consideradas mais ousadas, pois, para o Movimento Negro, seja ele no âmbito nacional ou estadual, lutar pela entrada e permanência nas universidades era uma conquista a ser adquirida. Segundo Joelma Nascimento (2012), o Grucon criou um projeto educacional que nunca foi publicado, que tinha o objetivo de combater o racismo através de instrumentos pedagógicos. Uma vez que historicamente o negro teve cessado seu direito à educação, e, mesmo após a abolição, precisou, logo cedo, ingressar no mercado de trabalho, a ideia de uma continuidade educacional e o acesso à educação não era algo a ser almejado, tornando cada vez mais difícil uma pessoa negra com curso superior ou uma profissão técnica.

As conquistas dos povos negros cearenses estão intrinsicamente ligadas a esse breve resumo histórico apresentado neste tópico. Para as ações mais atuais do Movimento Negro neste estado, destacamos as lutas em favor das cotas, que, como elucida Gomes (2024), apesar de já existirem no Brasil desde os anos 2000, são instituídas no Ceará em 2017, pela Lei 16.197/17, com proposta de vigência de 10 anos. Outra pauta na histórica luta é por mais negros nos espaços de poder. Um exemplo de conquista nesse quesito é a Secretaria da Igualdade Racial, órgão criado em 2023, com o claro objetivo de combater o ra-

cismo através de ações valorativas afirmativas, que tem uma mulher negra como secretária, Zelma Madeira,

Quando falamos de composição étnica no Ceará, entendemos que entre pretos e pardos, que é igual à população negra, nós temos para mais de 70% [da população] no último Censo. Então, nós temos problemas a serem enfrentados pela via das políticas de igualdade racial, quer pela dimensão de uma agenda própria como da Igualdade Racial, como também transversal, junto a políticas importantes como a Secretaria, a política de educação, saúde, assistência social, segurança alimentar, e tantas outras (Madeira, secretária da Igualdade Racial, 2024).

Mesmo o Ceará tendo uma demografia majoritariamente negra, ainda é complexo esse reconhecimento. Por exemplo, em Maranguape, município localizado a 27 quilômetros de Fortaleza, conforme o último censo, realizado em 2022, durante a pandemia de Covid-19, mede 583,505 quilômetros quadrados, possui 105.093 habitantes. Quanto à autoidentificação racial, encontra-se registrada da seguinte forma: brancos 25.261, pretos 8.602, amarelos 73, pardos 71.044 e indígenas 113. Percebe-se que a população negra de Maranguape, que considera a soma dos pretos e pardos, consta de um total de 79.646 pessoas, logo, a maioria dos munícipes<sup>6</sup>.

Sobre a população auto declarada no município, é importante observar que, apesar de a maioria se considerar negra, não encontramos indícios de grupos organizados como defensores dos direitos sociais e políticos, na perspectiva da trajetória estudada até aqui, reforça-se o processo de marginalização a que esse ou esses grupos sofrem historicamente, considerando a filosofia dominante, como bem fala Fernandes (2023, p. 143): “a ideologia hegemônica do catolicismo, na produção subjetiva dos indivíduos, oprime os grupos, ofuscando

---

6 Ver em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maranguape/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 26 maio 2025.



o conhecimento das africanidades nas lutas pelo poder”. Nessa conjuntura, apesar da ausência de grupos organizados no cenário acima, alguns grupos religiosos, chamados de povos de terreiros, vêm se constituindo como resistências, bem como propulsores identitários coletivos e individuais, apesar da forte intolerância religiosa e suas práticas de demonização das religiões africanas<sup>7</sup>.

### ■ 3. EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Movimento Negro, enquanto sujeito de luta, em âmbitos nacional, estadual e internacional, configurou grandes conquistas para a população negra. Nas últimas décadas, o Brasil precisou reconhecer-se como um país racista e, diante disso, buscou a implementação de ações mais concretas no que se refere aos direitos dos povos negros. Destacamos aqui a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, ocorrida entre os dias 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Esse evento reuniu mais de 2.500 representantes de 170 países, incluindo 16 chefes de Estado, cerca de 4.000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1.300 jornalistas, bem como representantes de organismos das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral, como demonstra Joice Alves (2015). No total, 18.810 pessoas de todo o mundo foram credenciadas para assistir aos trabalhos da conferência.

Participar da conferência significou um marco para as questões raciais em escala mundial, mas, principalmente, para o Brasil, significou uma tomada de consciência no que se refere a medidas mais eficazes de combate ao racismo e intolerância racial, inserindo em sua agenda as discussões que não eram novas, porém, agora, com caráter institucional. Por isso, assuntos como cotas em universidades, renovação

---

7 Importante ressaltar que, de acordo com a Lei Nº 9.459 de 1997, é proibida discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Acesso em: 26 maio 2025.

no currículo escolar e criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) tornaram-se assuntos da agenda do governo. A Seppir, apesar de ser órgão estatal, só foi possível devido à luta histórica do Movimento Negro (Alves, 2015).

Foi a partir dos compromissos assumidos pelo Brasil na conferência que se tornou possível a Lei 10.639, de 2003, transformada em Lei 11.645, em 2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo e nas unidades de ensino em todo o país, em instituições públicas ou privadas. Outras ações afirmativas ocorreram por meio da modalidade de cotas, na qual a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília foram pioneiras. Posteriormente, em 2012, a legislação tornou obrigatória a reserva de vagas em cada instituição federal de ensino superior para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Essa medida foi estendida também a concursos públicos e vagas de emprego, consolidando-se como uma ação reparatória do Estado contra o histórico descaso, a opressão e a falta de oportunidades impostos a esses grupos que foram e continuam sendo marginalizados

Em 2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes foram estabelecidas a partir da Lei 10.639/2003. Diante disso, o governo colocou em sua agenda nacional as questões da igualdade e equidade racial, na busca por uma sociedade mais justa. As diretrizes se configuram num conjunto de medidas e políticas voltadas a reparações pensadas a partir do reconhecimento das desigualdades, principalmente educacionais, sofridas pela população negra no país.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais

direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocráticos que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (Diretrizes Curriculares, 2004, p. 11).

O documento traz a importância de o Estado e das instituições de ensino buscarem estratégias educacionais que valorizem a diversidade visando diminuir as desigualdades étnico-raciais presentes na educação brasileira. Essas desigualdades podem ser medidas a partir dos resultados das avaliações externas realizadas pelos estudantes de escolas públicas, como o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Spaece (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). A primeira ocorre a cada ano (nos anos ímpares), em âmbito nacional, e a segunda ocorre anualmente, em âmbito estadual. A partir do Saeb, com as informações sobre o fluxo escolar obtidas pelo Censo Escolar, é feita a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>8</sup>. É através desses resultados que é analisada a qualidade do ensino e os níveis de aprendizado dos estudantes, levando em consideração os níveis socioeconômicos e raciais.

Como mostra o resultado do Ideb de 2019<sup>9</sup>, novamente com foco no município de Maranguape (CE), em Língua Portuguesa (33% de pre-

---

8 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 30 ago. 2025.

9 Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2307700-maranguape>. Acesso em: 30 ago. 2025.

tos e 48% de brancos) e Matemática (13% de pretos e 24% de brancos)<sup>10</sup>. Importante ressaltar que os dados apresentados não fogem do contexto nacional, bem como o termo usado na pesquisa apresentada acima (pretos) não representa toda a população de negros no município, pois exclui a população parda, de acordo com as categorias de aferição de cor e raça do IBGE.

Analisando os dados do Ideb acima, reconhecemos a importância das Diretrizes de 2004, pois trazem em seu corpo de texto a Educação das Relações Étnico-Raciais, também conhecidas como Erer. Reconhecemos, assim, que as questões raciais, para além da escrita da história, também se confundem com as questões da violência e as socioeconômicas, já que a população negra foi e ainda é minoria em direitos políticos e sociais, configurando menor participação nas riquezas da nação e, por outro lado, maior número de mortes, um perigo constante aos corpos negros, como evidenciaram Gomes (2024) e as pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

No Ceará, por exemplo, de acordo com o relatório “Pele alva – a bala que não erra negro” (2023), elaborado pela Rede de Observatórios da Segurança Pública, o perigo para as populações negras, mesmo em um estado de direito, seguem. Conforme o documento, “Negros, pobres e periféricos seguem na mira da polícia”. É possível ver a capilaridade da violência policial com a população negra ao nos depararmos com números alarmantes de vítimas da violência armada do estado: negros no Ceará representam 80,43% das mortes (Ramos, Pele Alvo, 2023, p. 7-8). Além disso, tem-se a falta de acessos básicos, incluindo a educação,

---

10 Importante ressaltar que o termo preto não está de acordo com a nomenclatura usada pelo IBGE, pois não abrange todas as classificações trazidas pelo instituto, como pardo, indígena e amarelo. Ao usar preto, sem pardo, e branco, induz a associar automaticamente o preto com o negro, sendo que negro é um termo mais político e é a junção da população preta e da parda. GOMES, Arilson dos Santos. Uma análise histórica da afirmação da identidade negra e das cotas raciais no Ceará (1955-2021). GOMES, Arilson dos Santos. Uma análise histórica da afirmação da identidade negra e das cotas raciais no Ceará (1955-2021). **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 178-197, jun. 2024. p. 182.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (Diretrizes, 2004, p. 13).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este ensaio evidenciou o protagonismo dos grupos negros, em especial, dos membros e membras do Grucon, para o reconhecimento da presença negra no Ceará. Assim como evidenciou a importância da educação nesse processo.

A partir dos marcos teóricos sobre uma sociedade mais equânime, desde a Constituição Federal de 1988, das leis 10.639/03 e 11.645/08, respectivamente, das Diretrizes de 2004 e do Estatuto da Igualdade Racial de 2010, dentre outros, o Conselho Municipal de Educação de Maranguape instituiu a Resolução de nº 20 de 2023, que estabelece que as unidades de ensino, desde os centros de educação infantil e Ensino Fundamental e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, são incumbidos de adotar as normas contidas na resolução, estendendo também à Educação Infantil da rede privada. Em seu Art. 2, diz: “A abordagem curricular tem por meta promover a educação de crianças e estudantes conhecedores da sociedade multicultural, buscando o nível de convivência ética e solidária, rumo à construção de uma nação justa e democrática”.

A partir do exposto, consideramos intrínseca a relação entre o Movimento Negro e as conquistas legais e sociais da população negra em âmbito nacional e estadual. Reiteramos também a importância da luta contínua para manutenção e aquisição de novas conquistas,

já que, independentemente dos avanços políticos e sociais, seguem os desafios e os perigos para as populações negras advindos de “um novo tempo”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA, 8., 2015, Lima. **Anais [...]**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú/Alacip, 2015.

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

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br). Acesso em: 23 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FERNANDES, Thiago Medeiros. **História das organizações negras e das relações étnico-raciais em Maranguape no Ceará**. 2023, p. 143. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Culturas e Espacialidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

GOMES, Arilson dos Santos. Uma análise histórica da afirmação da identidade negra e das cotas raciais no Ceará (1955-2021). **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 30, jun. 2024.

GOMES, Arilson dos Santos. As relações raciais no Ceará e o raid dos jagadeiros negros em época de Lei Afonso Arinos (1951-1958). **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, p. 1-33, 2024.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MARANGUAPE (CE). Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 20/2023**. Dispõe sobre a Educação para Relações Étnico-Raciais. Maranguape: CME, 2023.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio**: O Negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Editora Oficina de Livros, 1990.

NASCIMENTO, Joelma F. F. do. **Memórias organizativas do Movimento Negro Cearense**: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes na década de oitenta. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2001.

RATTS, Alecsandro J. P. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. **Cadernos Ceru**, São Paulo, v. 2, n. 9, 1998.

RAMOS, Silvia **et al.** **Pele alvo**: a bala não erra o negro. Rio de Janeiro: CESeC, 2023.

SOUSA, Antonio Vilamarque Caruaíba de. **Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada**: o Movimento do Negro e os discursos identitários no Ceará (1982-1995). 2006. 41 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Humanidades, Departamento de História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.



## CAPÍTULO 10

# **A LEI 10.639 E REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.**

Vivian Silva Rodrigues Vidal  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente ensaio, intitulado “A Lei 10.639 e reflexões sobre a importância da interculturalidade no desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais”, parte da necessidade de uma reflexão acerca dos entraves e possíveis avanços experienciados pelo educador crítico em uma sociedade pautada na desigualdade, cujo sistema educacional posto encontra-se à mercê do currículo escolar eurocentrado, sujeito ao capitalismo neoliberal e ao mercado.

Objetivamos discorrer acerca de como a educação pode ser um caminho de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais justa, do papel do indivíduo inserido nesse meio educacional, ou seja, ser instruído e educado com determinada finalidade, partindo da observação das relações históricas de privilégio de minorias e apagamento social e cultural das classes e raças subalternizadas, modelo esse herdado da sociedade escravista e do patriarcado brancocêntrico.



Sabemos que a prática de alienação é um dos artifícios desse sistema para manter sob o controle das minorias todos os pilares necessários para assegurar a engrenagem socioeconômica funcionando a seu favor, em outras palavras, para perpetuar a elite financeira, eurocêntrica, patriarcal em seu lugar de privilégio, e que isso permaneça inalterado. Para tal, a educação é um dos eixos de encaixe dessa engrenagem capitalista a que Frigotto (2005) irá adjetivar de “mutiladora”, que precisa operar corretamente.

Entretanto, existe um elemento que, vez ou outra, ainda que não logre êxito em sua totalidade, causa pequenas fissuras na estrutura esmagadora de indivíduos autônomos, esse elemento é o educador crítico. Ele assume o papel de lutar contra a ideologia capitalista, arrisca-se a combater os valores racistas, ainda ousa sonhar com uma sociedade igualitária, com uma educação emancipatória e com justiça social.

Isso posto, propomos, no presente ensaio, refletir acerca dessa problemática, buscando dialogar a respeito de temas como a construção da identidade racial, o enfrentamento do mito da democracia racial e a necessidade de uma educação antirracista, que promova uma revisão profunda do currículo e das práticas pedagógicas, valorizando a diversidade étnico-racial.

O itinerário desta investigação metodológica é a pesquisa qualitativa, tomando como base o entendimento de Macedo (2009, p. 16), ao afirmar que “o qualificativo de uma pesquisa indica, de modo imediato, a historicidade de sua área de atuação e sua distinção em relação a outras formas de pesquisa. A terminologia pesquisa qualitativa é logicamente distinta de pesquisa quantitativa”.

A pesquisa qualitativa busca compreender de que forma os processos ocorrem, entendendo os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles, sob o entendimento de que é necessário reconhecer a complexidade do objetivo de estudo, refletindo criticamente sobre as teorias a respeito do tema, utilizando técnicas de co-

leta de dados adequadas para, por fim, analisar o material coletado de forma específica e contextualizada (Minayo, 2008).

Adotamos a modalidade metodológica da análise documental (Lüdke e André, 1986), por compreendermos que os estudiosos a quem recorreremos para dar fundamento à nossa análise encontram-se inseridos em um contexto de estudo da área da legislação educacional e da prática docente.

## 2 A LEI 10.639 E REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O racismo no Brasil é estrutural, sua raiz vem desde o período colonial até a contemporaneidade, identificando-se nos principais eventos, legislações e ideologias que contribuíram para a sua formação e perpetuação na sociedade brasileira.

A história da formação da população brasileira dá-se, irremediavelmente, num cenário de apropriação, subjugação, subalternização e, para utilizar o termo correto, genocídio de povos indígenas e africanos. A exploração do território e de suas riquezas só foi possível por meio da escravização desses povos, submetidos ao poderio europeu.

Inicialmente, os colonos empenharam-se em explorar a força de trabalho dos povos originários:

A escravidão foi um tipo de trabalho forçado também imposto às populações nativas. O índio escravizado era chamado de “negro da terra”, distinguindo-o assim do “negro da guiné”, como era identificado o escravo africano nos séculos XVI e XVII.” (Albuquerque, 2006, p. 40)

O “negro da terra”, como eram chamados os indígenas que aqui já habitavam antes da invasão europeia, foram caçados e obrigados

a trabalhar principalmente em localidades mais distantes da zona litorânea, onde a comercialização dos negros advindos da África acontecia. Pacheco Neto (2015), ao tratar da história de São Paulo quinhentista e seiscentista, irá explicitar acerca do movimento bandeirantista, quando afirma que sua composição não formava-se por fidalgos: “os homens que empreenderam tais expedições não foram motivados por intenções coletivistas, (...) não eram representantes da cúpula política da metrópole” (2015, p. 11), como também o verdadeiro intuito das expedições, ao expor que: “cumpre ressaltar que a gênese do movimento bandeirantista assentou-se, predominantemente, no objetivo específico do apresamento do homem natural da terra” (2015, p. 13).

Pacheco Neto aborda também um importante ponto acerca da escravização dos indígenas nessa região, visto que, segundo o autor, “o isolamento da vila de São Paulo é um fator importante para as intenções de compreensão do devassamento do Brasil, bem como da escravização massiva de índios nos dois primeiros séculos da colonização” (2015, p. 12). O autor afirma que

Indubitavelmente, era mais fácil achar índios do que ouro, prata ou diamantes. Minerais valiosos eram mais raros que seres humanos. As matas não eram desertas, não eram ermas, não eram ainda despovoadas. Não existiam as solidões, mas as ancestrais povoações tribais, assentadas imemorialmente no interior do continente. A relativa facilidade de obtenção dessa tão desejada força de trabalho foi, ao que tudo indica, o fator maior a determinar a formação de expedições (Pacheco Neto, 2015, p. 15).

Por meio dessa afirmação de Pacheco Neto, podemos observar que, ao explorador europeu, independentemente de ser o “negro da terra” ou o “negro da guiné”, interessava primordialmente a conquista do território, a exploração da terra, a extração de minerais e elementos nobres, o plantio e a colheita, a construção das cidades e da

economia do país, tudo que se operacionalizou para que o Brasil fosse construído passou pela mão de obra escravizada e o trabalho forçado.

Diante desse cenário escravista e, mais especificamente, a respeito do escravizado africano, Albuquerque (2006) aponta uma reflexão de importância ímpar para que possamos descortinar em que contexto o nascimento do Brasil-sociedade se efetiva, observemos:

Possuir escravos não era privilégio apenas dos grandes senhores de engenho, fazendeiros de café ou de pessoas ricas das cidades. Até a primeira metade do século XIX, a propriedade escrava estava bastante disseminada entre as diversas camadas da sociedade, inclusive pobres e remediados. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, taverneiros, comerciantes e pequenos lavradores investiam em escravos. Até ex-escravos possuíam escravos (Albuquerque, 2006, p. 66).

Destacamos, portanto, que a sociedade brasileira se formou em um contexto no qual a posse de escravos e a subalternização eram práticas comuns. Isso não se restringia às elites, mas permeava diversas camadas sociais, inclusive, os “pobres remediados”. Essa dinâmica de poder e dominação contribuiu para a formação de uma sociedade racista e desigual, onde muitos se viam, e ainda se veem, como “donos de alguém”. Partindo dessa reflexão, abordamos a temática do racismo, visto que é um dos conceitos que sustentam esta pesquisa.

Além disso, observamos o que afirma Albuquerque (2006) quando cita que

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade (Albuquerque, 2006, p. 68).

Salientamos, ainda, outra importante afirmação feita pela autora, que “ao se criar o escravismo, estava-se também criando, simultaneamente, o racismo. Dito de outra forma, a escravidão [...] criou a opressão racial” (Albuquerque, 2006, p. 68).

Abdias Nascimento é uma das figuras de suma importância para o cenário da luta antirracista nacional e internacionalmente. Com uma mente alerta, atenta e inconformada, o autor levanta sua voz, mesmo quando, por muitas vezes, tentaram silenciá-lo, e firmemente aponta para a realidade do preconceito de raça no Brasil. Por inúmeras vezes, Abdias incomodou as autoridades políticas e policiais, principalmente por nomear as violências sofridas pelos africanos e por seus descendentes no Brasil, exatamente pelo nome pelo qual se deve tratar: genocídio.

Em sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*, Abdias Nascimento menciona que:

No Brasil a marca é determinada pelo fator étnico e/ou racial. Um brasileiro é designado preto, negro, moreno, mulato, crioulo, partio, mestiço, cabra ou qualquer outro eufemismo; e o que todo o mundo compreende imediatamente, sem possibilidade de dúvidas, é que se trata de um homem-de-cor. isto é, aquele assim chamado descende de escravos africanos. Trata-se, portanto, de um *negro*, não importa a gradação da cor da sua pele (Abdias Nascimento, 1978, p. 42).

Em outras palavras, é notório que a identidade racial é um fator determinante na forma como as pessoas são percebidas e tratadas na sociedade brasileira. A marca da etnia ou raça é inegável e se manifesta em uma variedade de termos e designações. Como afirma Nascimento (1978), um indivíduo pode ser chamado de preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço, cabra ou qualquer outro eufemismo que a Língua Portuguesa e a cultura brasileira ofereçam. E a mensagem implícita em todas essas palavras é clara e inequívoca:

a pessoa em questão possui ascendência africana, e essa característica é imediatamente reconhecida por todos.

Essa realidade demonstra a profunda influência da história da escravidão e da colonização na construção da sociedade brasileira. A herança de séculos de discriminação e desigualdade racial ainda se faz presente, perpetuando um sistema em que a cor da pele continua sendo um fator determinante nas oportunidades e na qualidade de vida das pessoas. Lélia Gonzalez (1988), em *Lugar de Negro*, afirma que:

As condições de existência material dessa população negra remetem a condicionamentos psicológicos que devem ser atacados e desmascarados. Os diferentes modos de dominação das diferentes fases de produção econômica no Brasil parecem coincidir num mesmo ponto: a reinterpretação da teoria do lugar natural de Aristóteles. Desde a época colonial aos dias de hoje, a gente saca a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados. O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa-grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido sempre o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério também tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço (Gonzalez, 1982, p. 15).

Em *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado*, Abdias Nascimento (1978) apresenta as dimensões e a profundidade desse genocídio para os escravizados e seus descendentes, para muito além da violência física, esses povos passaram por várias

práticas de extermínio, como o próprio termo “genocídio” implica. Nascimento (1978) denuncia a morte de uma coletividade, em sua dimensão mais ampla: a repressão da cultura e das tradições culturais, da língua materna, de suas formas de ser e existir enquanto indivíduos, enquanto comunidade no mundo.

Diante desse cenário, a educação emerge como um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto brasileiro, marcado por séculos de desigualdades sociais, econômicas, culturais e raciais, o papel da educação para a promoção de uma estrutura social potencialmente mais justa e minimamente equânime é de suma importância.

É histórica a luta do educador contra o sistema educacional desigual. Educar para a transformação social é um desafio na sociedade brasileira desde que a educação começou a ser pensada de modo crítico. Paulo Freire, com sua ideologia de educar para emancipar, foi acusado de doutrinação pela ditadura militar. Preso por suposta subversão, ele mesmo já nos acautela, em 1965, exilado em Santiago, no Chile, acerca de o quanto a alienação das massas é um projeto de manutenção de controle do poder em mãos minoritárias, o autor afirma que:

estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” [...] Na verdade, elas é que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida que deixam cada homem a sombra da opressão que o esmaga” (Freire, 2024, p. 53).

O panorama educacional brasileiro reflete, essencialmente, o que Paulo Freire aponta como a “educação como prática de dominação” (Freire, 2018, p. 38), na qual uma elite dominante, continuamente, configura o modelo educacional em prol da manutenção de seu

privilégio político, intelectual, social e econômico. É de suma importância, então, que a educação incite ideias libertadoras, como deixa claro Freire (2018), ao afirmar que

[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2018, p. 33).

Nessa perspectiva, salienta-se que essa classe dominante conservadora exalta e apoia-se em um modelo eurocentrado de sociedade, subalternizando e invalidando qualquer outra forma de ser ou de saber, ou seja, de cultura ou de construção de conhecimentos.

Ake (2016), em *A ciência social como Imperialismo*, define que essa resistência em forma de hostilidade ou indiferença no que se refere às mudanças sociais é compreensível, pois, “se a sociedade boa já existe, então não há nada a se ganhar e tudo a perder através da preocupação com a maneira de mudá-la” (Ake, 2016, p. 51). O autor salienta, ainda, a utilização de “conceitos com conotações negativas para descrever os elementos da mudança: desequilíbrio, desvio, crise, estresse, conflito, instabilidade, e assim por diante” (Ake, 2016, p. 51).

Por sua vez, Candau (2013) afirma que não é possível existir educação que não seja parte constituinte do contexto cultural em que está imersa. Nas palavras da autora,

não é possível conceber uma experiência pedagógica [...] desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. [...] Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há mo-



mentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. (Candau, 2013, p. 13).

Um exemplo desses momentos históricos em que experimentamos a vinculação dessa necessidade de entrelaçamento da experiência pedagógica e das questões culturais na sociedade é a sanção da Lei 10.639, em 2003, pelo presidente da República à época, Luiz Inácio Lula da Silva.

A Lei 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)<sup>1</sup>, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto oficiais quanto particulares. Esse marco legal é de extrema importância como política de ação afirmativa, pautada nas reivindicações dos movimentos de luta por igualdade racial, dentre eles, o Movimento Negro, buscando o devido reconhecimento da relevância da população negra na construção do Brasil e a superação de nosso modelo educacional eurocêntrico vigente.

A lei também incentiva a valorização da identidade e da cultura negra, especialmente para as comunidades quilombolas, que, por muito tempo, foram negligenciadas pelo sistema educacional, não apenas introduzindo a obrigatoriedade do tema, mas também detalhando os conteúdos a serem abordados, incluindo a História da África, a luta dos afro-brasileiros, a cultura negra no Brasil e a participação dos negros na formação da identidade nacional. Além disso, foi incluído no Calendário Escolar o 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

No ano de 2004, como um desdobramento da Lei 10.639/03, surgem as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-

---

1 Vale salientar que, antes da Lei 10.639/03, a LDB abordava a inclusão de temas como diversidade cultural e desigualdades raciais e de gênero, mas a nova lei veio para sistematizar e dar obrigatoriedade ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNerer), que foram aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE). Sob a relatoria da pesquisadora e militante negra profa. dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, essas diretrizes impulsionaram uma série de transformações teóricas e práticas na educação de nosso país.

De acordo com Nilma Lino Gomes (*in* Candau e Moreira, 2013, p. 81), “as diretrizes nos dão elementos para refletir sobre qual deve ser a postura ética a nortear e a conduzir a ação educativa”. Para a autora,

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. Em suma, os sujeitos de uma educação das relações étnico-raciais que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação. (Gomes *in* Candau e Moreira, 2013, p. 83).

Diante do que expõe a autora, percebemos a necessidade das ações pedagógicas para a construção dessa *Educação para as Relações Étnico-Raciais* no tocante ao fato de que faz-se indispensável refletir com os estudantes acerca da temática da desigualdade racial e da questão da identidade racial, para que assim possa efetivar-se o que Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 31), virá a chamar de “respeito à autonomia do ser do educando”, e, com isso, não haja na relação educador-educando espaço para qualquer tipo de precon-

ceito e possamos formar sujeitos críticos e autônomos, tão conscientes da própria realidade que sejam até capazes de, pela criticidade, modificá-la.

Nilma Lino Gomes, em sua obra *O Movimento Negro Educador* (2023), corrobora com a fala de Freire (1996), quando trata da luta pela emancipação, na sociedade brasileira absorta no mito da democracia racial, do indivíduo negro exatamente enquanto esse sujeito autônomo. Para a autora, “aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro, expressar a negritude começa a ser percebido socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade” (2023, p. 94).

De acordo com Moreira e Câmara (2008), a identidade racial é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos, que se constrói em meio às relações estabelecidas com pessoas e grupos, variando conforme as situações. Não é uma essência fixa, mas sim instável, contraditória, fragmentada e inacabada, como resultado da sua produção e uma relação que se cria na prática. A identidade não pode ser dissociada da diferença, em outras palavras, “o que somos se define em relação ao que não somos, [...] ou seja, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade”. (Moreira e Câmara, in Candau *et al.*., 2008, p. 43).

Além disso, a diferença é uma construção social que está por trás das relações de poder.

Como aponta Carrano (2013),

a construção das identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem. Os jovens instituem lutas simbólicas através dos compromissos cotidianos que assumem com determinado processo de identificação coletiva, este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas. (Carrano in Moreira e Candau, 2013, p. 191).

Essa visão do “eu”, do “outro” e do “nós” na qual está pautada a formação social brasileira, dados os séculos de discriminação do “outro”, herança da história de escravidão, que nos marca até os dias atuais, aquele a quem a sociedade considera culturalmente e socialmente subalterno. Candau (2013), acerca dessa relação “eu, nós e o outro”, afirma que

esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. As nossas maneiras de situarmos-nos em relação aos outros tende “naturalmente”, isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria “nós”, em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os “outros” são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.” (Candau, 2013, p. 29).

Abdias Nascimento, em sua obra *O Quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista*, trata desse apagamento do “outro”, leia-se, do africano ou dos afro-brasileiros, com a seguinte reflexão:

entre os mecanismos executores do linchamento social do afro-brasileiro, o supremacismo branco maneja várias ferramentas de controle social do povo negro, inclusive uma constante lavagem cerebral, visando entorpecer ou castrar sua capacidade de raciocínio. Essa tarefa quase não encontra obstáculos à sua frente, devido à manutenção da população afro-brasileira em situação de permanente penúria, fome, degradação física e moral. (Nascimento, 2019, p. 45).

Diante dessa perspectiva da necessidade de compreensão da nossa própria identidade racial, da nossa identidade em relação ao outro,

do enfrentamento ao modelo social eurocentrado e estruturalmente racista, encontramos uma possibilidade a educação, mas, mais do que isso, o modo de fazê-la, para não reproduzir em sala de aula ou no ambiente escolar esse mesmo modelo que pretendemos superar. A legislação, as diretrizes, certamente, abrem um caminho para a construção de uma educação antirracista, mas não são capazes, sozinhas, de efetivar qualquer mudança na estrutura do currículo escolar ou da práxis pedagógica, elas apenas tornam público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana, pautando a abordagem dos conhecimentos no diálogo intercultural e emancipatório.

É, portanto, de suma importância que a educação antirracista vá além de um mero acréscimo de conteúdos, ou da celebração do dia 20 de novembro nas escolas, mas que se busque uma revisão profunda do currículo e das práticas pedagógicas, formas de desconstrução diária do mito da democracia racial e a valorização da diversidade étnico-racial.

Chegando ao cabo de nossa discussão, vale refletir acerca das ideias expostas por Faot e Souza (2025), ao dialogar com as proposições de Candau (2008), quando tratam acerca da importância da oferta de uma educação acolhedora, que respeite tanto as individualidades quanto abarque a diversidade, buscando sanar o aspecto de marginalização a que o indivíduo e determinados grupos estão designados pela exclusão histórica de nossa sociedade. Dessa forma, as autoras citam Candau (2008), defendendo uma educação para:

3 o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à cons-

trução de uma sociedade democrática, plural e humana (Candau, 2008, p. 52).

## CONCLUSÃO

Diante da análise empreendida ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a educação, ao mesmo tempo em que se apresenta como um dos pilares para a transformação social, é permeada por contradições estruturais impostas pela histórica desigualdade racial que marca a sociedade brasileira, posto que a alienação e a desigualdade não são fenômenos naturais, mas construções históricas que se mantêm pela concentração do poder econômico, político e cultural em poucas mãos. Dessa forma, concebemos como primordial ao educador perceber-se como um instrumento potencialmente mediador para a efetivação de uma educação: igualitária, emancipatória, justa e preparada para a inclusão e a multiculturalidade.

Como bem nos ensina Freire (2024, p. 93) “A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético”. Não vislumbramos, ainda, uma sociedade na qual coexistam os valores necessários para a construção de uma “escola socialmente justa” (Libâneo, 2025, p. 22), mas seguimos acreditando.

Acreditamos no poder da educação para desenvolvimento humano e cidadão, para uma sensibilização empática diante das mais variadas temáticas, mediante uma abordagem pedagógica criativa, assertiva e reflexiva. Acreditamos, sobretudo, que a formação do educador, bem como a sua valorização, são pilares fundamentais para a construção de uma educação para criticidade e que verdadeiramente liberte-nos da opressão.

Este estudo aponta ainda a necessidade de políticas públicas de ações afirmativas que valorizem a formação, a carreira e as con-

dições de trabalho dos professores, para que possam exercer plenamente sua função social. Por fim, acreditamos no poder da educação para desenvolvimento humano e cidadão, para uma sensibilização empática diante das mais variadas temáticas, mediante uma abordagem pedagógica criativa, assertiva e reflexiva. Possibilitando, assim, um caminho no qual seja possível a construção de uma sociedade menos desigual, de uma escola plural e minimamente equânime, capaz de preparar sujeitos críticos para enfrentar as desigualdades e transformar a realidade.

## REFERÊNCIAS

- AKE, Claude E. Ciência Social como Imperialismo. In: LAUER, Helen; ANYIDOHO, Kofi (Orgs.). **O resgate das Ciências Humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: Funag, v. 4, 2016. (Coleção relações internacionais).
- ALBUQUERQUE, Wlamyra; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000799588>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 07 jul. 2026.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secad/ME, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 488-500, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYt3zXgD5v8cM8V2pG6hQf/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 13 maio 2025.

FAOT, Flávia Kruk; SOUZA, Cynthia Venâncio de. As relações entre a formação de professores no contexto da internacionalização, a interculturalidade e o direito à educação: caminhos e possibilidades. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais (SP), v. 18, n. 2, p. 1-20, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod\\_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf). Acesso em: 8 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A experiência do trabalho e a educação básica. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 9ª reimpressão, 2023.

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

GONZALÉZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – A educação no século XXI: para que servem as escolas? **Educação em Análise**, [s. l.], v. 10, p. 1-30,



2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: Edufba, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo/Rio de Janeiro: Perspectiva/Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PACHECO NETO, Manuel. A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos. 1. ed. Dourados, MS: UFGD, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1056>. Acesso em: 3 set. 2025.



**PARTE 3**

**GÊNERO, CONHECIMENTO  
E EMANCIPAÇÃO**



## CAPÍTULO 11

# **RABIDANCIA: MÚLTIPLAS PRÁTICAS COMERCIAIS E REDES SOCIOLABORAIS EM CABO VERDE**

Maria Iully Melo Silva  
Bas'ílele Malomalo

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo busca reunir e evidenciar as múltiplas práticas que compõem a *rabidancia* em Cabo Verde, com ênfase nas configurações comerciais que se manifestam no espaço urbano de Santa Maria, na Ilha do Sal. Enquanto um dos principais destinos turísticos do arquipélago, Santa Maria constitui-se em um território marcado pela confluência entre a economia formal, fortemente voltada ao turismo internacional, e a economia informal, dinamizada, em boa parte, por vendedores(as) de artesanato, *souvenirs* e pelas *rabidantes*.

De acordo com Grassi (2003) e Lobo (2001; 2024), o termo *rabidante* tem origem cabo-verdiana, e é utilizado, nesse país, para se referir, de forma específica, a esse tipo de comércio realizado majoritariamente por mulheres. O conceito se desdobra em diversas ramificações dentro do próprio setor de comércio ambulante no contexto insular.

A atuação dessas vendedoras não se restringe à simples comercialização de mercadorias, mas abrange processos de distribuição, revenda e mediação de produtos e serviços, que revelam estratégias

de sobrevivência cotidianas e inserção econômica. Nesse sentido, as *rabidantes* consolidam redes sociolaborais e de negócios que transcendem a dicotomia entre público e privado, evidenciando a centralidade das mulheres na organização de circuitos comerciais e nas dinâmicas urbanas que estruturam o dia a dia das ilhas cabo-verdianas.

Partimos de uma reflexão apoiada na pesquisa de campo realizada em 2023, voltada para o comércio interno cabo-verdiano, com ênfase na atuação das peixeiras da cidade de Santa Maria<sup>1</sup>. A análise dessa dimensão do comércio de gêneros alimentícios possibilitou ampliar o olhar e abrir espaço para uma reflexão mais ampla sobre o fenômeno da *rabidancia* em Cabo Verde. Paralelamente, este artigo ancora-se também em levantamento bibliográfico e em fundamentos teóricos que dialogam com a construção da nossa dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Nesse caminho, buscamos compreender o universo comercial feminino a partir das vivências e narrativas das próprias mulheres que atuam no comércio de produtos e serviços turísticos em Santa Maria, recorte que orienta o presente percurso de pesquisa. Através dos relatos sobre o cotidiano de trabalho, procuramos evidenciar os significados atribuídos à *rabidancia*, as múltiplas formas de comercialização, as redes de sociabilidade e solidariedade, os laços familiares e os diversos espaços de atuação que compõem e dão forma a esse cenário.

Em síntese, este artigo, embora de caráter preliminar, configura-se como um exercício exploratório voltado à delimitação dos objetivos que nortearam a pesquisa à qual está vinculado. Essa abordagem se justifica pela amplitude e diversidade do universo comercial cabo-verdiano, no qual atua um contingente expressivo de vendedoras,

---

1 Referente à pesquisa de Mestrado em Antropologia da primeira autora, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da UFC/Unilab, entre 2022-2024.

distribuídas por diferentes territórios e interligadas por redes sociais e de trabalho que se estendem em escalas locais, interinsulares e até transnacionais. Nesse viés, a *rabidancia* assume relevância particular, sobretudo, entre famílias chefiadas por mulheres.

## ■ 2 RABIDANCIA E A DIVERSIDADE COMERCIAL CABO-VERDIANA

Ao analisar as distintas categorias e subdivisões que compõem o universo das *rabidantes* e ao desenvolver seus estudos sobre o comércio em Cabo Verde, Grassi (2003) concentrou-se especificamente nas práticas comerciais implementadas pelas vendedoras transnacionais que atuam no mercado do Sucupira<sup>2</sup>, localizado na Ilha de Santiago. A autora afirma que a inserção nesse contexto mercantil não é uniforme, sendo marcada por formas variadas de participação, estratégias diferenciadas de atuação e critérios específicos que permitem distinguir quem efetivamente se configura como *rabidante*. Essa distinção não se limita à presença física no espaço comercial, mas abrange também os modos de interação, a construção de redes de sociabilidade e as estratégias de negociação que essas mulheres desenvolvem em meio às dinâmicas locais e transnacionais. Dessa forma, a autora oferece uma perspectiva aprofundada sobre a complexidade do fenômeno, demonstrando que o conceito de *rabidancia* em Cabo Verde envolve não apenas a comercialização de produtos, mas também a articulação de relações sociais, econômicas e simbólicas que estruturam e sustentam esse segmento do comércio informal.

De acordo com Silva (2012), a *rabidancia* pode ser organizada em três categorias principais. A primeira engloba o comércio transatlântico, envolvendo a importação de diversos produtos, como roupas,

---

2 Com origens situadas no período pós-colonial, a partir da década de 1980, o Mercado 5 de Julho (mais conhecido como Mercado do Sucupira), tornou-se um espaço significativo do comércio informal em Cabo Verde. O nome carrega um simbolismo cultural que remete ao Brasil, inspirado na famosa telenovela *O Bem-Amado*. Localizado na cidade da Praia, o mercado ocupa uma área aproximada de 15 mil metros quadrados e constitui um ponto vital de sustento para cabo-verdianas(os) de todas as ilhas, bem como para pessoas de outras nacionalidades, que ali desenvolvem suas atividades comerciais cotidianas.

cosméticos, eletrônicos e utensílios, entre Cabo Verde, Brasil, Estados Unidos e Europa. A segunda categoria segue uma lógica semelhante, mas concentra-se na importação de mercadorias provenientes de alguns países africanos, como Senegal, Gâmbia, Marrocos, Guiné-Conacri e África do Sul. Por fim, a terceira categoria refere-se ao comércio interno de Cabo Verde, voltado para gêneros alimentícios, incluindo verduras, grãos, frutas, carnes e peixes. Nessa perspectiva, o capital disponível para investimento de cada vendedora emerge como o principal critério, que não apenas distingue essas categorias, mas também estabelece uma hierarquia dentro do comércio da *rabidancia*.

Podemos dizer que, de forma geral, a *rabidancia* se manifesta como um conjunto de práticas comerciais exercidas por mulheres, cujas trajetórias são diversas, variando quanto à ilha de origem, ao poder aquisitivo e de investimento e à presença de familiares já inseridas no comércio. Apesar dessas diferenças, há entre elas um elemento comum, qual seja, a busca por alternativas de sustento diante das restrições impostas pelo limitado acesso ao mercado formal de trabalho no arquipélago.

Conforme observam Silva (2012) e Silva (2024), embora o termo *rabidante* tenha nascido em Cabo Verde, seu significado extrapola os limites do território nacional, acompanhando o movimento das vendedoras que viajam para o exterior em busca de mercadorias a serem revendidas no arquipélago. Algumas dessas mulheres atuam diretamente no setor turístico, enquanto outras, mesmo instaladas em zonas turísticas, mantêm um comércio voltado, sobretudo, para a população local, como ocorre com as peixeiras de Santa Maria, que desempenham um papel central na distribuição de pescados na Ilha do Sal.

Ainda que muitas tenham se iniciado nessa atividade em contextos de escassez de oportunidades, a *rabidancia* não é exclusiva de mulheres em situação de vulnerabilidade econômica. No caso da Ilha do Sal, podemos enfatizar as proprietárias de estabelecimentos co-



merciais nas zonas centrais das cidades de Espargos e Santa Maria, assim como trancistas, massagistas, manicures e vendedoras de passeios ou *souvenirs* que percorrem a Avenida Pedonal, oferecendo seus produtos e serviços à clientela turística. Para muitas dessas mulheres, o comércio ultrapassa a função de sustento financeiro, assumindo o papel de vocação e de modo de vida, frequentemente enraizado em suas trajetórias e no pertencimento à ilha de origem (Silva, 2024).

A coexistência entre distintas estratégias de atuação comercial revela a multiplicidade de práticas laborais que constituem a *rabidancia*, compreendida, nesse contexto, como um modo de vida adotado por muitas mulheres cabo-verdianas inseridas no comércio. Ainda que enraizado em dinâmicas locais, esse fenômeno guarda afinidades com outras expressões do comércio feminino observadas em diferentes partes do continente africano e em outros lugares do mundo, onde é possível reconhecer padrões semelhantes de inserção das mulheres nas atividades do comércio informal, especialmente nas ruas (Silva, 2024).

### 3 REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O ESTUDO DA RABIDANCIA

O referencial teórico desta pesquisa apoia-se, primeiramente, em autores e autoras que analisam e discutem questões sociológicas, políticas, antropológicas e geográficas relacionadas ao comércio ambulante feminino na África, com destaque para Cabo Verde. Além disso, consideram-se estudos que investigam a atuação de mulheres vendedoras e suas contribuições socioeconômicas em outros contextos. Ressalta-se, ainda, a importância de aprofundar as reflexões sobre a concepção de gênero no arquipélago, visto que, ao concentrar-se no fenômeno da *rabidancia* na Ilha do Sal e sua interface com o setor turístico, essa perspectiva se mostra fundamental para sustentar a abordagem interdisciplinar adotada nesta pesquisa.

Diante da complexidade inerente ao fenômeno em questão, houve a necessidade de uma delimitação metodológica, sustentada no movimento de particularizar a temática de estudo para, em seguida, ampliar a sua compreensão, levando em consideração outras formas de comércio correlatas no mundo. Essa abordagem está em consonância com a proposta de Strathern (2004 [1991]), em sua obra *Partial Connections*, ao defender que o conhecimento etnográfico é construído por meio de “conexões parciais”, nas quais cada fragmento da realidade observada oferece caminhos para compreender sistemas mais amplos de relações e significados. O presente estudo busca acrescentar novos elementos à discussão sobre esse fenômeno, lançando luz sobre o papel das migrações interilhas na construção do comércio interno cabo-verdiano. Nesse panorama, a literatura existente, especialmente sob a égide dos estudos sociais<sup>3</sup> cabo-verdianos, os estudos de Celeste Fortes (2013; 2015; 2018), oferece importantes subsídios para compreender a participação feminina no comércio informal em Cabo Verde. Ao analisar o fenômeno da *rabidancia*, a autora revela não apenas sua centralidade como mecanismo de sustento familiar, mas também a complexa articulação entre práticas econômicas e normas sociais patriarcais. Fortes ainda destaca, em particular, os obstáculos enfrentados por mulheres monoparentais<sup>4</sup>, cuja atuação econômica se dá em contextos marcados pela migração e pela ausência masculina, evidenciando as tensões entre autonomia financeira feminina e expectativas sociais tradicionais.

No mesmo eixo, Gonçalves (2021) dedica-se à análise da presença e atuação das *rabidantes* no mercado informal de Cabo Verde, evi-

---

3 Faz referência a: *Série Estudos Sociais Cabo-Verdianos (UFRGS/Uni-CV)*. A série é fruto da parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), com o propósito de fortalecer e ampliar os estudos sobre a sociedade cabo-verdiana nas Ciências Sociais. Ela reúne, principalmente, resultados de pesquisas de pós-graduação e de projetos colaborativos desenvolvidos no âmbito da mobilidade acadêmica entre Brasil e Cabo Verde.

4 Considerando que, em muitos casos, algumas mulheres assumem sozinhas a responsabilidade pelo sustento e pela criação dos filhos e filhas.



denciando não apenas sua relevância econômica, mas também o impacto social que exercem em suas comunidades. Segundo a autora, essas mulheres representam agentes centrais para o desenvolvimento local, organizando atividades comerciais que garantem a circulação de bens e serviços e fortalecem redes de sociabilidade. Apesar da sua importância, elas permanecem frequentemente invisíveis para as políticas públicas e para o reconhecimento institucional, o que evidencia uma contradição entre sua contribuição efetiva e a valorização formal do seu trabalho.

Monteiro (2013) investiga as dinâmicas do comércio informal, com atenção especial às relações de gênero e à organização familiar, destacando o papel central das *rabidantes* nesse cenário. Segundo a autora, essas mulheres, em sua maioria, lideram famílias monoparentais e assumem a responsabilidade pelo sustento econômico de seus lares, o que as coloca em posição estratégica dentro da economia local. Além disso, evidencia como essas vendedoras desenvolvem estratégias de trabalho que conciliam as demandas familiares e comerciais, demonstrando resiliência, criatividade e adaptabilidade diante das dificuldades cotidianas. A autora enfatiza que a atuação das *rabidantes* não se limita ao comércio em si, mas contribui para a manutenção de redes sociais e de solidariedade comunitária, fortalecendo laços que ultrapassam o âmbito econômico e reforçam a coesão social. Dessa forma, partimos para uma compreensão mais ampla a respeito da importância dessas mulheres, não apenas como agentes econômicas, mas também como pilares das relações familiares e comunitárias em Cabo Verde.

Uma perspectiva antropológica sobre as dinâmicas da informalidade na cidade de Praia, em Santiago, Pólvora (2013), coloca em discussão como práticas sociais, econômicas e culturais influenciam a organização do espaço urbano. A autora mostra de que maneira essas práticas moldam o cotidiano da população, ao mesmo tempo em que revelam desigualdades estruturais profundamente enraizadas, ofere-

cendo uma compreensão mais ampla das tensões sociais e econômicas presentes na cidade.

Em outra dimensão relacionada, Rocha (2014) dedica-se a investigar as complexas relações entre feitiçaria e mobilidade na África Ocidental, demonstrando como práticas simbólicas e redes sociais desempenham papel fundamental na circulação de pessoas e mercadorias. Ao analisar esses processos, a autora evidencia que as trajetórias migratórias e comerciais não são lineares nem uniformes, mas se configuram a partir de interações sociais, culturais e econômicas próprias de cada contexto. No caso cabo-verdiano, essa perspectiva permite compreender a riqueza e a diversidade das experiências de mobilidade, bem como a forma como os saberes simbólicos moldam a vida cotidiana e as estratégias de circulação de indivíduos e bens.

Silva (2012; 2013; 2015; 2020), ao colocar em evidência a *rabidancia*, destaca sua importância não apenas para as economias locais, mas também para as redes comerciais transnacionais que conectam Cabo Verde a diferentes contextos. A autora evidencia como essas mulheres constroem estratégias complexas ao combinar mobilidade, relações de gênero e práticas informais, adaptando-se aos variados espaços comerciais em que atuam. Esse enfoque permite compreender a forma como a *rabidancia* se insere em dinâmicas sociais e econômicas mais amplas, revelando sua centralidade para a vida econômica e para a manutenção de redes de sociabilidade no arquipélago:

[...] é uma prática que se encontra no limiar entre o formal e o informal, além disso agrupa uma diversidade de atores e atividades que vão desde as pequenas comerciantes que vendem produtos adquiridos localmente até aquelas com maior estabilidade que se deslocam para outros países (*Ibidem*, 2015, p. 4)

A concepção acima encontra conexão em Sousa (2019), quando a autora realiza uma análise aprofundada das trajetórias de vida

de mulheres vendedoras no bairro do Palmarejo, em Cabo Verde, destacando as estratégias que essas mulheres desenvolvem para alcançar mobilidade social em um contexto marcado por desafios econômicos e sociais. A autora evidencia como o comércio informal, embora, muitas vezes, invisível nas estatísticas oficiais, desempenha um papel central na busca por autonomia, segurança financeira e melhoria das condições de vida. Além disso, mostra que essas práticas comerciais não se restringem à sobrevivência econômica, mas também contribuem para a construção de redes de sociabilidade, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando oportunidades de participação social e econômica.

Em outra perceptiva relacionada à temática deste artigo, Venâncio (2019) realiza uma investigação aprofundada sobre a atuação das *rabidantes* na cidade de Mindelo, ilha de São Vicente, Cabo Verde, chamando a atenção para os diferentes sentidos que essas mulheres atribuem ao trabalho que desempenham e às trocas comerciais que realizam diariamente. O autor destaca como essas práticas não se limitam apenas à dimensão econômica, mas se estendem à esfera social, moldando relações de confiança, cooperação e reconhecimento entre os indivíduos da comunidade. Além disso, demonstra de que maneira essas atividades contribuem para a construção e afirmação de identidades locais, mostrando que o comércio informal se entrelaça de forma significativa com a vida social e cultural da cidade.

Segundo Silva (2024), ao investigar as diferentes divisões do comércio interno que estruturam o fenômeno da *rabidancia* na cidade de Santa Maria, na Ilha do Sal, e ao tomar como recorte específico o comércio de pescados, é possível observar as dinâmicas, estratégias e relações sociais que se estabelecem nesse contexto, revelando como essas práticas contribuem para a organização e a complexidade do comércio local, assim como para a compreensão mais ampla do fenômeno em análise. Segundo a autora, pode se observar:

[...] a diversidade de configurações e modos de *rabidancia* existente na ilha, sobretudo a diversidade dentro do próprio mercado pesqueiro. No caso das peixeiras do Pontão, a maioria são vinculadas a estrutura e funcionamento das pescas, que no caso em específico possui características artesanais. No entanto, também há produção industrializada, principalmente quando nos referimos a produção de enlatados e a pesca com barcos estrangeiros que realizam a pesca autorizada de grande porte no arquipélago (Silva, 2024, p. 90).

Ainda segundo a autora (*op. cit.*), ao organizar conceitos e abordagens acerca das práticas comerciais locais na ilha em análise, é possível perceber que as particularidades e complexidades desse tipo de atividade econômica, especialmente no contexto do setor turístico, influenciam e estruturam de maneira significativa as relações socioeconômicas da região, de modo que se compreende que:

[...] a *rabidancia* é anterior ao advento do turismo no referido arquipélago, pois, quando o Estado iniciou o processo de turistificação e consequentemente a urbanização por volta dos anos 1980 e 1990, sobretudo na ilha do Sal, a *rabidancia* já era a forma escolhida por mulheres cabo-verdianas para subsistência. Tal processo, é posteriormente colocado sob um turismo circunscrito pela ideia de desenvolvimento e progresso no pós-independência, que cooptou a imagem pré-estabelecida do exótico produzido pelo próprio ocidente sobre os povos colonizados, para servir de veículo propulsor de construção do capital na ilha supracitada (Silva, 2024, p. 101-102).

Dessa maneira, a *rabidancia* se apresenta como um conjunto de práticas comerciais complexas e multifacetadas, que agrupa as vendedoras conforme diferentes fatores, como o tipo de mercadoria co-

mercializada (geralmente associado ao local de aquisição e à forma de comercialização), os trajetos percorridos para obtenção dos produtos (local, nacional ou internacional) e os meios financeiros disponíveis para ingressar e se manter na atividade.

Assim, é importante destacar que as *rabidantes* que se deslocam ao exterior para abastecimento de mercadorias, especialmente aquelas que precisam converter escudos cabo-verdianos (ECV) em moedas estrangeiras como o euro ou o dólar, enfrentam custos significativamente mais elevados do que as peixeiras de Santa Maria ou as vendedoras de rua que operam exclusivamente no mercado interno. Essa diferença evidencia a vulnerabilidade econômica mais acentuada das mulheres que atuam apenas no comércio nacional, em particular, no setor de gêneros alimentícios.

#### **4 DELINEAMENTOS, CARACTERIZAÇÕES E OUTROS APONTAMENTOS**

Diante da diversidade de experiências e formas de inserção no comércio supracitado, tornou-se essencial elaborar uma caracterização preliminar das vendedoras, considerando tanto os produtos que oferecem quanto as dinâmicas que permeiam sua atuação. Essa iniciativa conceitual concentra-se, em particular, nas mulheres envolvidas no comércio interno cabo-verdiano, com destaque para aquelas que atuam na oferta de produtos e serviços voltados ao turismo na Ilha do Sal, um segmento ainda pouco abordado nas pesquisas sociais sobre Cabo Verde. A tabela a seguir organiza algumas das categorias identificadas até o momento, estabelecendo, primeiramente, a distinção entre vendedoras locais e transnacionais.

**Tabela 1** – Tipologias e formas de *rabidancia* na ilha do Sal, Cabo Verde

| <b>Categoria principal</b>                                | <b>Subcategorias / Exemplos</b>                                                                         | <b>Escala geográfica</b>                                              | <b>Dinâmica de trabalho</b>                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vendedoras transnacionais</b>                          | Mercadorias trazidas da África, Europa e América do Sul                                                 | Dentro e fora do arquipélago (importação).                            | Mobilidade internacional e revenda em Cabo Verde.                                                                    |
| <b>Vendedoras locais (gêneros alimentícios)</b>           | Peixeiras (pescado), vendedoras de lanches, frutas, refeições/almoços, sucos e etc.                     | Dentro do arquipélago e situadas nas ilhas.                           | Trabalho em movimento, em espaços públicos (ruas, mercados, praias...), geralmente voltado para a população da ilha. |
| <b>Vendedoras locais (produtos e serviços turísticos)</b> | Trancistas, manicures, massagistas, vendedoras de <i>souvenirs</i> , vendedoras de passeios turísticos. | Dentro do arquipélago, situadas nas cidades com maior foco turístico. | Trabalho em movimento, geralmente em espaços públicos e privados voltados a clientela turística.                     |

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

A tabela acima representa uma primeira tentativa de sistematizar, ainda de forma preliminar, as práticas de *rabidancia* em Cabo Verde, diferenciando suas principais categorias a partir da escala territorial em que ocorrem e do tipo de produto ou serviço comercializado. De maneira geral, observamos dois perfis principais de atuação, quais sejam: o das vendedoras transnacionais, que importam produtos oriundos de países africanos, europeus e sul-americanos; e o das vendedoras locais, cujas atividades se concentram exclusivamente dentro do arquipélago.

Entre essas últimas vendedoras, destacam-se aquelas que lidam com gêneros alimentícios, como as peixeiras, e as que vendedoras de refeições e lanches, e as que atuam no setor turístico, oferecendo produtos e serviços desde tranças, massagens e serviços de manicure, *souvenirs* e passeios turístico pela Ilha do Sal. A tabela sugere ainda que, no âmbito das práticas de *rabidancia* internas, o trabalho tende a ocorrer de forma de movimento humano contínuo (ambulante) e em espaços públicos urbanos, com forte presença nas ruas da cidade de Santa Maria.

A diferenciação entre as vendedoras de gêneros alimentícios e aquelas que comercializam produtos e serviços voltados ao turismo segue a abordagem proposta por Silva (2024), que focaliza a análise nas mulheres envolvidas no comércio local, a partir do estudo das peixeiras da Ilha do Sal. Conforme observado pela pesquisadora em campo, essas vendedoras constroem relações comerciais principalmente com a população local e com outras comerciantes de rua, demonstrando que a circulação de seus produtos não depende exclusivamente do turismo, mas se insere no cotidiano mais amplo do comércio ambulante.

A partir dessa constatação, tornou-se possível ampliar a análise para outras vendedoras que comercializam alimentos, permitindo distinguir esses dois tipos de vendedoras e, assim, elucidar de maneira mais abrangente o fenômeno da *rabidancia*. A ênfase nas vendedoras de produtos e serviços voltados ao turismo permitirá compreender as especificidades das dinâmicas comerciais direcionadas para o visitante estrangeiro especificamente, o *outsider*.

Dito isso, o foco central desta análise recai sobre as vendedoras de produtos e serviços voltados ao turismo, cujas atividades atendem, em especial, às demandas de visitantes estrangeiros (geralmente de países europeus). No entanto, as vendedoras de gêneros alimentícios não serão excluídas da discussão, uma vez que as interações e vín-

culos sociais e laborais entre esses diferentes perfis de vendedoras integram o cotidiano local, e são essenciais para uma compreensão mais aprofundada sobre a *rabidancia*. Novos perfis de vendedoras poderão ser incluídos no estudo, à medida que suas atividades se tornem perceptíveis nas observações realizadas na próxima etapa, ou seja, a pesquisa de campo.

Além disso, entendemos que, para compreender as dinâmicas comerciais urbanas contemporâneas em Cabo Verde, especialmente no que diz respeito ao comércio de rua, é fundamental considerar tanto o contexto histórico como o papel estruturante das migrações ao longo da história do arquipélago, para então delinear os contextos de formação das mobilidades internas contemporâneas e seus usos por mulheres vendedoras em busca de trabalho. Em outras palavras, as circulações populacionais, desde o século XIX, desempenharam um papel central na formação de redes socioeconômicas transnacionais que ainda hoje influenciam os fluxos de pessoas, mercadorias e práticas culturais. Conforme aponta Moniz (2019), essas conexões migratórias estiveram fortemente atreladas à posição geoestratégica das ilhas no contexto das rotas marítimas atlânticas.

Nesse cenário de deslocamentos e reconfigurações sociais, o turismo emerge como um fator cada vez mais determinante. Conforme assinala Gonçalves (2021), a produção acadêmica existente já apontava para a importância do turismo na economia de Cabo Verde, embora sem aprofundamentos analíticos mais consistentes sobre o tema. As interpretações disponíveis indicam que a configuração do país como destino turístico não decorre exclusivamente de uma decisão estratégica, mas está fortemente relacionada às limitações estruturais do arquipélago, dentre elas, o clima árido, a irregularidade das chuvas e a escassez de recursos naturais.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse entrelaçamento entre a busca por sustento, as ações do Estado e os arranjos cotidianos que as pessoas constroem meios para lidar com a vida, na qual se situa esta pesquisa anunciada. O *locus* se concentra nas práticas comerciais das *rabidantes*, vendedoras de rua em Santa Maria, na Ilha do Sal, uma cidade marcada pela turistificação e pelos intensos fluxos migratórios interilhas. Assim, buscamos entender: de que forma as vendedoras de rua de Santa Maria, provenientes de outras ilhas do arquipélago, elaboram estratégias de trabalho e asseguram seus meios de subsistência e existência na Ilha do Sal. Ao centralizar essas experiências, queremos abrir espaço para uma reflexão mais ampla sobre os impactos sociais, econômicos e simbólicos do turismo nas dinâmicas locais cabo-verdianas, com um olhar atento para as questões de gênero, as diversidades de formas laborais e os caminhos que essas mulheres traçam para se movimentar, não apenas na cidade, mas também entre as ilhas, criando redes de sociabilidade, trabalho e de resistência que possibilitam sua existência e atuação no espaço urbano.

## REFERÊNCIAS

FORTES, Celeste. “M t’studa p’m k ter vida k nha mãe tem”. Gênero e Educação em Cabo Verde. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo (RS), vol. 49, n. 1, p. 80-89, jan/abr 2013.

FORTES, Celeste. As vendedeiras de Cabo Verde: circulação de produtos, informalidade e mulheres no espaço público de Cabo Verde. In: LOPES, José Rogério (Org). **Visagens de Cabo Verde: Ensaio de Antropologia Visual e outros ensaios**. Porto Alegre. Editora Cirkula, 2015. pp. 101-121.

FORTES, Celeste. “Casa sem homem é um navio à deriva”: Cabo Verde, a monoparentalidade e o sonho de uma família nuclear e patriarcal. **Anuário Antropológico**, [S. l.], v. 40, n. 2, p. 151–172, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6701>. Acesso em: 2 ago. 2025.

GONÇALVES, Alícia Silvana Moreno. **Mercado Informal e Género: A importância das Rabidantes para o Desenvolvimento de Cabo Verde**. 202. 66f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Desenvolvimento) – Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2021. Disponível em: [https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/24192/1/master\\_alicia\\_moreno\\_goncalves.pdf](https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/24192/1/master_alicia_moreno_goncalves.pdf). Acesso em: 2 set. 2025.

GRASSI, Marzia. A questão do género no sector informal em Cabo Verde: um estudo sobre as “rabidantes” do mercado de “Sucurpira” na ilha de Santiago. **Africana Studia**. Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, n. 4, 2001. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7107/6527>. Acesso em: 4 set. 2025.

GRASSI, Marzia. Economia informal em rede: trocas económicas e complexidade social. **Caderno de Estudos Africanos [on-line]**, Lisboa, n. 13/14, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cea.491>. Acesso em: 30 ago. 2025.

GRASSI, Marzia. **Rabidantes: comércio espontâneo transatlântico em Cabo Verde**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Spleen Edições, 2003.

LOBO, Andréa. África..., mas não muito! Turismo e africanidade em Cabo Verde. **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 943-972, set/dez, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752017v838>. Acesso em: 9 ago. 2025.

LOBO, Andréa. Seca, chuva e luta. Reconstruindo a paisagem em Cabo Verde. 2001. 164f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2001.

MONIZ, Elias Alfama Vaz. Processos educativos em dinâmicas coloniais e pós-coloniais em Cabo Verde: novas abordagens, questões e procedimentos metodológicos. **Temporalidades**, Minas Gerais: UFMG, v. 11, n. 2, p. 819-829, maio/ago. 2019.

MONTEIRO, Maria Ivone Tavares. **Família e género na perspectiva das mulheres kumbóssas: um estudo etnográfico no Concelho de Santa Catarina, Ilha de Santiago/Cabo Verde**. 2013. 84f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), Paria, Cabo Verde, 2013.

PÓLVORA, Jacqueline Britto. Cidades informais: o caso da cidade de Praia. Revista **Ciências Sociais Unisinos**, São Paulo, v.49, n.1, p. 97-103, janeiro/abril 2013. Disponível em: [https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2013.49.1.12](https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2013.49.1.12). Acesso em: 5 ago. 2025.

ROCHA, Eufêmia Vicente. **Feitiçaria e Mobilidade na África Ocidental**: uma etnografia da circulação de kórda, méstris e korderus. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Cabo Verde (UNICV), Praia, Cabo Verde, 2014.

SILVA, Maria Iully Melo. **Gênero, turismo e comércio de rua**: um estudo etnográfico sobre as peixeiras da Ilha do Sal, Cabo Verde. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UNILAB/UFC, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 119 f, 2024.

SILVA, Tatiana R. **A arte de comerciar**: gênero, identidades e emancipação feminina no comércio transatlântico das rabidantes em Cabo Verde. 156 f. Tese (Doutorado), Salvador: UFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24068>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, Tatiana R. A rabidância e o imbricamento entre comércio formal e informal: notas sobre uma tensão persistente. **Cadernos de África Contemporânea**, Salvador, v. 3, n. 6, p. 89-106, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cac/article/view/14342>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, Tatiana R. Dinâmicas comerciais entre Brasil e Cabo Verde: uma análise acerca do papel das rabidantes cabo-verdianas no mercado informal brasileiro. **Tomo**. Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão (SE), v. 22, p. 9-29, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/1592>.

Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, Tatiana R. Mercado de Sucupira: práticas comerciais e cotidiano das rabidantes cabo-verdianas. **Outros Tempos**, São Luiz, vol. 12, n. 19, p. 153-167, 2015. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/ou-tros\\_tempos\\_uema/article/view/457/388](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/ou-tros_tempos_uema/article/view/457/388). Acesso em: 3 set. 2025.

SOUSA, Elisângelo. **Biografia das vendedeiras**: Estudo de Caso sobre Mobilidade Social no Bairro do Palmarejo – Cidade de Praia. 2019. 101f. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Cabo Verde (UNICV), Praia, Cabo Verde, 2019. Disponível em: <https://eciencia.cv/items/9849406f-3dd9-4890-9f43-a-95f4d13d7ca/full>. Acesso em: 2 ago. 2025.

STRATHERN, Marilyn. **Partial Connections**. Updated Edition. Oxford: Altamira Press, 2004 [1991].



## CAPÍTULO 12

# A EXPERIÊNCIA DA DIÁSPORA E SUA INFLUÊNCIA NA IDENTIDADE E NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS ESTUDANTES DA UNILAB/CE

Ana Raquel Silva Reginaldo  
Natalia Cabanillas

### 1 INTRODUÇÃO

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, atualmente, está em um processo de expansão territorial e ampliação de *campi* pelo Brasil. Antes, tinha seu projeto apenas alocado na Região Nordeste (Ceará e Bahia), hoje, está inserida também na Região Sul (Rio Grande do Sul)<sup>1</sup> do país. A universidade consta como espaço de integração Sul-Sul, tendo como principal missão institucional a cooperação com países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em específico, os Países Africanos de Língua Portuguesa (Palop) e Timor-Leste. Também, geograficamente, está localizada nos estados da Bahia (São Francisco do Conde) e Ceará (Redenção, Acarape e Baturité).

Além disso, constam objetivos institucionais no desenvolvimento acadêmico de comunidades interioranas, atingindo comunidades indígenas, quilombolas, povos rurais, ciganas, periféricas, LGBTQIAPN+,

---

1 Ver em: <https://unilab.edu.br/2023/06/05/comunidade-da-restinga-em-porto-alegre-rs-propoe-a-criacao-de-campus-unilab-sul/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

pessoas com deficiências, mães e pais, entre outras. Portanto, demos destaque à contextualização do objetivo de criação da universidade, desde seu compromisso com a luta do Movimento Negro Unificado (MNU), como o compromisso na cooperação internacional Sul-Sul.

De acordo com os dados da Unilab, o quantitativo de discentes matriculadas no *campus* do Ceará, no período de 2020 a 2025, na graduação, chega a 33,92% de mulheres negras (pretas e pardas) (Unilab, 2025). Por ora, os dados revelam uma dimensão importantíssima, já que é a maior de toda a universidade, provando que a instituição é de maioria de mulheres negras. Esse conjunto de população delimitado como “mulheres negras” abrange uma enorme diversidade de negritudes: seis nacionalidades (brasileira, guineense, angolana, moçambicana, são-tomense e cabo-verdiana), múltiplas línguas (português, crioulos guineense, cabo verdiano e são-tomense, entre muitas outras), pertencas étnicas (balanta, mancanha, felupe, mandjaku, fula, changana, ovimbundu, entre outras), culturas alimentares, musicais e estéticas de feminilidades. Parte dessa diversidade foi objeto de pesquisa durante o projeto de iniciação científica *Gêneros e feminismos na África Global*, cujo título homônimo nomeia o livro no qual apresentamos, em 2025, os resultados das pesquisas.

Então, quando falamos sobre diáspora africana neste trabalho, nos referimos às pessoas que migram por motivos de estudos universitários, desde os Palop, para o interior do Ceará. E essa diáspora africana contemporânea vem ao encontro das antigas diásporas africanas, mas, particularmente, seus descendentes, a população afro-brasileira, classificada pelo IBGE como pessoas pretas e pardas. Nesse caso, as identidades não estão completas, pois, estão em processo e em produção (Stuart Hall, 2006b), o que ocorre é a possibilidade de as nossas identidades serem transformadas e moldadas a partir do contato com outras culturas a partir do contato com a tensão, a cooperação e a integração. Ou seja, as mulheres negras estudantes da Unilab estabelecem sua identidade a partir desse contato, sendo assim, não são

um sujeito que já está estabelecido, conforme Stuart Hall, “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (2006a, p. 13).

Partindo disso, este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento dentro do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH), na linha de pesquisa “Trabalho, Desenvolvimento e Migrações”, e tem como tema “Ser mulher negra estudante da Unilab/CE: Trajetórias e Afroafeto”, financiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

A escolha de pesquisar sobre gênero, raça e educação vem desde a importância de colocarmos em evidência a filosofia *Ubuntu*, que significa “eu sou porque nós somos”.

No Ubuntu a marca da natureza é a unidade, nesta perspectiva o fundamental não é o EU, mas sim o NÓS. Contudo não é uma mera união física intencional. Trata-se de entender que você precisa dos outros para ser você mesmo, é uma unidade pautada na essência, por meio de uma cosmovisão unívoca, que indissocia o EU do NÓS (Bárbara Carine, 2021, p. 30).

Também, vem no sentido de pôr na centralidade da ciência mulheres negras, conforme os ensinamentos de Audre Lorde (2023, p. 166): “não sou livre enquanto qualquer outra mulher for prisioneira, ainda que as amarras dela sejam diferentes das minhas. E não sou livre enquanto uma pessoa de cor permanecer acorrentada. Nem é livre nenhuma de vocês”. Ou seja, a relevância acadêmica da pesquisa está entrecruzada nos debates de manutenção das políticas públicas para mulheres negras, assim como no seu empoderamento.

Para isso, este trabalho tem como principal problema pensar como as experiências diaspóricas, sejam elas compreendidas tanto

como deslocamentos migratórios entre países da CPLP quanto como um processo histórico-cultural transatlântico, atravessam, (re)configuram e tensionam a identidade e a trajetória acadêmica de mulheres negras estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)? Em que medida nacionalidade, raça, gênero e condição de estudante internacionais (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e nacionais (Brasil) interagem nas práticas cotidianas universitárias (acesso/acolhimento, redes de apoio, permanência, desempenho, participação política e cultural, afroafeto), produzindo pertencimentos, discriminações e estratégias de agência?

Logo, para responder a esses questionamentos, o principal objetivo é refletir teoricamente sobre a experiência da diáspora e seus efeitos na constituição da identidade e da trajetória acadêmica de mulheres negras estudantes da Unilab-CE, destacando como raça, gênero e nacionalidade se entrecruzam interseccionalmente no espaço universitário. Sendo assim, em primeiro lugar, iremos examinar criticamente o conceito de diáspora em Stuart Hall (2006a; 2006b;), Paul Gilroy (2012), Achille Mbembe, Beatriz Nascimento (2021) e Lélia Gonzalez (2020), articulando-o às experiências acadêmicas e identitárias de mulheres negras em contextos transnacionais. E, em segundo, refletimos sobre a Unilab como esse espaço diaspórico e de integração com a cooperação Sul-Sul, problematizando desafios e potencialidades para a identidade e a permanência acadêmica de mulheres negras (até mesmo discentes, docentes e quaisquer categorias da classe pertencente à universidade).

Metodologicamente, trata-se de um ensaio acadêmico de abordagem crítico-interpretativa, baseado na experiência de pertencer a redes de amizade e pesquisa com mulheres de diversas nacionalidades, ou seja, há o uso de notas de campo (2020-2025), entrevistas e dados quantitativos da própria universidade. O percurso metodológico baseia-se em revisão bibliográfica e análise teórica em dois eixos:

1. diáspora e identidade (Stuart Hall, 2006a; 2006b; 2009; Paul Gilroy, 2012; Beatriz Nascimento, 2021; Lélia Gonzalez, 2020) e 2. universidade e integração internacional (com foco na experiência da Unilab). O método consiste em articular esses referenciais em diálogo, de forma a problematizar a experiência da diáspora e suas influências sobre a identidade e a trajetória acadêmica de mulheres negras estudantes, privilegiando uma perspectiva interseccional (Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, 2021; Kimberlé Crenshaw, 2002; Carla Akotirene, 2023) e decolonial (Aníbal Quijano, 2005; Oyèrónké Oyèwùmí, 2004; 2021).

Então, o trabalho está dividido em dois tópicos, sendo o primeiro com o título “Movimento diaspórico e identidade em trânsito”, no qual está a discussão dos principais conceitos sobre diáspora e identidade, colocando a Unilab como campo de análise da diáspora como experiência histórica e acadêmico-migratória, assim como a relação das estudantes negras *unilabianas*, com essa identidade em movimento e as negociações de pertencimento. Já no segundo tópico, “a Unilab como encruzilhada afro-identitária”, buscou trazer a missão institucional e o simbolismo dos municípios de Redenção (CE) e Acarape (CE), a Unilab como lugar de encontro das múltiplas diásporas negras, com seus desafios (racismo, xenofobia, gênero, permanência) e as potencialidades das redes de afeto-permanência.

## ■ 2 MOVIMENTO DIASPÓRICO E IDENTIDADE EM TRÂNSITO

Sobre o conceito de diáspora e identidade, precisamos levar em consideração que o debate em torno do “diaspórico” é no sentido de colocar em destaque o ato de migrar para questões acadêmicas, conforme escreve Stuart Hall: “diáspora não nos remete para as tribos dispersas cuja identidade só pode ser garantida na relação com uma qualquer pátria sagrada a que têm, a todo o custo, de regressar, mesmo que isso signifique empurrar outros povos para o mar” (2006b, p. 33). Ou seja, a diáspora não deve ser compreendida apenas como falta



ou saudade de uma pátria perdida, que exige retorno físico, pelo contrário, deve ser vista como um espaço de criação de novas identidades, múltiplas conexões e pertencimentos, sem precisar expulsar ou negar outros povos.

Até mesmo dentro dos movimentos sociais feministas e negro temos o compromisso de percebemos nossa cor, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outros, como parte de uma construção identitária política, porque, “uma identidade transformada pode ser transformadora e duradoura. Uma vez que as pessoas mudam no nível individual por meio da conscientização política, também se tornam atores da mudança coletiva” (Patrícia Hill Collins; Sirma Bilge, p. 210).

Lélia Gonzalez (2021), em um dos seus ensaios: “A democracia racial: uma militância”, no livro *Por um feminismo afro-latino-americano*, escreve que, além de sermos sujeitos da nossa própria história, também sejamos do nosso próprio discurso e isso também faz parte da nossa identidade, que vai ser construída, reconstruída, desconstruída. É isso que caracteriza a identidade por si, esse movimento de possibilidades de transformação, mudança e construção. Assim como escreve Beatriz Nascimento, no seu ensaio “Literatura e identidade”, no livro *Todas (as) distâncias: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento*: “queremos sugerir que a identidade não se faz com um só elemento caracterizador, mas nas interrelações sociais, nas quais origem, meio formador, aspirações e frustrações se combinam” ([1987] 2015, p. 108).

A cultura também está entrelaçada com a identidade, um exemplo que encontramos na Unilab são situações de mulheres internacionais, africanas, que precisam cumprir rituais étnicos (seja casamento, nascimento, morte, entre outros), mas precisam se adaptar com as circunstâncias da diáspora acadêmica-migratória, ou seja, pelo contato com uma universidade plural, teremos a presença de pessoas de diversas etnias (do mesmo país), mas, também, haverá outras pessoas

de outras nacionalidades tendo a oportunidade de vivenciar aquele ritual que só seria facilitado no país de origem. Conforme Paul Gilroy (2012, p. 208), “novas tradições têm sido inventadas nos confrontos da experiência moderna, e novas concepções de modernidade produzidas na longa sombra de nossas resistentes tradições”.

Não estamos afirmando que há mudanças dentro do ritual étnico em questão, mas, há reinvenções da relevância que os ritos tradicionais ganham na diáspora, uma reinvenção que coloca a existência da comunidade em si, assim como quem não pertence àquele grupo étnico será afetado, ao ser confrontado com outras formas existir, outras cosmo percepções e práticas sociais cotidianas diferentes da própria. Por exemplo, o luto ou percepções sobre a morte. E esse contato com as práticas étnicas africanas, para quem é afro-brasileira(o), vai ser uma porta de entrada que serve de contato com as raízes africanas do país, já que o Brasil teve como experiência histórica uma diáspora “forçada”, mas, que deixou tradições e ritos africanos. Segundo Stuart Hall (2006b), todo mundo precisa realizar uma viagem simbólica e circular para essa “África”, as pessoas negras precisam regressar, porém, “por outra rota”, como forma política e de luta contra a criação da África que fizeram no Novo Mundo.

Um exemplo para esse encontro/encruzilhada está nesta nota de campo, um evento que aconteceu no Centro Cultural Carolina Maria de Jesus, no *campus* das Auroras, em Redenção (CE), organizado pelo curso de Antropologia, uma parada cultural com o objetivo de comemorar os 90 anos de Lélia Gonzalez, se estivesse viva. Houve diversas apresentações, e, em um certo momento, abriram a oportunidade para o público realizar perguntas, então, pedi a oportunidade e perguntei para as cinco mulheres (duas angolanas, uma moçambicana, uma brasileira-guineense e uma cabo-verdiana) que estavam na mesa: “*O que as faz permanecer na Unilab? Quais os motivos para continuar ali?*” Todas as respostas foram encantadoras e importantes, mas destaco uma fala, a da Yasmin Djaló (notas de campo, 2025):

Ao contrário das meninas, das minhas colegas aqui, eu nasci em Fortaleza, no caso, não conhecia [a Unilab], conhecia Redenção “só de passar”, mas, não tive que fazer essa grande mudança, nem me mudei de casa, na verdade. Mas, eu penso que não só a antropologia, mas a pesquisa nas ciências humanas no geral pra mim, da mesma forma que é uma tentativa de entender o ser humano, o outro, mas é uma tentativa também de ir encontro comigo mesmo, quanto mais eu sei de mim, mais eu sei do outro [...] Já tinha ouvido falar na Unilab e entrei no programa associado, a maioria das minhas aulas foram na UFC [Universidade Federal do Ceará], mas eu vim fazer a prova e a primeira vez que eu vim pra cá foi para fazer a prova de heteroidentificação, e eu só não chorei mesmo e só não derramei lágrimas dos olhos, porque não convinha na hora, mas, foi muito emocionante de entrar em uma universidade... uma universidade negra. Ver pessoas negras na universidade era uma coisa que não fazia parte do meu imaginário, sabe? [...] Então, ter a oportunidade de ter uma orientadora negra é muito bom, é muito “massa” (28 de agosto de 2025).

Por ora, o relato de umas das palestrantes da mesa em questão coloca em xeque a realidade de muitas universidades do Brasil não serem majoritariamente negras e as pessoas que ali ocupam sofrem diversos desafios para permanecer e concluir o curso, ainda mais quando há a necessidade do debate racial e do empoderamento dessa população. Abdias Nascimento (2016) escreveu que o acesso do mundo negro-africano à universidade brasileira é limitado, já que prevalece o modelo ocidental, seja europeu ou norte-americano, o que acaba afastando as populações afro-brasileiras do espaço acadêmico, logo, a afirmação da identidade negra dentro do campo universitário é vista como uma provocação e representa um desafio para as(os) que ali estão.

Consequentemente, a Unilab entra nesse campo de uma instituição que abre caminhos para pessoas negras, periféricas, quilom-

bolas, indígenas, rurais, ciganas, LGBT, entre outras. Ela é uma porta de entrada baseada na cooperação e integração que possibilita tanto a troca intercultural interna como externa. No entanto, da mesma forma que ela se torna uma possibilidade de oportunidades econômicas e ascensão social, também, se torna um “choque” de realidade para a comunidade internacional.

Para quem vive em um país ocupado por mais de 90% de pessoas negras (pretas retintas) e que nunca precisou se afirmar “africana”, “preta” ou “negra”, chegar ao Brasil e se deparar com o “tornar-se” negra (Neusa Santos Souza, 2021; Pitiandra Lima, 2025) é político, porque envolve uma luta antirracista, é um encontro com uma negritude em que, de um lado, há pessoas que não foram educadas na violência do racismo face a face (embora haja outras formas de racismo que estão presente nos países africanos, por terem sido destruídos pelo imperialismo), no outro lado, afro-brasileiras(os) são atingidas(os) diariamente pelo racismo no campo social, pessoal, estrutural, econômico e educacional. Assim como, para quem nasceu e vive a realidade da capital Fortaleza, a mudança para o interior também é um encontro com outras feminilidades e identidades que transformam o nosso próprio pertencimento, ademais, quando estamos nessa ação de diáspora/migração, levamos conosco múltiplas identidades, em concordância com Stuart Hall (2009, p. 26), “na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas”.

Essa identidade em movimento está dentro das relações de pertencimento de mulheres negras na Unilab, e uma dessas contribuições são as redes, por exemplo, o projeto de pesquisa “Gênero e Feminismo em África Global”, no qual há a diversidade de nacionalidades, etnias e identidades, e que contribui com o desenvolvimento humano, acadêmico e pessoal das estudantes na Unilab, por isso, apesar dos percalços institucionais, existem pessoas comprometidas em manter a continuidade do projeto e a missão da instituição, discussão do próximo tópico.

### 3 A UNILAB COMO ENCRUZILHADA AFRO-IDENTITÁRIA

A missão institucional da Unilab tem como contribuição a integração do Brasil com a CPLP – Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste –, assim como, “promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional” (Unilab)<sup>2</sup>, ou seja, também cumpre um papel fundamental na contribuição econômica no Recôncavo Baiano e no Maciço de Baturité, já que as(os) estudantes migram dos seus países de origem, municípios, comunidades, localidades, quilombos, na intenção de realizar o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A Unilab está instaurada nos municípios de Redenção e Acarape, no Ceará. Historicamente, Acarape era uma localidade de Redenção e anteriormente tinha como nome “Cala Boca”, e “a cidade de Redenção – que, em sua fundação (1868), foi denominada Vila de Acarape – está situada na região do Maciço de Baturité” (Arlson Gomes, 2021, p. 190), tem um simbolismo carregado, por ser pioneira em uma abolição “formalizada” em 1883, anterior à Lei Áurea, de 1888.

A intenção por detrás da presença de uma universidade baseada em um compromisso antirracista e de “reparação histórica” aos mais de 350 anos de escravização no Brasil entra em embate de como os discursos “abolicionistas” são utilizados atualmente no município de Redenção, Ceará. Por um lado, visualizamos a utilização do símbolo e narrativa de uma “terra da liberdade”, por outro lado, há o reforço de estereótipos e de imagens de controle (Patrícia Hill Collins, 2019) nos monumentos da cidade, em exemplo o da Negra Nua, localizado na entrada do município. Assim como Arilson Gomes (2021) nos ajuda a refletir sobre como as pessoas redencionistas utilizam da categoria do “libertador benevolente” e colocam a figura da mulher escravizada e homem escravizado como “objeto”, sem haver uma criticidade sobre a história e os monumentos.

---

2 Disponível em: <https://unilab.edu.br/missao-2/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

No caso de nossa investigação circunscrita à cidade de Redenção, primeira cidade a abolir a escravidão na província do Ceará, os destinos das populações libertas e as promoções para a sua cidadania foram inconclusas em que pese os simbolismos das homenagens e os desfiles festivos alusivos à libertação. [...] Diante disso, pode-se refletir se a passagem do hino de Redenção “não queremos escravos entre nós” não poderia ser, na realidade, “não queremos negros entre nós” em consonância com os estigmas da época. Torna-se mais difícil reconhecer o racismo sem o reconhecimento da existência de negros (Arlson Gomes, 2021, p. 212).

Logo, a Unilab torna-se esse lugar de encontro de múltiplas diásporas negras – sejam elas internacionais africanas ou brasileiras – e há a possibilidade de ser colocada como uma instituição de resistência e de luta no combate aos desafios postos dentro de uma sociedade racista. Na ocasião, a universidade se transformou em um ponto de encontro de mulheres negras de diversas nacionalidades, sexualidades e uma intersecção de identidades que se cruzam para a potencialidade para a permanência e a sobrevivência perante as violências. Por isso, destacamos a teoria da interseccionalidade como aporte central na luta das mulheres negras no Ensino Superior, porque, conforme Carla Akotirene (2023), a interseccionalidade nos ajuda a enxergar as opressões para combatê-las e reconhecer que há algumas opressões mais dolorosas.

Vejamos os dados da Unilab, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade e porcentagem de matrículas nos cursos de graduação de estudantes por gênero e raça

| <b>Gênero</b>   | <b>Raça</b>    | <b>Total de Discentes</b> | <b>Percentual (%)</b> |
|-----------------|----------------|---------------------------|-----------------------|
| <b>Mulheres</b> | <b>Total</b>   | <b>11.679</b>             | <b>51,09%</b>         |
|                 | Pretas         | 1.007                     | 4,41%                 |
|                 | Pardas         | 6.746                     | 29,51%                |
|                 | Branças        | 3.583                     | 15,67%                |
|                 | Amarelas       | 142                       | 0,62%                 |
|                 | Indígenas      | 179                       | 0,78%                 |
|                 | Não declaradas | 22                        | 0,10%                 |
| <b>Homens</b>   | <b>Total</b>   | <b>11.222</b>             | <b>49,09%</b>         |
|                 | Pretas         | 1.148                     | 5,02%                 |
|                 | Pardas         | 6.475                     | 28,33%                |
|                 | Branças        | 3.217                     | 14,07%                |
|                 | Amarelas       | 162                       | 0,71%                 |
|                 | Indígenas      | 200                       | 0,87%                 |
|                 | Não declaradas | 20                        | 0,09%                 |
|                 | <b>Total</b>   | <b>22.859</b>             | <b>100%</b>           |

Fonte: Elaborada pelas autoras, com dados do “Relatório Secragi– Quantitativos de discentes matriculados – 2020 a 2025”.

Esse ponto de encontro pode ser marcado como uma forma positiva e podemos associar a Unilab como um quilombo dentro da estrutura do Estado brasileiro, segundo Beatriz do Nascimento (2021), no seu artigo “O quilombo como sistema alternativo”, ou seja, agora é sinônimo de povo negro, comportamento da comunidade negra e esperança para a construção de uma sociedade melhor. Tudo o que é associação a comunidade agora é quilombo, desde que busquemos mais valorização da herança negra.

Na Unilab, também há diversos relatos de mulheres negras internacionais africanas de que, quando estavam em seu país de origem, não tinham contato ou interesse em aprender a sua língua étnica ou até mesmo a história e historiografia do país e/ou africana, portanto, ao ter contato com as migrações africanas, com mulheres, com a

Unilab, em si, e até com o racismo brasileiro, elas regressam aos aspectos étnicos da própria identidade e realizam trabalhos acadêmicos voltados para suas raízes étnicas. Em diálogo com Eduardo Machado, Peti Gomes e Regina da Silva (2021), as mulheres africanas estudantes *unilabianas* se frustram e se chocam com o que passam nas cidades-universitárias, porque, muitas vezes, tinham imagens e imaginários prévios do Brasil que são muito diferentes do cotidiano vivenciado nas cidades de Redenção e Acarape e não comportam situações de racismo, machismo, sexismo e xenofobia.

Porém, é sabido que na sociedade brasileira há diversos desafios para a população negra, principalmente para mulheres negras, também dentro do campo acadêmico, nem mesmo em uma universidade majoritária feminina negra estão isentas do racismo, xenofobia, machismo e problemas na permanência acadêmica. Até porque, o acesso ao Ensino Superior através de cotas colaborou severamente com a presença negra, mas não mudou os dados de evasão e a falta de infraestrutura de apoio, seja por bolsas de permanência ou ações afirmativas. Por exemplo, na Unilab, que até hoje não tem acesso a residência universitária, os auxílios estudantis continuam no mesmo valor desde sua implementação há 15 anos – com o maior nível em R\$ 530.

O quadro docente também conta, tanto no sentido da representatividade como na questão da democratização educacional, e de, acordo com os dados, há 53,38% de docentes mulheres (Unilab em Números, 2025). Nos dados sobre o quadro docente disponibilizados virtualmente no *site* da universidade não há critérios de raça, apenas de nacionalidade e gênero, porém, se visualizarmos todos os institutos do curso, nos deparamos com uma maior diversidade cultural de nacionalidades no Instituto de Humanidades (no Ceará) – Alemanha, Angola, Argentina, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique e Peru – e no Instituto de Humanidades e Letras (Bahia) – Brasil, Cabo-Verde, Colômbia, Congo, Cuba, Espanha, Guiné-Bissau, Itália, Moçambique, Portugal e Venezuela –, ou seja, o campo científico das Ciências Humanas ain-



da se encontra em um patamar ideológico de lutar pela interdisciplinaridade, interculturalidade, cosmopercepções epistemológicas e a integração.

Seguindo o debate em torno do gênero, categorizá-lo no ocidente é uma ação, de uma maneira geral, fácil, porque, no contexto ocidental<sup>3</sup>, especificamente, o Brasil, já está inserido em uma cultura em que o poder está direcionado para a categoria homem – cis, branco e hétero. De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno (Aníbal Quijano, 2005, p. 122).

Antes de generalizarmos o conceito de gênero, é preciso reconhecer que a lógica de categorização binária e o dualismo de gênero correspondem a uma experiência historicamente situada no Ocidente e não podem ser tomados como universais. Desse modo, ao falar, discutir e estudar sobre as mulheres, torna-se necessário questionar quem são essas mulheres, em quais contextos sociais, culturais e históricos são inseridas e quais marcadores atravessam suas experiências. Nesse sentido, Oyèrónké Oyèwùmí (2021) questiona quem é designada como mulher e como essa categoria é produzida, ou seja, “que mulher estamos falando?”. Para a autora, toda investigação sobre gênero deve considerar que as categorias sociais são construídas de formas distintas entre as sociedades, de modo que experiências, identidades e relações de poder não podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva única e universalizante. Assim, a categoria “mulher” não constitui uma identidade homogênea, mas é atravessada por diferentes contex-

---

3 Importante dizer que Ocidente é um espelho distorcido: nos percebemos ocidentais, mas o “Ocidente” nos olha como parte do mundo “primitivo”, “atrasado” e “fora do padrão”, “perante o Ocidente desenvolvido, somos, em

tos culturais, históricos, raciais, políticos e sociais, exigindo análises que reconheçam essa pluralidade.

Muitas situações a serem analisadas nas práticas sociais são colocadas de forma dicotômica, seja entre Norte e Sul; ocidente e oriente; mulher e homem; preto e branco, entre outros. Ou seja, culturalmente, nos vemos, dentro da academia, tendo uma perspectiva dicotômica, até mesmo criando uma rivalidade e “competição” nessas categorias. Posso afirmar, que essa parte negativa entre as diferenças foi e é colocada pelas práticas ocidentais e europeias.

Sendo assim, a socióloga Oyèrónké Oyěwùmí (2004, p. 1), em seu artigo “Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas”, escreve que “um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento, e, os europeus, como conhecedores”. Então, nesse sentido, o conhecimento do Sul Global, seja africano ou não, é posto na posição do “outro”, “errado” e “diferente”, porque nesse contexto eurocêntrico a norma vivida socialmente é naturalizada e colocada como um padrão mundial. Sendo que o gênero é uma construção, logo, não nascemos já destinados com tais características

A lógica homogênea do Ocidente impõe aos países do Sul Global e do Oriente uma lógica hierárquica, marcada pelo apagamento e silenciamento de outras formas de vida, cultura e saberes. Por isso, a construção da categoria de mulher a partir da experiência ocidental também afeta mulheres que “não ocidentais” e, até mesmo, grupos inseridos no próprio contexto ocidental, seja na América Latina e em sociedades indígenas. Portanto, Nah Dove (1998), em uma perspectiva afro-americana, propõe uma leitura que busca descolonizar as práticas eurocêntricas ao reconhecer a pluralidade das experiências africanas, sem reduzi-las a uma visão homogênea. Sobre essa questão, a autora afirma: “de uma perspectiva afrocêntrica, há um reconhecimento

da diversidade entre etnias Africanas. No entanto, a diversidade não se opõe à uniformidade” (Nah Dove, 1998, p. 6).

Logo, a perspectiva ocidental da mulher coloca como problemas de violência de gênero comportamentos de submissão, o abuso sexual e físico nos relacionamentos e as diferenças salariais. Isso significa que os comportamentos e as formas de agir atribuídos às mulheres são moldados de acordo com essa realidade, desde o simples ato de vestir até a forma de falar, sendo construídos social e historicamente conforme esses impasses e podendo, inclusive, constituir estratégias de sobrevivência. No entanto, essas formas de agir e essa construção social não podem ser generalizadas para todas as mulheres do mundo, pois, em sociedades africanas e indígenas, organizadas em diferentes grupos étnicos, existem outras formas de organização social e de comportamento que não se estruturam, necessariamente, a partir das categorias de gênero e sexo.

As mulheres negras estudantes da Unilab tornam-se parte desse projeto decolonial, desde na sua contribuição epistemológica como no seu corpo-político-científico, porque, de acordo com Stephanie Lima (2025), até mesmo a necessidade de se deslocar do seu lugar de origem para a universidade torna o ambiente acadêmico um lugar “estranho”, mas, quando retornarmos à nossa “casa” ou “lar”, também surge o sentimento de “ser de fora”, ou, melhor dizendo, uma *outsider*. Portanto, a Unilab se transforma nesse local de possibilidades, pertencimentos e transformação das identidades, sejam elas potencializadas pelas redes de afetos, coletivos, associações, projetos de pesquisa, extensão etc.

Não surpreende, portanto, que mulheres africanas em contextos de diáspora, em Redenção e Acarape, se construam em grupos ou coletivos, com características e implicações identitárias, políticas e estéticas significativas. Através de ações e atividades presenciais e virtuais, produzem e difundem conhecimento

e constituem vínculos, afetos e identidades que impactam o campo universitário-urbano, inclusive nas redes e fluxos que o atravessam (Eduardo Machado, Peti Gomes e Regina da Silva, 2021, p. 292).

Nisso, reafirmamos a importância e a relevância de colocarmos as redes afetivas como possibilidades de contribuição para permanecer no Ensino Superior como um espaço para trocas de saberes, experiências, cultura, entre outros. Na Unilab é possível fazer acontecer esse campo acadêmico afetivo-científico, sem espaços para competições acadêmicas e eurocêntricas, uma educação decolonial, antirracista e feminista, porém, isso só ocorre, porque tem docentes, discentes e colaboradoras dispostas a dar continuidade a esse projeto fruto do Movimento Negro Brasileiro, uma cooperação internacional que beneficia o desenvolvimento acadêmico de sete países.

#### ■ 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste trabalho evidencia que a Unilab constitui-se como espaço de encontro de múltiplas diásporas negras, no qual identidades são continuamente (re)construídas, a partir das experiências de mulheres negras brasileiras e internacionais africanas. As discussões mostraram como raça, gênero e nacionalidade atravessam de forma interseccional (Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, 2021; Kimberlé Crenshaw, 2002; Carla Akotirene, 2023) a permanência no Ensino Superior, revelando tanto desafios, como racismo, xenofobia e dificuldades materiais, quanto potencialidades, como a construção de redes de afeto, solidariedade e empoderamento coletivo. Assim, a Unilab não apenas cumpre sua missão institucional de cooperação Sul-Sul, mas também se coloca como um quilombo contemporâneo (Beatriz Nascimento, 2021), produtor de resistência e novos pertencimentos.

Do ponto de vista acadêmico, o trabalho contribui ao articular os conceitos de diáspora e identidade (Stuart Hall, 2006a; 2006b; 2009; Paul Gilroy, 2012; Beatriz Nascimento, 2015; 2021; Lélia Gonzalez, 2021) e decolonial (Aníbal Quijano, 2005; Oyèrónké Oyèwùmí, 2004; 2021). Essa articulação permitiu compreender as identidades negras em trânsito não como categorias fixas, mas como processos dinâmicos, tensionados por relações de poder e, ao mesmo tempo, potencializados por práticas de solidariedade e redes afetivas.

Por fim, os resultados aqui apresentados são parte de uma pesquisa maior dentro do Programa do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, que abrem caminhos para futuros desdobramentos, tanto no campo acadêmico quanto no institucional. Do ponto de vista das pesquisas, há espaço para um maior aprofundamento dos estudos sobre gênero, raça e migração no Ensino Superior. Do ponto de vista das políticas institucionais, reforçamos a urgência da manutenção de políticas públicas que garantam permanência, representatividade docente e valorização das epistemologias negras, decoloniais e feministas. Assim, a Unilab reafirma-se não apenas como espaço de formação acadêmica, mas também como projeto político-pedagógico de reparação histórica e de integração do Sul Global.

## ■ REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023. (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro).

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem. [on-line]**. Vol. 10, n. 1, pp. 171-188, 2002. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.

COLLINS, Patricia Hill Collins; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. SOUZA, Rane (Trad.). 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política de empoderamento. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019 [recurso digital]. Disponível em: [https://nenp.ufms.br/files/2024/09/COLLINS\\_Pensamento-feminista-negro-conhecimento-consciencia-e-a-politica-do-empoderamento.pdf](https://nenp.ufms.br/files/2024/09/COLLINS_Pensamento-feminista-negro-conhecimento-consciencia-e-a-politica-do-empoderamento.pdf). Acesso em: 18 ago. 2025.

DJALO, Yasmin. **Depoimento registrado em nota de campo**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), Redenção, 2025.

DOVE, Nah. Mulherisma Africana: uma teoria Africana. AGUDÁ, Wellington (Trad.). **Jornal de Estudos Negros**, v. 28, n. 5, pp. 515-539, 1998. Sage Publications, Inc.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e a dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Arilson dos Santos. Escravidão e Pós-Abolição no Ceará: memórias e trajetórias das populações libertas na cidade de Redenção. **Crítica Histórica**, Ano XII, n. 23, julho/2021.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006a. Disponível em: [https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/kupdf-com\\_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf](https://leiaarqueologia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf). Acesso em: 27 ago. 2025.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 1. ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2009.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, pp. 21-35, 2006b.

LIMA, Stephanie. **Juventude negra e a revolução dos afetos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2025.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MACHADO, Eduardo Gomes; GOMES, Peti Mama; DA SILVA, Regina Balbino. Mulheres africanas em um campo universitário urbano no Brasil. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 17, n. 33, p. 277-304, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Organização de Alex Ratts e Bethania Gomes. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. **A Invenção das Mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. NASCIMENTO, Wanderson Flor do (Trad.). 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução de Juliana Araújo Lopes para uso didático de: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. Codesria Gender Series*. Volume 1. Dakar: Codesria, p. 1-8, 2004.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Filosofia de onde?** Filosofia para quem? Considerações Éticas em Afroperspectiva na Filosofia Ubuntu. 40 f. TCC (Monografia em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PITIANDRA LIMA, Jarciela Correia de Sá. Racismo e sofrimento psíquico de estudantes africanos na Unilab-CE. 2025. 187 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape (CE), 2025.

QUEIROZ, Camila. Comunidade da Restinga, em Porto Alegre/RS, propõe a criação de Campus Unilab-Sul. Disponível em: <https://unilab.edu.br/2023/06/05/comunidade-da-restinga-em-porto-alegre-rs-propoe-a-criacao-de-campus-unilab-sul/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em: 19 fev. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UNILAB. **Missão**. Disponível em: <https://unilab.edu.br/missao-2/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

UNILAB EM NÚMEROS. **Gestão de Pessoas**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNzcxNmRmMjUtZTBhMC00YWQxLTgyMWItMzlkNDAxMjM1MDc2IiwidCI6IjkwMjlkZGNIWmMTItNDJiZS04MDM3LWU4MzEzZTRkYzVkMSJ9>. Acesso em: 29 ago. 2025.

UNILAB. **Relatório Secragi** – Quantitativos de discentes matriculadas(os). Informações fornecidas em resposta à Lei de Acesso à Informação. Redenção (CE), 2025.





## CAPÍTULO 13

# **POLÍTICAS PÚBLICAS E COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DO DECRETO Nº 11.430, DE 8 DE MARÇO DE 2023**

Isabelle Barbosa Vasconcelos Campos  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente estudo parte da análise da questão da política de combate à violência de gênero através da garantia de acesso a emprego e renda, pois, como sabemos, a violência contra a mulher é um grande problema no Brasil e no mundo, e, embora a Organização Mundial de Saúde já admita essa conjuntura como questão de saúde que necessita de políticas públicas mais concretas para o seu combate, os avanços ainda são poucos, quando se leva em consideração os sofrimentos físicos e psicológicos causados, além da transgressão aos direitos humanos à qual esse grupo de mulheres é submetido (Araújo, 2008). Com isso, proporcionar meios que possam gerar maior conscientização e debate sobre a temática tornam-se ferramentas necessárias de transformação na sociedade.

Através da criação do Decreto nº 11.430/23, que regulamenta o disposto no inciso I do § 9º do art. 25 e no art. 60, inciso III, da Lei nº 14.133/21, que dispõe sobre a exigência, em contratações públicas, de percentual mínimo de mão de obra constituída por mulheres víti-

mas de violência doméstica e sobre a utilização do desenvolvimento, pelo licitante, de ações de equidade entre mulheres e homens no ambiente de trabalho como critério de desempate em licitações, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, os órgãos da administração pública podem se tornar agentes para aplicar ações afirmativas voltadas à redução da discriminação e da desigualdade.

Diante disso, este trabalho analisa e compreende a necessidade de políticas públicas de ações afirmativas de combate à violência de gênero, em especial, o Decreto nº 11.430/23, através de uma abordagem metodológica qualitativa, a qual possui um rigor próprio, que não se baseia nos mesmos parâmetros utilizados pela pesquisa quantitativa (estatísticas, números, generalizações), em vez disso, o rigor qualitativo está ancorado na profundidade da compreensão, na capacidade de interpretação contextual e na sensibilidade ao fenômeno estudado, focando na compreensão profunda dos fenômenos sociais. Trata-se de um estudo minucioso de casos particulares ou de situações singulares, que podem revelar *insights* valiosos sobre o comportamento humano e as dinâmicas sociais (Macedo *et al.*, 2009).

Ao lado da abordagem qualitativa no estudo do Decreto nº 11.430/2023, partimos também de uma abordagem interdisciplinar para examinar o objeto em questão: “o decreto e a sua exequibilidade nas universidades e institutos federais do Brasil”, já que o referido instrumento trabalha com questões relacionadas a gênero, violência e garantia de direitos, além de as universidades, muitas vezes, representarem o auge de uma contradição entre o epistemológico e o institucional, pois nenhum outro espaço oferece tantas oportunidades para a interdisciplinariedade, e, ao mesmo tempo, tantos obstáculos ao seu desenvolvimento (Pimenta, 2010).

Elaborar um estudo a partir do eixo da interdisciplinaridade não é uma tarefa simples, mas é extremamente necessária. Praticar

interdisciplinaridade é saber raciocinar e ter suas próprias opiniões nas mais diversas ciências. Carlos Pimenta menciona, em seu livro: “É imprescindível raciocinarmos por nós próprios, sabermos equacionar os problemas, contextualizados, com que nos defrontamos, e sabermos, por nós próprios, encontrar as respostas adequadas” (Pimenta, 2013, p. 10).

Analisar o Decreto 11.430/2023 a partir de uma abordagem interdisciplinar significa integrar perspectivas de diferentes áreas do conhecimento para entender de maneira mais ampla e profunda os objetivos, desafios e implicações dessa política pública, através de uma abordagem que permite conectar dimensões jurídicas, sociais, econômicas, psicológicas e de gestão pública, oferecendo uma visão mais completa dos efeitos e da viabilidade da implementação do decreto (Riscado; Ribeiro, 2018).

A análise interdisciplinar permite conectar fatores estruturais, individuais e institucionais, promovendo uma visão mais completa dos desafios enfrentados pelas mulheres e dos impactos do decreto em diferentes níveis (Pimenta, 2010). Ao integrar diferentes áreas, surgem soluções criativas que podem, por exemplo, combinar políticas de incentivo econômico com apoio psicológico e programas de qualificação profissional.

Portanto, a análise do Decreto 11.430/2023 sob uma perspectiva da interdisciplinaridade oferece uma compreensão mais robusta e integrada da política pública, abordando suas diversas dimensões e propondo soluções práticas e justas para promover a inclusão de vítimas de violência doméstica no mercado de trabalho.

## ■ VIOLÊNCIA DE GÊNERO E TRABALHO

O trabalho é fator distintivo da vida dos seres humanos, em comparação aos demais. Diante disso, o trabalho modifica os bens da

natureza ou os elabora, para atender, antes de tudo às suas variadas demandas. Por esse motivo, o trabalho é humanamente fundamental ao homem desde sempre (Frigotto, 2005).

De forma distinta do animal, que vem concebido por sua natureza, e, por esse motivo, não elabora ou transforma suas circunstâncias de vida, ajustando-se e respondendo espontaneamente ao ambiente, os seres humanos inventam e reinventam, pelo ato racional do trabalho, sua própria existência (Luckács, 1978).

Na divisão sexual do trabalho, gerida pelo capital, na maior parte das vezes, as atividades relacionadas ao capital intensivo são preenchidas por homens, enquanto aquelas mais simples e básicas são ocupadas pelas mulheres. Ocasionalmente, assim, a ampliação do trabalho feminino em tarefas precarizadas, marcadas pela informalidade e com salários inferiores aos recebidos pelos homens (Antunes, 2009).

A batalha das mulheres por sua emancipação e por se manter no mercado de trabalho é grande, sendo considerada um ato contra as formas de opressão masculina e uma possibilidade para o rompimento do ciclo de violência. A emancipação da mulher em relação às arbitrariedades masculinas é questão primordial para a liberdade do gênero humano, à qual os homens devem agregar, mas sem atitudes de domínio e controle (Antunes, 2009).

O direito ao trabalho e o recebimento de renda torna-se fator de extrema relevância para que a mulher possa adquirir sua independência financeira, podendo ser considerado um fator relevante para a mulher não se submeter às situações de violência, sendo imprescindível, ainda, a articulação de políticas públicas que possam auxiliar no enfrentamento dessa questão (Bitarães, 2023).

Segundo dados da pesquisa “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – 2023”, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Data Folha, à proporção que a renda familiar mensal cresce, diminui o índice de violência. Mesmo que entre

as mulheres com mais de 10 salários-mínimos de renda os índices sejam altos, 31,2% das mulheres cuja renda familiar mensal é de até dois salários-mínimos foram vítimas de violência no ano de 2023, 28,4% entre as que recebem entre dois e cinco salários, 27,4% entre as que têm renda entre cinco e 10 salários, e 22,6% entre as que recebem mais de 10 salários. Ressalta-se que as agressões físicas (13,8%) e espancamentos (7,7%) são muito mais constantes entre as mulheres com rendimentos de até dois salários mínimos.

**Quadro 1** – Vitimização de mulheres no ano de 2023, por renda mensal

|                                                                                                                                                                               | Renda familiar mensal |                    |                     |                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------------|---------------------|-----------------|
|                                                                                                                                                                               | Até 2 S.M.            | Mais de 2 a 5 S.M. | Mais de 5 a 10 S.M. | Mais de 10 S.M. |
| <b>FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO NOS ÚLTIMOS 12 MESES</b>                                                                                                               | 31,2                  | 28,4               | 27,4                | 22,6            |
| Insulto, humilhação ou xingamento (Ofensa verbal)                                                                                                                             | 26,0                  | 22,5               | 20,9                | 22,6            |
| Amedrontamento ou perseguição                                                                                                                                                 | 13,2                  | 14,2               | 15,3                | 16,2            |
| Ameaça de apanhar, empurrar ou chutar                                                                                                                                         | 15,5                  | 11,1               | 7,5                 | 6,8             |
| Batida, empurrão ou chute                                                                                                                                                     | 13,8                  | 10,8               | 5,2                 | 3,1             |
| Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual (algumas vezes as pessoas agarram, tocam ou agredem fisicamente e verbalmente outras pessoas por motivos sexuais) | 10,3                  | 9,1                | 5,1                 | 3,1             |
| Espancamento ou tentativa de estrangulamento                                                                                                                                  | 7,7                   | 3,8                | 1,3                 | 3,1             |
| Ameaça com faca ou arma de fogo                                                                                                                                               | 6,7                   | 4,8                |                     |                 |
| Lesão provocada por algum objeto que lhe foi atirado                                                                                                                          | 5,6                   | 3,6                | 1,0                 | 3,1             |
| Estraqueamento ou tiro                                                                                                                                                        | 2,1                   | 1,4                |                     |                 |
| Outro tipo                                                                                                                                                                    | 0,3                   | 0,8                | 1,1                 |                 |
| <b>NÃO FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA OU AGRESSÃO</b>                                                                                                                                | 68,8                  | 69,7               | 71,7                | 77,4            |
| RECUSA                                                                                                                                                                        |                       | 1,9                | 1,0                 |                 |

**Fonte:** Fórum Brasileiro de Segurança Pública; Instituto Datafolha, 2023.

Nesse sentido, considerando a questão da violência contra a mulher como pública, a Constituição da República do Brasil, assim estabelece: “Art. 226, § 8º – O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (BRASIL, 1988). Com isso, torna-se necessário refletir sobre políticas que assegurem renda e trabalho às mulheres vítimas de violência doméstica, possibilitando a ampliação de sua autonomia, afastando-as da situação de subordinação de seus lares, considerando, assim, o direito fundamental

ao trabalho como possível garantidor da autonomia, renda e bem-estar das mulheres (Bitarães, 2023).

O direito ao trabalho digno às mulheres, em especial, àquelas em situação de violência doméstica, é assegurado no Art. 3º da Lei 11.340, de 2006:

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no *caput* (BRASIL, 2006).

Diante disso, percebe-se a essencialidade de políticas públicas efetivas, que incentivem a inclusão das mulheres no mercado de trabalho, bem como uma maior percepção no que diz respeito às desigualdades de gênero existentes na sociedade.

## ■ 2 AÇÕES AFIRMATIVAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

As ações afirmativas para as mulheres são resultantes do reconhecimento das angústias suportadas por esse grupo social, originado por um tipo específico de violência concebido na hierarquia de gênero, elaborado nos moldes do patriarcado. Tal situação fez com que as mulheres fossem reduzidas a uma fragilidade culturalmente conveniente, que as fez submissas aos homens e, assim, determinadas a ser agredidas fisicamente e psicologicamente (Vigano *et al.*, 2019).

Ações afirmativas são políticas públicas que possuem como objetivo garantir a igualdade entre os membros de uma sociedade específica, inserindo aqueles grupos marginalizados por questões de preconceitos ou de qualquer situação discriminatória, de forma a auxiliar o exercício efetivo da cidadania e o acesso aos direitos inerentes a todos os seres pertencentes à comunidade (Silva, 2014).

Segundo Joaquim Benedito Barbosa Gomes, as ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Gomes, 2001, p. 10).

Portanto, percebe-se que as ações afirmativas são uma tentativa de lutar contra determinadas injustiças sociais, compreendendo na implementação de um agrupamento de providências legais e de políticas públicas, de cunho temporário, que visam a abolir as variadas formas de discriminação que reduzem oportunidades de grupos sociais específicos, como as mulheres. Ações afirmativas são indispensáveis para alcançar a igualdade e a dignidade da pessoa humana, estabelecidas na Constituição Federal de 1988, pois de nada adiantam regras positivadas sem mecanismos que as concretizem (Cozer *et al.*, 2008).

As ações afirmativas estão ganhando cada vez mais espaço, à medida que empresas e instituições incorporam alguma forma de programa de igualdade de oportunidades, tomando consciência da importância de disseminar tratamento diferenciado à grupos marginalizados. (Lopes *et al.*, 2008). Diante dessa perspectiva, de tornar a ação afirmativa uma política de Estado disseminada, podemos citar o Decreto nº 11.430/23. As ações afirmativas nos processos licitatórios despontam não apenas como uma maneira de incentivo da isonomia, mas também na procura por desvincular o Estado da sua figura paternalista, proporcionando a todos, sem distinções, a oportunidade de entrada no mercado de trabalho. Comprovando, assim, a viabilidade da aplicação de ações afirmativas nas licitações e contratos administrativos (Tourinho, 2014), beneficiando-se do posicionamento favorecido do Estado no cenário de adquirente de bens e serviços para promover boas práticas, aptas de proporcionar uma mudança social e de efetivar os propósitos relacionados na Constituição no aspecto social.

As ações do Estado cujos desfechos proporcionem geração de oportunidades de trabalho e renda para as pessoas, tornam os gastos públicos potencialmente mais efetivos. Com renda apropriada, o cidadão conseguirá reduzir a procura de assistência na atuação do Estado para ter suas demandas atendidas e, em decorrência disso, os gastos públicos poderão ser minimizados (Sachs, 2008).



Sendo o direito ao trabalho decente um direito fundamental, é importante salientar o respeito à relação dos poderes públicos e da aplicabilidade instantânea (Bitarães, 2023). A relação dos poderes públicos refere-se ao dever dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário de preocuparem-se com a aplicação dos direitos fundamentais. Essa vinculação torna-se de extrema importância, a fim de que possam agir de maneira a garantir um trabalho digno às mulheres vítimas de violência, pois, à medida em que se garante trabalho digno, é possível assegurar renda, independência, dignidade e qualidade de vida. Nesse sentido, com propósito de acesso ao trabalho pelas mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, tem-se, com vinculação ao Poder Legislativo, a Nova Lei de Licitações, nº 14.133, de 1º de abril de 2021 (Bitarães, 2023).

### **3 NOVA LEI DE LICITAÇÕES E CONTRATOS ADMINISTRATIVOS E O DECRETO Nº 11.430**

A Nova Lei de Licitações e Contratos Administrativos (Lei nº 14.133/2021) trouxe inovações importantes no processo de contratação pública no Brasil, e um aspecto relevante foi regulamentado pelo Decreto nº 11.430/2023, que introduziu diretrizes para fomentar a justiça social e a promoção da igualdade de gênero, utilizando o poder de compra do Estado para incentivar práticas que contribuam para a inclusão social e a redução das desigualdades no mercado de trabalho.

Como o decreto funciona? Ou, pelo menos, deverá funcionar, na prática da sua exequibilidade:

a) Critérios de desempate em licitações: O decreto estabelece que, em situações de empate entre empresas concorrentes em licitações públicas, a prioridade será dada àquelas que adotam ações de equidade entre mulheres e homens no ambiente de trabalho, buscando, dessa forma, incentivar empresas a adotarem práticas que promovam

a igualdade entre os gêneros, criando um ambiente de trabalho mais inclusivo e equitativo. As ações de equidade abrangem uma série de iniciativas, destacando-se a promoção da igualdade de participação, ascensão e inserção profissional entre mulheres e homens, em especial, para a presença de mulheres em cargos de liderança dentro das empresas licitantes, visando a corrigir o desequilíbrio histórico em posições de poder e decisão.

b) Cláusulas sociais nos contratos: As contratações públicas poderão incluir cláusulas sociais que exijam ou incentivem que as empresas fornecedoras realizem ações afirmativas em prol da contratação de mulheres em situação de vulnerabilidade, em especial, vítimas de violência doméstica. Essas cláusulas estabelecem critérios e metas para a inclusão social.

O decreto também propõe que as empresas contratadas participem de programas de capacitação e ofereçam vagas específicas para essas mulheres, contribuindo, dessa forma, para sua autonomia financeira e reintegração social, além de ações que promovam igualdade de oportunidades e tratamento no emprego e na ocupação, bem como a paridade salarial, um dos principais desafios para alcançar a verdadeira equidade de gênero.

Outro aspecto importante é a exigência de políticas preventivas contra o assédio moral e sexual, práticas essenciais para garantir um ambiente de trabalho saudável e seguro para todos. Outros pontos incluem a implementação de programas de equidade de gênero e raça, que ampliam a inclusão para além do gênero, e ações em saúde e segurança no trabalho, que consideram as diferenças de gênero nas necessidades e desafios enfrentados no ambiente laboral.

O Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos (MGI), que tem o compromisso de promover os regramentos sobre licitações e contratos para todos os órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e o Ministério das Mulheres

(MM), cuja atribuição é elaborar e colocar em prática programas e ações de combate às desigualdades de gênero, com a colaboração do Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), governo do Distrito Federal e da ONU Mulheres, elaborou o caderno orientador, a fim de auxiliar agentes públicos e empresas na execução das ações necessárias para a efetiva implementação do referido dispositivo.

Considerando as informações obtidas no Caderno de Logística – Implementação do Decreto nº 11.430/2023, o primeiro passo para a implementação do referido dispositivo é a celebração de Acordo de Cooperação entre o Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos (MGI) e do Ministério das Mulheres, com o organismo de políticas para mulheres nos estados e DF, atualmente, temos 17 estados com acordos firmados, que são: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins. Com o acordo firmado, o MGI comunica, via ofício circular, os órgãos e entidades públicas federais na localidade sobre a celebração do acordo e a forma de contratar o organismo de políticas para as mulheres. Importante ressaltar que o organismo de políticas para as mulheres deve ser comunicado previamente sobre a previsão de contratação, antes de iniciar o processo licitatório, conforme necessidade e conveniência, devendo este seguir os modelos ofertados pela AGU. De posse das informações da contratação, o organismo de políticas para as mulheres irá receber as mulheres na rede de atendimento, realizando seus cadastros e direcionando-as para atividades de qualificação, a fim de que possam atender às necessidades dos perfis informados para a contratação.

Com a finalização do certame e assinatura do termo de contrato, o gestor do contrato deverá se reunir com a empresa e o organismo de políticas para as mulheres, a fim de que possam ser discutidos os pontos necessários para a contratação, como, por exemplo, a abertura de Processo SEI, com acesso externo para as pessoas designadas

pela empresa e pelo organismo de políticas para as mulheres, a fim de que se possa dar início aos trâmites relativos ao processo de seleção. No processo devem ser incluídos o acordo de parceria, contrato, informações relativas às funções e requisitos, bem como quantitativos de vagas a serem preenchidas. Após inserção de todas as informações necessárias, o organismo de políticas para as mulheres entra em contato com as mulheres disponíveis no banco de dados e que tenham perfil compatível com as necessidades especificadas, a fim de que essas possam manifestar interesse e autorizar a disponibilização de seus dados. Com a manifestação das interessadas, o organismo de políticas para as mulheres informa a relação no processo, somente com as informações necessárias para o contato. Decorrido o prazo de cinco dias corridos da comunicação da empresa, é feito o processo de seleção pela empresa contratada. Após a realização do procedimento, as informações relativas ao resultado devem ser inseridas no processo, com a quantidade de mulheres contratadas, os nomes, e, em caso de não contratação, devem ser explicitados os motivos e posterior encaminhamento ao organismo de políticas para as mulheres para a validação. Em caso negativo, deve-se solicitar ao gestor do contrato mediação junto à empresa para nova avaliação dos resultados. Em caso positivo, deve ser realizada a atualização do cadastro das mulheres contratadas no banco de dados e posterior emissão de declaração de cumprimento do percentual mínimo, a qual deverá ser emitida no prazo de 15 dias corridos, após a divulgação do resultado. Finalizados os trâmites, deverá ser realizado o acompanhamento da permanência das mulheres contratadas

#### ■ 4 CONSIDERAÇÕES

O Decreto nº 11.430/23 é parte de um movimento mais amplo para regulamentar as ações afirmativas no Brasil, assegurando que essas políticas sejam efetivas e tragam benefícios concretos para a sociedade, sobretudo, em termos de diversidade e inclusão, contribuindo

também para a equidade de gênero no setor público, e, em específico, nas universidades, que possuem relevante papel na economia local, através de seu poder de compra e da geração de emprego e renda. Ao incentivar a inclusão de grupos historicamente marginalizados como as mulheres vítimas de violência doméstica, o decreto contribui para um ambiente mais inclusivo e equitativo, reforçando o compromisso com a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos.

A implementação do decreto visa, na prática, em nossa análise, a: a) Ampliar o acesso ao mercado de trabalho para mulheres em situação de vulnerabilidade, b) Reduzir a dependência econômica dessas mulheres, que, muitas vezes, se veem presas em ciclos de violência devido à falta de autonomia financeira e c) Incentivar o setor privado a participar ativamente de políticas públicas que promovam igualdade de oportunidades. Essa abordagem cria um ciclo positivo, no qual empresas que contribuem para a inclusão social são beneficiadas em processos de licitação pública, enquanto as universidades e institutos utilizam seu poder de compra para promover mudanças sociais significativas.

Considerando que essa política ainda é inovadora e recente e as dificuldades para a identificação, acompanhamento e recebimento dessas mulheres em ambientes de trabalho seguros e saudáveis sejam muitas, a eficácia dessa política dependerá do comprometimento do Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos (MGI), do Ministério das Mulheres (MM), dos estados, dos órgãos e das universidades/institutos contratantes e das empresas contratadas. Trata-se, portanto, de um esforço conjunto para alcançar os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana, a fim de tornar efetiva a justiça social para as mulheres, através dessa medida que valoriza a responsabilidade social corporativa e promove um avanço significativo na luta pela igualdade de gênero no Brasil.

Embora existam várias tentativas de construção de espaços de questionamentos sobre a desigualdade de gênero na sociedade, é importante salientar a necessidade de políticas públicas transversais objetivando a mesma finalidade, a igualdade entre homens e mulheres, podendo-se destacar a educação como ferramenta para desenvolver o debate sobre igualdade de gênero, de forma a produzir um imprescindível, inadiável e indispensável debate sobre a temática. Nas grades curriculares, desde o Ensino Fundamental até a educação superior, é necessário haver a inserção da discussão sobre gênero, demonstrando como a cultura de subordinação da mulher ao homem ocasiona desarmonia em todas as esferas: econômica, familiar e psicológica, e fomenta a violência (Blay, 2003).

Ainda no âmbito da transversalidade de gênero, poder-se-ia proporcionar cursos de capacitação em direitos humanos e violência de gênero para os policiais e funcionários que atuam com a questão da violência, juntamente com a criação de mais delegacias especializadas no atendimento de mulheres em situação de violência.

Controlar, condenar e eliminar as variadas maneiras de violência devem ser normativos essenciais de um país que almeja uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, as políticas para as mulheres precisam levar em consideração a sua diversidade, além de conectar ações intersetoriais e transdisciplinares e que incluam diversas áreas, como: saúde, educação, segurança pública, assistência social, Poder Judiciário, além das organizações não governamentais. Esses serviços colaboram para a tomada de atitudes de repercussão coletiva, que criam e tornam mais sólidas as redes de atenção, a fim de possibilitar maior resolução dos problemas e maior apoio às vítimas (Mariano, 2022).

Por fim, a relevância e a repercussão da violência contra a mulher na sociedade tem conduzido ao aumento do número de pesquisas científicas sobre o tema. Diante disso, transmitir maior conhecimento e informações pode colaborar com um melhor entendimento sobre

as conjunturas atuais, contribuindo no combate da violência contra a mulher.

Mais do que igualdade entre os gêneros, é necessário fomentar que a noção de narrativas misóginas, machistas e sexistas não é mais aceitável e traz obstáculos à sociedade no alcance dos seus objetivos. Essa formação de uma nova cultura necessita de um maior engajamento da mídia, famílias, poderes públicos e da literatura, realçando o direito das mulheres de ocupar de forma digna todos os espaços que desejarem.

Por último, salienta-se o quanto as discussões sobre a violência contra as mulheres são importantes, expressando os malefícios e consequências das violações dos direitos humanos, que alcançam todas as classes sociais. A equidade de direitos é primordial para a sociedade, e, para isso, a violência contra a mulher necessita ser combatida em todas as suas formas de expressão.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. **Psicologia para América Latina**, México, n. 14, out.2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 10 abr. 2025.

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 87-98, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300006>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.430, de 8 de março de 2023. Regulamenta a Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021, para dispor sobre a exigência, em contrata-

ções públicas, de percentual mínimo de mão de obra constituída por mulheres vítimas de violência doméstica e sobre a utilização do desenvolvimento, pelo licitante, de ações de equidade entre mulheres e homens no ambiente de trabalho como critério de desempate em licitações, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 46, p. 4, 9 mar. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/d11430.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11430.htm). Acesso em: 22 fev. 2025

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Secretaria de Gestão e Inovação. Ministério das Mulheres. **Caderno de logística**: implementação do Decreto n. 11.430/2023. Versão 1.0. Brasília: Diretoria de Normas e Sistemas de Logística/SEGES/MGI, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/compras/pt-br/agente-publico/cadernos-de-logistica/midia/caderno-logistica-decreto11430-ver1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025

COZER, Luiza Simões; CORINO, Tatiana Bortoluzzi; PÊPE, Tatiana Branco. Ações afirmativas dirigidas à proteção da mulher. In: Fazendo Gênero 8 – corpo, violência e poder, 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008. ST 57 – Políticas de mulheres e políticas de gênero. Disponível em: [https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST57/Cozer-Corino-Pepe\\_57.pdf](https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST57/Cozer-Corino-Pepe_57.pdf). Acesso em: 22 fev. 2025.

BITARÃES, Ana Cecília de Oliveira. Do Direito ao trabalho a mulheres vítimas de violência. **Revista Científica do CPJM**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. especial, 2023. Disponível em: <https://rcpjm.cpj.uerj.br/revista/article/view/185/162>. Acesso em: 20 dez. 2024.



FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil. 5. ed. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/03/visiveleinvisivel-2023-relatorio.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **O Debate Constitucional sobre Ações Afirmativas**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

LOPES, Brener; AMARAL, Jefferson Ney; CALDAS, Ricardo Wahrendorf. **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais, 2008. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS\\_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf). Acesso em: 6 set. 2024.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Temas de Ciências Humanas**, n. 4, p. 1-20. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: Edufba, 2009.

MARIANO, Laura Tereza Nogueira. **A (re)produção da violência contra a mulher:** fatores que perpetuam homens agressores. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/51628/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Laura%20Tereza%20Nogueira%20Mariano.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

PIMENTA, Carlos. Contributos para a elaboração de uma tese interdisciplinar. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus do Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu (PR), v. 10, n. 1, p. 63-77, 1º semestre de 2008.

PIMENTA, Carlos. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2013.

RISCADO, Priscila Erminia; RIBEIRO, Ricardo Agum; A Interdisciplinariedade das Políticas Públicas: Algumas Considerações a Partir das Ciências Sociais.

**Revista Política Hoje**, v. 27, n. 1, p. 76-82, dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/politica hoje/article/view/239111/30891>. Acesso em: 20 set. 2024.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento**: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27656/17037>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA, Henrique dos Santos Vasconcelos. Ações afirmativas, cidadania e inclusão: políticas públicas compensatórias para reduzir as desigualdades. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, Ano 3, n. 8, p. 6207-6276, 2014. Disponível em: [https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2014/08/2014\\_08\\_06207\\_06276.pdf](https://www.cidp.pt/revistas/ridb/2014/08/2014_08_06207_06276.pdf). Acesso em: 2 abril, 2025.

TOURINHO, Rita. Ações afirmativas nas licitações públicas: o alcance da sustentabilidade social. **Revista do Ministério Público do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 207-214, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2554325/Rita\\_Tourinho.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2554325/Rita_Tourinho.pdf). Acesso em: 12 set. 2024.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Mulheres, políticas públicas e combate à violência de gênero. **História** (São Paulo), v. 38, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/Sy6nh8bjBhKTxpTgGmLhbtL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.



## CAPÍTULO 14

# **ENTRE A MEMÓRIA E O SILÊNCIO: A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA SOCIAL DO CEARÁ**

Lisandra de Freitas Moura  
Edson Holanda Lima Barboza

### **1 INTRODUÇÃO**

A invisibilidade das mulheres negras na história social do Ceará constitui um fenômeno que não pode ser interpretado como mero esquecimento, mas como resultado de um processo ativo de exclusão, sustentado por estruturas de poder que definiram quais memórias mereciam ser registradas e quais deveriam ser silenciadas. Ao longo dos séculos, as experiências dessas mulheres foram frequentemente reduzidas a papéis subalternos, como o trabalho doméstico ou ambulante, ofuscando sua relevância política, cultural e social (França, 2023; Silva, 2013). Nesse contexto, torna-se urgente problematizar a ausência dessas vozes na historiografia oficial, resgatando sua atuação como protagonistas e agentes de resistência.

A questão-problema que norteia esta pesquisa reside em compreender de que forma a invisibilidade histórica das mulheres negras cearenses foi produzida e mantida, bem como investigar quais estratégias essas mulheres desenvolveram para resistir ao apagamento. Essa indagação exige o diálogo com as teorias da interseccionalidade e da

decolonialidade, que revelam como raça, gênero e classe se articulam na reprodução das desigualdades sociais e na perpetuação de hierarquias epistêmicas (Sales; Lima, 2022; Quijano, 2000). Dessa forma, o estudo busca romper com os limites das narrativas hegemônicas, propondo a construção de uma memória coletiva plural e inclusiva.

A justificativa para este trabalho encontra respaldo tanto no campo acadêmico quanto no social, uma vez que dar visibilidade às trajetórias dessas mulheres é fundamental para combater os efeitos do racismo estrutural e do sexismo, ainda presentes na sociedade contemporânea. Como defende Nascimento (2012; 2025), a atuação das mulheres negras no movimento social e na organização comunitária foi determinante para o fortalecimento das lutas coletivas, mas essa centralidade foi sistematicamente minimizada. Assim, reinscrever suas memórias é também um ato político de reparação simbólica, que contribui para a construção de políticas educacionais e culturais de valorização da identidade negra.

O texto visa a analisar os mecanismos de invisibilidade histórica que recaíram sobre as mulheres negras cearenses, ressaltando sua agência social e cultural. Procura identificar as formas de apagamento nos registros oficiais e acadêmicos, visando a examinar como as mulheres negras elaboraram estratégias de resistência através da oralidade, da religiosidade e do trabalho comunitário. Além de discutir a relevância da interseccionalidade e das teorias decoloniais para a compreensão do fenômeno e (iv) refletir sobre como essa invisibilidade influencia a construção da identidade social cearense.

A metodologia adotada é de natureza de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem interseccionalidade, colonialidade e epistemicídio. A pesquisa foi realizada por meio de levantamento em bases científicas, com destaque para o *SciELO* e o *Google Acadêmico*, utilizando descritores como “mulheres negras”, “invisibilidade histórica” e “memória social”. Esse

procedimento possibilitou a seleção de fontes teóricas que sustentam a análise crítica do tema, articulando diferentes perspectivas para a compreensão do apagamento histórico.

Como critérios de inclusão, foram considerados: (i) trabalhos publicados entre 2010 e 2025; (ii) estudos que abordem especificamente mulheres negras e a invisibilidade social ou histórica no Ceará ou no Brasil; e (iii) pesquisas que apresentem discussões interseccionais e decoloniais. Por outro lado, os critérios de exclusão englobam: (i) produções que tratem de mulheres em geral sem recorte racial; (ii) pesquisas que não dialoguem com o contexto histórico-social brasileiro; e (iii) estudos de caráter opinativo sem embasamento científico. Esses parâmetros asseguram a relevância e a confiabilidade das fontes utilizadas na análise.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os sentidos e significados atribuídos às experiências das mulheres negras, indo além de dados estatísticos ou quantitativos. Como destacam Cisne e Ianael (2022), as narrativas orais, registros comunitários e fontes não convencionais constituem ferramentas fundamentais para captar vozes silenciadas pela historiografia oficial. Dessa forma, a metodologia possibilita não apenas a análise crítica de documentos, mas também a valorização das práticas culturais e de resistência que foram mantidas pelas comunidades negras.

## **2 INTERSECCIONALIDADE E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS COMO CHAVES PARA COMPREENDER O APAGAMENTO**

A compreensão do apagamento histórico das mulheres negras no Ceará demanda uma abordagem teórica que articule tanto a interseccionalidade quanto as perspectivas decoloniais, reconhecendo que os processos de invisibilidade não decorrem de esquecimentos fortuitos, mas de estruturas de poder que organizaram a produção de memórias sociais, registros oficiais e narrativas hegemônicas. A intersec-

cionalidade, ao desvelar como gênero, raça, classe e outros marcadores sociais operam simultaneamente na produção de desigualdades, possibilita captar a complexidade das formas de exclusão que recaíram sobre essas mulheres. À medida que, a crítica à colonialidade evidencia a permanência de hierarquias epistêmicas e sociais, mesmo após o fim do regime colonial, operando no silenciamento de vozes e saberes marginalizados (França, 2023).

No contexto cearense, essa abordagem evidencia como a condição das mulheres negras esteve constantemente atravessada por representações estereotipadas que reduziram suas experiências a papéis subalternizados, apagando a pluralidade de suas trajetórias. Como destaca Silva (2013), a transmissão de conhecimentos realizada por mulheres idosas negras constitui um legado de saberes que a historiografia oficial frequentemente ignorou, revelando o quanto o apagamento não é apenas um silêncio documental, mas uma tentativa de desqualificação sistemática da agência feminina negra.

A análise crítica do feminismo negro dialoga diretamente com essa concepção, ao reconhecer que as opressões vivenciadas pelas mulheres negras não podem ser diluídas nas pautas universais de gênero, tampouco subsumidas em narrativas gerais sobre a raça. Esse ponto é reiterado por Nascimento (2012), ao enfatizar que o movimento negro cearense, especialmente na década de 1980, foi impulsionado por mulheres militantes que articularam agendas próprias e que, apesar de sua centralidade, tiveram suas atuações minimizadas nas versões hegemônicas da luta. Tal constatação ressalta a urgência de recuperar, no campo historiográfico e na memória coletiva, a presença dessas mulheres enquanto protagonistas de suas próprias histórias, rompendo com os discursos que insistem em invisibilizá-las. A interseccionalidade, nesse sentido, não é apenas uma lente analítica, mas uma ferramenta política de ressignificação de narrativas silenciadas (Sales; Lima, 2022).

A criação de imagens estereotipadas desempenhou papel decisivo na cristalização da invisibilidade das mulheres negras. Essas representações, elaboradas tanto no discurso midiático quanto nos registros institucionais, consolidaram uma percepção pública que reforçava a marginalização e limitava a agência feminina. No Ceará, o imaginário da mulher negra esteve associado à figura da trabalhadora doméstica, da vendedora ambulante, da rezadeira ou da cozinheira, papéis que, embora fundamentais para a estrutura social, foram relegados à condição de atividades secundárias na história oficial (França, 2023). Ao analisar criticamente esse vocabulário racial, Silva, Sousa e Feitosa (2012) demonstram como os termos utilizados em documentos oficiais não apenas refletiam preconceitos, mas construía uma linguagem de exclusão que consolidava a opacidade das presenças femininas negras, dificultando o reconhecimento de sua dimensão política e cultural.

Ao deslocar esse debate para o contexto cearense, torna-se evidente como as experiências de trabalho informal, práticas religiosas de matriz africana e formas específicas de escolarização produziram uma realidade social marcada pela invisibilidade e pela resistência. Nascimento (2025) mostra que as mulheres negras cearenses organizaram-se em redes de apoio, solidariedade e ativismo, ainda que a documentação oficial tenha reduzido suas presenças a notas marginais. Essa lacuna evidencia a necessidade de ferramentas metodológicas que articulem categorias cruzadas como gênero, raça e classe na análise documental, evitando abordagens homogêneas que apenas reiteram o silêncio imposto pelas narrativas dominantes. Assim, a interseccionalidade permite vislumbrar camadas de exclusão que se sobrepõem, mas também identificar espaços de insurgência e reexistência.

O conceito de colonialidade, formulado no âmbito das teorias decoloniais, oferece um aporte indispensável para compreender a persistência das hierarquias de poder que estruturam a produção de conhecimento e os regimes de verdade. Como lembra Quijano (2000),

a colonialidade do poder, do saber e do ser prolonga-se mesmo após o fim formal do colonialismo, moldando práticas sociais, epistemológicas e culturais. No caso do Ceará, essa dinâmica se manifesta na forma como registros eclesiásticos, policiais e jurídicos trataram as mulheres negras como objetos de controle e disciplina, jamais como sujeitos plenos de agência histórica. França (2023) reforça que a emancipação da escravidão no Ceará não significou a emancipação simbólica, uma vez que os resquícios da colonialidade continuaram a invisibilizar a população negra, sobretudo, as mulheres, perpetuando um legado de silenciamento que reverbera até os dias atuais.

A crítica decolonial permite compreender também como o epistemicídio, a deslegitimação dos saberes e das memórias negras, foi central na consolidação dessa invisibilidade. Silva (2013) mostra que as práticas de transmissão de conhecimentos por mulheres idosas foram sistematicamente desqualificadas como superstição, folclore ou tradição menor, quando, na realidade, constituíam formas de resistência cultural e pedagógica. Esse movimento de exclusão está diretamente associado à construção dos “regimes de verdade”, que determinaram quais narrativas mereciam registro e quais deveriam ser silenciadas. A invisibilidade das mulheres negras, portanto, não resulta apenas da ausência documental, mas de uma escolha epistemológica que privilegiou discursos hegemônicos, desconsiderando fontes alternativas e comunitárias.

A reconstrução dessas presenças, nesse sentido, exige metodologias críticas capazes de explorar rastros mínimos, como registros de batismo, anúncios de jornal, certidões ou processos judiciais. Como defendem Cisne e Ianael (2022), a leitura contra-hegemônica dos arquivos revela resistências inscritas em detalhes aparentemente secundários, desvelando vozes abafadas pelo peso das narrativas oficiais. No Ceará, essa estratégia ganha relevo ao permitir que se reconheçam as mulheres negras não apenas como objetos de estudo, mas como protagonistas de processos históricos que, apesar da invisibilização,



deixaram marcas indeléveis no tecido social. Tal esforço metodológico deve incorporar ainda as fontes orais, as tradições religiosas e as práticas comunitárias, cuja centralidade foi destacada por Silva e Sousa (2012), ao analisar as memórias das “pretas velhas” do Cariri, revelando universos de resistência transmitidos por gerações.

A valorização dessas fontes alternativas inscreve-se em um movimento mais amplo de reinterpretação da história a partir de epistemologias insurgentes. Nascimento (2025) evidencia como as mulheres negras, ao narrarem suas próprias memórias e ativismos, produzem versões da história que desafiam o cânone oficial e revelam estratégias de insubmissão cotidianas. Essa perspectiva demanda que a pesquisa histórica incorpore, de modo sistemático, elementos da cultura popular, da religiosidade afro-brasileira e da produção artística das comunidades negras, reconhecendo-os como formas legítimas de conhecimento. Trata-se de uma reorientação epistemológica que rompe com o monopólio acadêmico da verdade e que valoriza as experiências vividas como insumos fundamentais para a reconstrução da memória coletiva.

### 3 MEMÓRIA, ARQUIVO E SILENCIAMENTOS: TEORIA, MÉTODOS E FONTES PARA REINSCREVER TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS NO CEARÁ

A reflexão sobre a relação entre memória, arquivo e silenciamentos permite compreender que o esquecimento histórico das mulheres negras no Ceará não é um fenômeno natural, mas resultado de processos deliberados de seleção, legitimação e apagamento que atravessam as diferentes etapas da produção de conhecimento histórico. O arquivo, nesse contexto, deve ser interpretado como dispositivo de poder, que decide quais experiências são dignas de registro e quais serão condenadas à invisibilidade. Como observa França (2023), a própria emancipação da escravidão foi narrada a partir de perspectivas masculinas

e brancas, relegando as mulheres negras à condição de coadjuvantes, quando não as apagando totalmente

das narrativas. Essa perspectiva nos obriga a repensar os limites do conceito de arquivo, entendendo-o como uma construção social permeada por disputas de autoridade, interesses políticos e relações de dominação racial e de gênero (Nascimento, 2012).

A crítica ao caráter excludente dos arquivos passa pela compreensão de que eles não se reduzem a depósitos neutros de documentos, mas constituem tecnologias de poder que organizam as formas de lembrar e esquecer. Em registros eclesiásticos e policiais do Ceará oitocentista, por exemplo, a mulher negra aparecia quase sempre como objeto de disciplina moral, mão de obra explorada ou alvo de vigilância estatal, e raramente como agente autônomo de práticas sociais (Cisne; Ianael, 2022). Essa seletividade das fontes está diretamente ligada ao que Michel-Rolph Trouillot chamou de “produção dos silêncios” (2016), em que as lacunas não são simples ausências, mas operações ativas de exclusão. Assim, compreender o arquivo como prática de poder exige desconstruir suas classificações, terminologias e critérios de relevância, que foram historicamente moldados pela colonialidade do saber e pela lógica racista da sociedade brasileira (França, 2023).

Essa crítica nos conduz à necessidade de ampliar a noção de arquivo, incorporando registros cotidianos e não convencionais, como fotografias de família, cadernos escolares, cartas pessoais, atas de associações comunitárias e livros de irmandades religiosas. Esses documentos, muitas vezes, preservados em contextos domésticos ou comunitários, revelam aspectos da vida social e cultural que não aparecem nos arquivos oficiais. Silva, Sousa e Feitosa (2012) destacam a importância das memórias de “pretas velhas” no Cariri como exemplos de como a oralidade e a preservação doméstica de relatos constituem acervos preciosos para reinscrever as trajetórias das mulheres negras. A inclusão desses registros alternativos, longe de diluir a cientificidade

da pesquisa, amplia as possibilidades metodológicas e valoriza saberes que resistiram à exclusão institucionalizada.

No caso cearense, a diversidade de acervos disponíveis desde cartórios, arquivos eclesiásticos e registros da imprensa até processos criminais e estatísticas oficiais deve ser explorada a partir de metodologias críticas que questionem as classificações tradicionais. Como enfatiza Ribeiro (2023), a presença de figuras como Preta Simoa, ainda que rarefeita nas fontes, pode ser resgatada quando se cruzam documentos diversos, revelando a atuação de mulheres negras em processos históricos de luta e resistência. Tal abordagem exige o uso de técnicas como a prosopografia, que permite identificar padrões coletivos a partir de rastros individuais, e a análise de redes, capaz de reconstituir vínculos comunitários, econômicos e religiosos que sustentaram a sobrevivência e a mobilização dessas mulheres.

Outro ponto essencial é a análise crítica das lacunas documentais, que não devem ser interpretadas apenas como ausências, mas como pistas das operações de exclusão que moldaram o arquivo. Como sublinha Silva (2013), a transmissão de conhecimentos por mulheres negras idosas foi sistematicamente ignorada nos registros formais, mas sua força cultural persiste nos relatos orais e nas práticas comunitárias, constituindo-se como alternativa epistemológica aos silêncios institucionais. Considerar a autoria, a proveniência e as condições materiais dos documentos torna-se, portanto, fundamental para compreender de que maneira os arquivos foram manipulados para reduzir a presença feminina negra a notas marginais.

Nesse processo, a história oral emerge não apenas como método, mas como prática política de reparação narrativa. Ao registrar depoimentos de mulheres negras cearenses, sejam trabalhadoras domésticas, líderes comunitárias, ativistas ou guardiãs de tradições religiosas, resgatam-se “memórias subterrâneas” (Pollak. 1989, p. 5) que permaneceram vivas, apesar da história oficial. Nascimento (2025) mostra

como a organização de mulheres negras em redes de apoio e ativismo se construiu a partir de narrativas compartilhadas, revelando um patrimônio coletivo de resistência. A memória, nesse sentido, é compreendida como campo de disputa simbólica, em que a luta pelo reconhecimento passa pela afirmação de histórias silenciadas.

A adoção de metodologias participativas, envolvendo coletivos comunitários, associações de mulheres negras, trabalhadoras domésticas e comunidades quilombolas, é indispensável para garantir que o processo de reinscrição das trajetórias seja também um exercício de protagonismo. Felix Bezerra e Nunes (2021) evidenciam como os movimentos de mulheres negras do Cariri não apenas produziram agendas políticas próprias, mas também criaram formas de preservar memórias e narrativas que o arquivo oficial ignorava. A pesquisa, portanto, deve se comprometer eticamente com a devolutiva dos resultados, transformando-se em um diálogo de construção conjunta, e não em apropriação acadêmica de memórias alheias.

As técnicas de análise narrativa, ao investigar como histórias individuais revelam padrões coletivos, também contribuem para deslocar a representação das mulheres negras da vitimização para o protagonismo. Como lembra Nascimento (2012), o movimento negro cearense dos anos 1980 foi marcado pela liderança feminina, mas tal centralidade foi minimizada em registros hegemônicos. Recontar essas histórias por meio da memória oral e da produção de acervos digitais colaborativos permite reverter esse processo, devolvendo às mulheres negras o estatuto de agentes históricos. A criação de exposições comunitárias, materiais pedagógicos e plataformas digitais de memória amplia o alcance social dessas narrativas e fortalece a educação antirracista.

Assim, o impacto dessas iniciativas se estende ao campo das políticas públicas de memória, da educação e da cultura. Incluir mulheres negras em verbetes enciclopédicos, currículos escolares, museus e toponímias significa não apenas reparar um silêncio, mas transfor-

mar o próprio espaço simbólico da sociedade. Como enfatiza Silva (2024), as narrativas contemporâneas de influenciadoras digitais negras cearenses mostram como a memória é continuamente reinscrita no presente, desafiando apagamentos históricos e atualizando formas de resistência. Assim, a reinscrição das trajetórias femininas negras no Ceará exige uma articulação entre crítica ao arquivo, valorização da memória oral, ampliação das fontes e engajamento pedagógico, de modo a construir uma história plural, inclusiva e socialmente transformadora.

#### 4 DO APAGAMENTO AO PROTAGONISMO: EM BUSCA DE EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES

A leitura teórica mobilizada pelo estudo articula, de modo produtivo, os marcos da interseccionalidade e das perspectivas decoloniais como chaves hermenêuticas para compreender o apagamento. A interseccionalidade permite explicitar como raça, gênero e classe se entrelaçam na produção de exclusões assimétricas, mostrando que a experiência das mulheres negras não pode ser reduzida nem ao gênero nem à raça de forma isolada (Sales; Lima, 2022). Concomitantemente, a abordagem decolonial, ao recuperar o conceito de colonialidade do poder e do saber, aponta para o modo como hierarquias epistemológicas persistem após o fim formal do colonialismo, naturalizando a deslegitimação dos saberes e das práticas femininas negras (Quijano, 2000; França, 2023). O conceito de epistemicídio, aqui operante, nomeia a desvalorização e a criminalização epistemológica das formas de conhecimento produzidas no interior das comunidades negras, tratadas frequentemente como “folclore” ou “superstição” (Silva, 2013).

Ao deslocar o foco para os dispositivos do arquivo, o estudo sublinha a necessidade de entender os acervos como tecnologias de poder que selecionam e hierarquizam memórias. Inspirado na noção de “produção de silêncios” de Trouillot, o argumento sustenta que lacunas documentais constituem sinais analiticamente relevantes e não

meras ausências fortuitas; são vestígios de decisões institucionais que marginalizam experiências, termos e atores sociais (Trouillot, 2016; França, 2023). No contexto cearense, registros eclesiásticos, cartoriais e imprensa periódica frequentemente codificaram uma linguagem de exclusão, classificando mulheres negras, sobretudo, por funções reprodutivas ou laborais, o que encobriu sua participação política e cultural (Cisne; Ianael, 2022; Silva; Sousa; Feitosa, 2012).

As práticas discursivas e representacionais da mídia e das instituições reforçaram estereótipos que naturalizaram papéis subalternos para as mulheres negras da trabalhadora doméstica à vendedora ambulante ou “rezadeira”, reduzindo, assim, a pluralidade de suas trajetórias e potencialidades políticas (Sales; Lima, 2022; França, 2023). Esse repertório estigmatizante encontra ressonância em *topoi* históricos e iconográficos que consolidam a opacidade social dessas mulheres, limitando tanto o reconhecimento público quanto o acesso a canais de produção simbólica. Estudos de caso, como o resgate de figuras locais (por exemplo, Preta Simoa), mostram que as presenças femininas existem nas margens dos arquivos e demandam leituras cruzadas entre fontes para serem evidenciadas (Ribeiro, 2023).

Paralelamente ao diagnóstico do apagamento, o *corpus* analisado destaca estratégias de resistência e de criação de protagonismo: redes de solidariedade, práticas religiosas de matriz africana, associações comunitárias, ativismo feminista negro e a produção de memórias através da oralidade constituem matrizes de reinscrição identitária (Nascimento, 2025; Félix Bezerra; Nunes, 2021; Cisne; Ianael, 2022). Hoje, novas formas de visibilidade, por meio de influenciadoras digitais e de plataformas colaborativas de memória, rearticulam essas narrativas e desafiam as versões hegemônicas, apresentando um movimento contínuo de reescrita da memória coletiva (Silva, 2024). Essas ações revelam que a invisibilização convive com processos de reexistência que reconfiguram espaços simbólicos locais.

A partir desse diagnóstico político-epistemológico, surge um arsenal metodológico propositivo: a expansão do conceito de arquivo (incluindo fontes domésticas e comunitárias), o emprego de prosopografia e de análise de redes para reconstituir padrões de sociabilidade, e a centralidade da história oral e de metodologias participativas que devolvam voz e autoria às próprias protagonistas (Cisne; Ianael, 2022; Ribeiro, 2023; Nascimento, 2025). Essas técnicas não apenas ampliam o campo empírico, mas exigem uma ética de pesquisa comprometida com a devolutiva e o protagonismo comunitário, evitando a apropriação acadêmica das memórias alheias e promovendo processos de coprodução do conhecimento.

As implicações educativas e políticas são múltiplas: a inclusão consistente de mulheres negras nos currículos escolares, em acervos museológicos, em toponímias e em materiais pedagógicos é condição para transformar a percepção coletiva e reconstruir identidades sociais mais plurais no Ceará (Silva, 2024; Nascimento, 2025). Políticas públicas de memórias e cultura que integrem plataformas digitais de acesso e iniciativas de preservação comunitária contribuem para a reparação simbólica e para a democratização da memória. Ademais, a interlocução entre movimentos sociais e instâncias governamentais pode traduzir a reinscrição histórica em medidas concretas de reconhecimento e valorização.

Finalmente, a crítica epistemológica que orienta o estudo aponta para a necessidade de incorporar epistemologias insurgentes ao cânone historiográfico e às práticas de produção de conhecimento, um deslocamento que implica reavaliar critérios de cientificidade, fontes e legitimidade. A reparação simbólica, por conseguinte, não é um gesto retórico, mas um eixo transformador capaz de reconfigurar a construção da identidade social cearense, tornando-a mais plural, justa e fiel à diversidade de vozes que a compõem (Quijano, 2000; França, 2023; Nascimento, 2012). Em suma, reinscrever as trajetórias das mulheres negras no Ceará exige articulação entre metodologias críticas, políti-

cas públicas e práticas de memória participativa que, juntas, promovam a justiça epistêmica e a reconstrução democrática da narrativa histórica.

## ■ 5 CONCLUSÃO

A análise realizada permite compreender que a invisibilidade histórica das mulheres negras cearenses foi produzida e mantida por uma combinação de fatores estruturais, que vão desde a construção de arquivos seletivos até a imposição de estereótipos sociais e raciais. Esses processos não se deram de maneira passiva, mas resultaram de escolhas deliberadas de instituições e discursos hegemônicos que decidiram o que deveria ser lembrado e o que deveria ser silenciado. A ausência de registros formais e a desqualificação dos saberes tradicionais dessas mulheres demonstram como a colonialidade e o racismo estrutural permaneceram operando mesmo após o fim da escravidão, reforçando o apagamento de suas contribuições na formação social e cultural do Ceará.

Ao mesmo tempo, a investigação evidenciou que a manutenção desse silêncio histórico não se restringiu ao passado, mas reverbera até os dias atuais, quando muitas narrativas seguem privilegiando protagonistas masculinos e brancos, relegando as mulheres negras a papéis secundários. Essa continuidade demonstra como a invisibilidade foi sustentada por mecanismos simbólicos, como a linguagem dos registros oficiais e o imaginário social que associava a mulher negra a funções subalternas. Dessa forma, o apagamento não pode ser visto como uma falha ou descuido, mas como resultado de uma estrutura de poder que atua de forma persistente na produção de desigualdades.

Apesar desse cenário de silenciamento, as mulheres negras cearenses desenvolveram estratégias múltiplas de resistência que lhes permitiram manter vivas suas memórias, saberes e formas de organização. A oralidade, a religiosidade de matriz africana, o trabalho comu-



nitário e as redes de solidariedade configuram-se como instrumentos fundamentais para a preservação de sua identidade e de sua agência social. Essas práticas não apenas resistiram ao apagamento, mas criaram espaços de reexistência, nos quais essas mulheres reafirmaram sua presença histórica e cultural, ainda que de maneira invisibilizada pela narrativa oficial.

Outro ponto de destaque é o papel dos movimentos sociais e comunitários, especialmente no século XX, quando muitas mulheres negras passaram a se organizar de maneira mais estruturada em coletivos e associações. Essas organizações permitiram que suas pautas específicas viessem à tona, mesmo diante da minimização ou do silenciamento das instituições hegemônicas. Ao protagonizar lutas em defesa da igualdade racial e de gênero, essas mulheres demonstraram que a resistência não se restringia ao cotidiano, mas também assumia caráter político e coletivo, confrontando a exclusão histórica que lhes foi imposta.

Nesse sentido, a reconstrução da memória das mulheres negras cearenses depende de uma postura crítica frente aos arquivos e às fontes tradicionais, exigindo que novas metodologias sejam aplicadas para dar voz às histórias silenciadas. É necessário ampliar o escopo da historiografia, incorporando não apenas registros oficiais, mas também acervos comunitários, relatos orais, tradições culturais e manifestações artísticas que, por muito tempo, foram marginalizados. Essa ampliação metodológica permite não só resgatar a presença dessas mulheres, mas também reconhecer sua centralidade na construção da sociedade cearense.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limitações. O caráter bibliográfico, embora essencial para fundamentar teoricamente a análise, restringe o contato direto com fontes primárias e narrativas vivas das comunidades negras. A ausência de entrevistas ou coleta de depoimentos de mulheres negras cearenses impede a inserção de rela-

tos pessoais que poderiam enriquecer ainda mais o debate e oferecer uma perspectiva mais densa sobre as experiências de resistência. Essa limitação, no entanto, não invalida o estudo, mas indica a necessidade de complementar futuras investigações com abordagens empíricas.

Diante disso, uma nova linha de pesquisa que se apresenta é a realização de estudos baseados em história oral, voltados à coleta e análise de memórias de mulheres negras que vivenciaram ou herdaram essas experiências de apagamento e resistência. Investigar diretamente as vozes dessas protagonistas, em diálogo com comunidades quilombolas, associações de trabalhadoras domésticas e coletivos culturais, pode fornecer novos elementos para ampliar a compreensão da invisibilidade e da resistência.

## REFERÊNCIAS

CISNE, Mirla; IANAEL, Fernanda. Vozes de resistência no Brasil colonial: o protagonismo de mulheres negras. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 191-201, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/84661>. Acesso em: 7 set. 2025.

FELIX BEZERRA, Maria Raiane; NUNES, Cícera. Movimentos Negros no Ceará: um olhar sobre o Movimento de Mulheres Negras do Cariri. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 19, n. 40, p.49-71, set./dez. 2021. DOI: 10.52521/19.5409. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeprivado/article/view/5409>. Acesso em: 4 set. 2025.

FRANÇA, Lusirene Celestino. Racismo e invisibilidade negra: o legado da emancipação da escravidão no Ceará. **Dia-Logos: Revista Discente da Pós-Graduação em História**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 148-163, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/dia-logos/article/view/77067>. Acesso em: 4 set. 2025.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. **Memórias organizativas do movimento negro cearense**: algumas perspectivas e olhares das mulheres militantes, na década de oitenta. 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal

do Ceará, , Fortaleza(CE), 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7356>. Acesso em: 7 set. 2025.

NASCIMENTO, Maria Yasmim Rodrigues. “**A gente foi juntando mulheres**”: memórias, ativismos e insubmissões de mulheres negras cearenses. 2025. 187f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82025>. Acesso em: 7 set. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 7 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal et al. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

RIBEIRO, Cícera Rozizângela Barbosa. De Preta Simoa à Lúcia Simão: mulheres negras em movimento no Ceará (1982). **Resumos apresentados na XV Semana de Humanidades da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Centro de Humanidades da UFC, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/sh/article/view/81916>. Acesso em: 7 set. 2025.

SALES, Suewellyn Cassimiro; LIMA, Maria Érica de Oliveira. Representação das mulheres negras no jornalismo cearense: uma análise interseccional dos jornais O Povo e Diário do Nordeste. In: SOUSA, Jorge Pedro (Org.). **Jornalismo e estudos midiáticos**: Memória. Porto: Publicações Fundação Fernando Pessoa, 2022. p. 89-103. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/69691>. Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, Dávila Maria Feitosa da. **Mulheres negras cearenses**: narrativas de vida de influenciadoras digitais antirracistas. 2024. 201f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/35096>. Acesso em: 6 set. 2025.

SILVA, Joselina; ANTÔNIO DE SOUSA, Marilúcia Sousa; FEITOSA, Daiane Patrícia. Memórias de “pretas velhas”: as falas das mulheres cearenses do Cariri. **Realis** – Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais, v. 2, n.

1, p. 123-132, jan.-jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/realis/issue/view/1166>. Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, Maria Saraiva da. **A transmissão de conhecimentos advinda de mulheres negras cearenses acima de setenta anos: um olhar sobre suas histórias e memórias**. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8592>. Acesso em: 7 set. 2025.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o Passado: Poder e a Produção da História**. Curitiba: Huya, 2016.



## CAPÍTULO 15

# **NAVEGANDO NOS “IGARAPÉS”: ARQUEOLOGIA DA MEMÓRIA E DOS SABERES TRADICIONAIS DAS MULHERES DO MACIÇO DE BATURITÉ, CEARÁ**

Margarida Lima de Moura Nascimento  
Arlson dos Santos Gomes

“quando escrevo, escrevo com as vozes da minha avó, da minha mãe e das mulheres que resistiram em silêncio” (Antônia Kanindé).

## **1 INTRODUÇÃO**

O Maciço de Baturité, antes de ser marco turístico ou recorte geográfico nos mapas do Estado do Ceará, é território ancestral. De acordo com a autora indígena Glicéria Tupinambá (2023), “o território sonha” e possui dimensões afetivas, é entidade viva, habitado por presenças que nunca deixaram de existir, ainda que, tantas vezes, apagadas dos livros e silenciadas pelos arquivos oficiais. Do ponto de vista dos povos indígenas que ocuparam e ocupam essa região, o maciço não é apenas cenário: é fonte de vida, é território sagrado, é casa.

Este ensaio propõe-se a discutir a arqueologia da memória e dos saberes tradicionais das mulheres da região, tomando como fio condutor a escuta atenta dos modos de ser, viver e de produzir conhecimento no Maciço de Baturité. A problemática que orienta essa reflexão parte

de uma constatação: Quais saberes femininos indígenas, quilombolas e populares são fundamentais para a continuidade da vida comunitária e, ao mesmo tempo, porque permanecem invisibilizados nos discursos dominantes da ciência e da política?

Assim, os saberes femininos do Maciço de Baturité não são meras práticas populares, mas epistemologias plurais que confrontam a monocultura da ciência e a hegemonia do poder. Eles demonstram que o conhecimento não é algo a ser descoberto ou dominado, mas a ser cultivado e partilhado, nascido do diálogo entre o corpo, a terra e a comunidade. São formas de conhecer que não separam a mente do espírito, a teoria da prática e a ciência do ritual.

A antropologia, e as demais ciências ocidentais, ao longo de sua história, priorizou narrativas e experiências predominantemente masculinas e eurocêntricas. A partir de um olhar feminista e decolonial, nos inserimos nesse espaço de produção de conhecimento, buscando juntamente com as comunidades tradicionais, compartilhar. A urgência de estudar as mulheres e os saberes que elas produzem tornou-se um ponto central. Conforme observa Michelle Rosaldo (2001).

Agora, mais do que nunca, nós vemos que sabemos pouco sobre mulheres. E a urgência sentida pelos pesquisadores contemporâneos é fortalecida pelo reconhecimento de que inestimáveis registros das artes, trabalho e política das mulheres já foram irremediavelmente perdidos (Rosaldo, 2021, p. 13 )

O domínio masculino na ciência e na sociedade resultou na negligência de temas cruciais referentes às realidades femininas no Ceará, o que justifica a centralidade deste ensaio nas mestras da cultura do Maciço de Baturité.

Em diálogo com essa crítica, a autora africana Oyèrónkè Oyèwùmí (2004) tensiona a própria conceitualização de gênero a partir de um ponto de vista europeu, inserindo a visão africana ao deba-

te. Situação que serve para referenciar as nossas discussões. Oyěwùmí argumenta que “gênero” tornou-se uma das categorias analíticas mais importantes não apenas para descrever o mundo, mas para “prescrever soluções”, o que pode levar à imposição de modelos ocidentais sobre outras culturas (Oyěwùmí, 2004, p. 23)

Ao olhar para o protagonismo da Cacique Mãe Ota, do Povo Karão Jaguaribaras, ou de outras lideranças femininas em suas comunidades localizadas no Ceará, percebemos que a autoridade delas não se enquadra em definições eurocêntricas de poder ou de gênero, sendo uma manifestação própria, enraizada nos saberes ancestrais.

É nessa linha de raciocínio que buscamos compreender como as práticas ancestrais: a produção de cerâmica, as rezas de cura, o artesanato, a agricultura, os rituais mortuários e a oralidade, se constituem enquanto patrimônios vivos que atravessam o tempo e continuam a ensinar formas variadas de resistência e de reinvenção do passado na contemporaneidade. Nesse percurso, são destacadas as práticas de algumas mestras da cultura do Maciço de Baturité, mulheres que, reconhecidas ou não oficialmente como “Tesouros Vivos da Cultura”, guardam e compartilham saberes fundamentais para pensar o presente.

De acordo com Hildebrando Maciel, a Lei nº 13.351, de 22 de agosto de 2003:

[...] instituiu o Registro dos Mestres da Cultura Tradicional Popular do Ceará, ou simplesmente Lei dos Mestres da Cultura, já apresentava em seu parágrafo uma definição do perfil desejado para quem tivesse o interesse em pleitear o reconhecimento por parte da Secretaria da Cultura. [...] Tratava-se de um processo que buscava reconhecer um indivíduo, por mais que este fosse o representante de uma expressão cultural realizada de forma coletiva (Alves, 2025, p. 126).

O antropólogo e intelectual indígena Gersem Baniwa (2006) nos ajuda a entender que o saber não é uma abstração, mas um processo de aprendizado contínuo, transmitido através da oralidade, dos rituais e da convivência. Para os Baniwa, a cosmologia é um “saber-fazer”, uma forma de conhecer o mundo ao vivenciá-lo e de transformar a realidade através da prática.

Ao trazer essa perspectiva para o Maciço de Baturité, percebe-se que as mestras não “possuem” o saber como uma informação, mas o encarnam em seus corpos. A Mestra Marta Medeiros não só sabe como moldar o barro, ela se torna parte de um processo que une o passado e o presente, a terra e as mãos. Esse conhecimento não pode ser dissociado do contexto em que é produzido: as nascentes, os rios, as serras e as florestas que as cercam.

Essa visão se alinha à filosofia contracolonial do quilombola Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo (2023). Ele teoriza o conhecimento como algo que emerge da vida e da terra, em oposição à ciência eurocêntrica, que é um conhecimento construído pela memória seletiva e pela escrita. Para ele, o saber é “tecido” na experiência, e a oralidade é sua principal ferramenta de transmissão. As mulheres do Maciço, ao tecer seus saberes, estão realizando um ato político e epistêmico, pois criam um conhecimento que resiste à lógica da modernidade e se ancora em uma cosmovisão da ancestralidade e da terra.

A metodologia que orienta este texto se ancora em uma perspectiva etnográfica e decolonial, que recusa a neutralidade distante e aposta na imersão, na convivência e no reconhecimento do território como pedagógico. Trata-se de um exercício de escrita que transita entre memória, observação participante e diálogo com referenciais teóricos da antropologia, das epistemologias descoloniais e das ciências indígenas. A decolonialidade pode ser compreendida como um movimento crítico que busca desmontar as heranças da colonialidade,



ou seja, aquelas formas de “poder, saber e ser” que se mantêm mesmo após o fim do colonialismo formal.

Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade é uma marca permanente da modernidade, que naturaliza hierarquias raciais, epistêmicas e existenciais. Já Mignolo (2003) aponta a decolonialidade como a possibilidade de pensar “a partir da fronteira”, resgatando epistemologias silenciadas pela diferença colonial. No contexto do Maciço de Baturité, essa perspectiva ganha vida na própria prática de pesquisa desenvolvida e estimulada por docentes da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que propõem um olhar atento para os povos indígenas e afrodescendentes da região, valorizando memórias, histórias locais e formas próprias de conhecimento. Assim, fazer pesquisa decolonial no Maciço significa não apenas produzir ciência sobre o território, mas também com o território, em diálogo com seus sujeitos históricos e suas continuidades culturais (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2003).

Assim, este ensaio se organiza da seguinte forma: primeiro, um olhar sobre a arqueologia e as marcas materiais do passado na comunidade quilombola da Serra do Evaristo, no município de Baturité; depois, a descrição etnográfica dos saberes vivos transmitidos por mestras populares; em seguida, a análise do protagonismo feminino indígena contemporâneo no Maciço debatido por pesquisadoras indígenas; e, por fim, uma discussão crítica que articula esses elementos da observação e encontro com as mestras aqui citadas com aportes teóricos.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO E ARQUEOLÓGICO DO MACIÇO DE BATURITÉ

O Maciço de Baturité, localizado a pouco mais de 60 quilômetros de Fortaleza, capital do estado, constitui uma das formações mais expressivas do relevo cearense. De origem cristalina, é resultado de pro-

cessos geológicos que remontam ao período Pré-Cambriano, ou seja, às primeiras eras da formação da Terra, há cerca de 4,6 bilhões de anos. Essa formação residual foi moldada por intensos movimentos tectônicos e erosivos ao longo de milhões de anos, deixando como herança um território de serras elevadas, vales férteis e uma diversidade ecológica que combina elementos da Caatinga e da Mata Atlântica (Campos, 2020, p. 30).

Na referida região, desenvolveram-se comunidades humanas que, muito antes da colonização europeia, já possuíam formas sofisticadas de organização social e cultural. As evidências arqueológicas do Maciço de Baturité, especialmente nas escavações da Serra do Evaristo, no município de Baturité, revelam urnas funerárias de barro cuidadosamente moldadas em formato piriforme, semelhantes a uma pêra. Estudos sobre o processo de queima dessas cerâmicas indicam a complexidade técnica e simbólica envolvida em sua produção, evidenciando que não se tratava apenas de recipientes utilitários, mas de artefatos impregnados de significados cosmológicos (Oliveira *et al.*, 2016).

As escavações realizadas por arqueólogos e arqueólogas em 2012 trouxeram à tona não apenas ossadas humanas, mas também vestígios de ossos de animais, restos de alimentos como batata-doce, milho e algodão, além de fragmentos de cerâmica. Esses achados evidenciam que as populações que habitaram o Maciço entre os séculos XIII e XIV cultivavam a terra, dominavam técnicas de fiação e de produção cerâmica, e realizavam rituais funerários complexos. “A análise palinológica, a partir de grãos de pólen preservados no solo, confirmou a diversidade agrícola da época e revelou uma íntima relação entre humanos, plantas e ciclos ecológicos” (Pedroza, 2016, p.17).

As tradições ceramistas brasileiras evidenciam processos de persistência e transformação cultural ao longo do tempo, revelando como práticas originárias podem se adaptar. Conforme aponta Funari, “as

tradições ceramistas podem persistir e se transformar ao longo do tempo, como no caso da cerâmica paulista, que mostra a apropriação e a persistência de práticas indígenas Tupiniquim ao longo de cinco séculos, mesmo após o contato com os portugueses” (Funari, 2020, p. 715).

Ao reler esses vestígios a partir de um olhar etnográfico contemporâneo, percebemos como há continuidades entre aquelas práticas ancestrais e os modos de vida que persistem na região. A presença de mestras ceramistas, rezadeiras, guardiãs das águas e das ervas, quilombolas e indígenas revela que a memória dessas cosmologias não se perdeu: ela se reinventa em cada geração. A arqueologia, nesse sentido, não apenas ilumina o passado, mas também nos ajuda a compreender a densidade histórica dos saberes que ainda circulam no Maciço de Baturité.

A etnografia aqui proposta não se pretende grandiosa como um navio transatlântico, mas, de acordo com o título deste ensaio, ser humilde como uma canoa nos igarapés. A metáfora do “igarapé” define a postura de quem pesquisa: não se trata de adentrar as comunidades sem critérios afetivos, científicos e políticos nem com métodos rígidos, mas de navegar devagar, deixando-se conduzir pelas águas, atentos aos sinais da floresta e às vozes dos ancestrais. Esse olhar etnográfico permite compreender como as mulheres produzem e transmitem conhecimentos: nas ervas, nos rituais, nos banhos de cachoeira, nas narrativas que ligam o presente a passados enterrados, literalmente, no solo.

O presente ensaio demonstra ainda que essas mulheres articulam diferentes temporalidades: incorporam o passado ancestral, lidam com os desafios contemporâneos e projetam o futuro de suas comunidades. A liderança feminina, portanto, é política, pedagógica e simbólica, é expressão de resistência diante de séculos de colonialismo e patriarcado, ao mesmo tempo em que constrói caminhos de autonomia e de fortalecimento cultural.

Em Aratuba, município pertencente ao Maciço de Baturité, observa-se a atuação das mulheres indígenas Karão Jaguaribaras, onde elas lideram processos de retomada cultural, coordenação de atividades comunitárias e preservação ambiental, conectando cosmologia, memória, saúde e sustentabilidade. O protagonismo feminino, nesse contexto, não é apenas simbólico: ele estrutura o cotidiano da comunidade, organiza o território e garante que os conhecimentos tradicionais espirituais, agrícolas e ceramistas sejam transmitidos de forma viva e eficaz.

A vivência com as ceramistas contemporâneas do Maciço de Baturité, como a Mestre Marta Medeiros, torna essa conexão palpável. A prática de Dona Marta, que molda panelas e vasilhas, é mais do que um ofício, é a continuidade de um saber ancestral que encontra ressonância direta nas urnas funerárias do passado. Como sugere a arqueologia da paisagem de Ingold (2000), o conhecimento não está apenas no artefato, mas nas paisagens e nas práticas que o produziram. Assim, o barro, para as mulheres do território, é um arquivo vivo: ele registra técnicas, modos de vida e uma visão de mundo que atravessa séculos. A materialidade dos achados arqueológicos e as mãos das ceramistas de hoje se entrelaçam, em constante reinvenção.

**Figura 1:** cerâmicas produzidas pela Mestre Marta Medeiros de Redenção, CE



Fonte: Registro da autora (2025).

**Figura 2:** urna funerária, descoberta na comunidade quilombola Serra do Evaristo, Baturité, CE



Fonte: registro da autora (2025).

Ao observar essas práticas, fica evidente que o Maciço de Baturité é um território onde memória, saber e poder se encontram, e onde as mulheres desempenham um papel central na articulação entre tradição e contemporaneidade. Seu protagonismo revela que a preservação da cultura indígena não depende apenas de políticas que reconheçam, legitimem e apoiem esses saberes, mas também da atuação feminina, reafirmando a necessidade de uma abordagem decolonial na pesquisa, na educação e na gestão territorial.

### 3 DISCUSSÃO TEÓRICA E OBSERVAÇÃO DE CAMPO: AS MESTRAS POPULARES E OS SEUS PROTAGONISMOS

No Maciço de Baturité, aprendemos que o patrimônio não está apenas nas camadas do solo arqueológico, mas pulsa nas mãos, nas vozes e nos gestos de mulheres que se tornaram referências em nossas trajetórias, em especial, na autora deste texto, como mulher e como pesquisadora. Pois, Margarida Lima, a pesquisadora, encontrou nessas mulheres, mestras e guardiãs de saberes, uma continuidade de mundos, uma cosmologia feminina que sustenta a vida coletiva. Assim como as mãos que, há séculos, moldaram as urnas funerárias da serra,

essas mulheres moldam a existência de suas comunidades, tornando visível a permanência de práticas ancestrais no cotidiano.

A arqueologia tradicional, muitas vezes, tratou esses vestígios como “peças de museu” ou como simples evidências de culturas “desaparecidas”. Porém, como nos lembra Funari (2003), “a arqueologia crítica deve ir além da descrição técnica, abrindo-se para interpretações sociais, simbólicas e políticas dos materiais estudados”. Nesse sentido, o barro não é apenas matéria, mas memória moldada; não é apenas objeto, mas sujeito que narra histórias de povos e de mulheres que, em sua habilidade criativa, produziram conhecimento vivo.

A observação dos antigos rituais funerários demonstra a preocupação com a cosmologia local, sendo necessário o respeito aos “encantados”, que retornaram ao útero da “mãe Terra”. A arqueologia, como ciência, precisa estar alinhada aos significados e símbolos de pertencimento espiritual dos povos indígenas com os guardiões. Em seu artigo “Tenha Uma Boa Morte” (2012), a antropóloga Joanice Conceição 2012, reforça essa perspectiva ao afirmar que “A ênfase nos rituais é uma preocupação antiga no campo antropológico; há muito já eram usados como suporte das análises da realidade social de vários povos” (Conceição, 2012, p. 2). Dessa forma, os rituais de cura, rezas e a própria relação com o barro são fundamentais para compreender a vida social e simbólica da região (Conceição, 2012, p. 2).

Nesse sentido, o olhar de pesquisadores e pesquisadoras pertencentes aos povos indígenas do Maciço, como é o caso de Antônia Aldeniza Silva Santos (2023), mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB, e autora indígena Kanindé, é central. Ao reivindicar o “olhar Kanindé” sobre a história do Maciço, Santos denuncia que “por décadas os povos originários foram silenciados pela historiografia” e propõe que a memória dos pajés e dos troncos velhos seja reconhecida como fonte de conhe-

cimento vivo, capaz de repensar formas de vida e convivência entre gerações.

Tivemos a oportunidade, também em visita à comunidade da Aldeia Feijão, pertencente ao povo indígena Karão Jaguaribaras, de acompanhar de perto o trabalho de Merremii Karão Jaguaribaras, artista visual e socióloga, muitas vezes, em sua própria casa, onde sua produção se mistura à vida cotidiana. Em seu livro *Wúpy Taowá: Vestindo-se de Linguagens* (2021), Merremii propõe uma estética ancestral que se expressa por meio dos grafismos corporais e da arte têxtil. Ela me mostrou como “cada traço no corpo é como um fragmento de memória que se recusa a desaparecer”, afirmando que a arte é também território de denúncia da invisibilidade indígena nas narrativas oficiais. Sua obra dialoga diretamente com a noção de “território vivo”, onde os espaços não se limitam à geografia física, mas guardam dimensões espirituais, históricas e simbólicas. Como ela mesma afirma, “o grafismo não é enfeite: é identidade viva, é palavra que se escreve na pele” (Jaguaribaras, 2021, p. 42).

Entre tantas mulheres indígenas que marcam o Maciço de Baturité com sua força e presença, uma liderança se inscreve como referência, a Cacique “Mãe Ota”, do Povo Karão Jaguaribaras. Conhecê-la foi encontrar um corpo-território de memória e luta. Seu protagonismo não se limita à chefia política: ele se enraíza em uma forma de conduzir a vida comunitária que articula espiritualidade, história e resistência. Em suas falas, percebemos que cada palavra carrega o peso de gerações e a leveza do sopro da mata. “Mãe Ota” é guardiã de narrativas que a historiografia oficial tentou silenciar (Ratts, 1998), mas que insistem em emergir em seus gestos e decisões coletivas. Sua liderança mostra que o cacicado, quando exercido por uma mulher, reconfigura também os modos de governança: a autoridade é tecida com o cuidado, a firmeza é atravessada pelo acolhimento e a resistência nasce da capacidade de unir.

O Maciço abriga também o Quilombo da Serra do Evaristo, onde arqueologia e memória quilombola se entrelaçam. A decisão comunitária de manter os ancestrais sepultados no próprio território, recusando a retirada para centros urbanos, expressa que o respeito às decisões das comunidades ressoam na forma de pensar ciência e patrimônio: a ciência feita com a comunidade e não sobre a comunidade.

A mestra Maria do Socorro Fernandes emerge como referência fundamental no Quilombo da Serra do Evaristo, não apenas pela força de sua liderança comunitária, mas também pelo reconhecimento de seu lugar como autora do próprio saber. No texto “Um saber que me faz mestra: cura, devoção e política no quilombo da Serra do Evaristo” (2020), sua presença como co-autora afirma que sua trajetória não deve ser reduzida a objeto de pesquisa, mas reconhecida como produção intelectual e política que nasce da vivência quilombola. Ao lado de outros autores, Maria do Socorro insere na escrita acadêmica um saber que é tecido na prática cotidiana da cura, da devoção e da luta comunitária, demonstrando que a ciência feita com os povos tradicionais precisa necessariamente incluir suas vozes como sujeitos ativos da narrativa (Fernandes; Goulart; Fernandes, 2020, p. 187).

É importante destacar que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em agosto de 2025, concedeu à Mestra Maria do Socorro Fernandes o título de *Notório Saber em Artes, Ofícios e Cosmologias Tradicionais*. A liderança do Quilombo Serra do Evaristo, de Baturité (CE), foi a primeira homenageada a receber o título na história da instituição<sup>1</sup>. Porém, esse título já é entregue há algum tempo em outras universidades brasileiras (Carvalho, 2008).

É inevitável que a pesquisa sobre o Maciço de Baturité crie uma ponte entre o passado e o presente, e a comparação entre as descobertas arqueológicas e as práticas atuais se torna uma ferramenta

---

1 Disponível em: <https://unilab.edu.br/2025/08/13/unilab-entregara-titulo-de-notorio-saber-em-artes-oficios-e-cosmologias-tradicionais-a-mestra-maria-do-socorro-castro-do-quilombo-serra-do-evaristo/>. Acesso em: 19 set. 2025.



central para a compreensão do território. No entanto, o campo de estudos sobre a região oferece possibilidades muito mais vastas, indo além da simples constatação de continuidades. As próprias comunidades locais já levantaram inúmeras hipóteses e pautas de pesquisa, evidenciando uma rica agenda de investigação, que parte de suas próprias necessidades e perspectivas.

O trabalho da Mestra Marta Medeiros, no Caminho do Outeiro, em Redenção, moldou a argila e permitiu enxergar a materialidade da memória. A Mestra Marta não está apenas fabricando painéis, mas dando forma ao tempo e à história de seu povo. Seu ofício ecoa diretamente as descobertas arqueológicas do Maciço, como as urnas piriformes, que, em sua intencionalidade, revelam um gesto feminino de devolver os corpos ao ventre da terra. Em sua prática, o barro se torna uma linguagem, um diálogo entre a vida, a morte e a ancestralidade.

Essa conexão entre o ofício da Mestra Marta e os achados arqueológicos não é o ponto final da pesquisa, mas sim o ponto de partida para novas perguntas. As pautas levantadas pelas comunidades sugerem que o estudo deve se aprofundar em temas como a transmissão de saberes, as cosmologias que orientam a relação com a terra o barro, e as estratégias de resistência que mantêm essas práticas vivas, consolidando o Maciço de Baturité como um espaço de pesquisa em constante diálogo com seus habitantes.

Na comunidade do Outeiro, em Redenção, também pudemos encontrar a Mestra Dorinha, uma rezadeira de 87 anos. A partir de um formulário de pesquisa, preenchido para registrar sua biografia e seus saberes, chegamos à sua sala, um ambiente acolhedor e simples. Durante o preenchimento do formulário, a Mestra estava sentada, atendendo crianças, mulheres e idosos. Sua reza, pausada e firme, parecia atravessar não só o corpo, mas o próprio tempo, oferecendo uma cura que vai além do físico, alcançando o psicológico.

Nesse momento, Margarida Lima, uma das autoras deste texto, tece suas impressões etnográficas.

O encontro se aprofundou quando, em um gesto de generosidade e acolhimento, Mestra Dorinha se ofereceu para rezar em mim. Enquanto me benzia, ela me revelou que eu estava bem protegida, palavras que me emocionaram profundamente e me fizeram me sentir mais forte. Esse momento me permitiu entender, na prática, o que a pesquisa apenas poderia descrever: os benzimentos e o uso de plantas medicinais que ela guarda e transmite não são saberes isolados, mas parte de um conhecimento que pertence ao território que a moldou, suas águas, matas e ventos. Mestra Dorinha me ensinou que a cura é um ato coletivo, pois aquele que é curado retorna ao convívio da comunidade em equilíbrio (Margarida Nascimento, 2025).

Ainda no município de Redenção, conheci a Mestra Verônica Lemos, no distrito de Antônio Diogo. Ao acompanhar sua lida com o artesanato, percebi que cada peça é mais que um objeto: é testemunho de um modo de existir. O traço delicado de seus bordados, o cuidado com os fios e as cores carregam não apenas habilidade técnica, mas também a memória de uma coletividade. Verônica faz do artesanato um gesto de resistência contra a invisibilização, mantendo viva a identidade cultural de sua região.

Assim, entre o barro, as rezas, as plantas e os bordados, compreendemos que o Maciço de Baturité é sustentado por uma cosmologia feminina de cuidado, memória e criação. Essas mulheres, que tivemos o privilégio de conhecer e com elas aprender, são referências que atravessam a escrita e nos convocam a pensar o território não como cenário, mas como corpo vivo. Reconhecer suas vozes é deslocar o olhar da colonialidade para afirmar que os saberes femininos são a própria continuidade cultural do Maciço, reverberando até hoje como prática ancestral e de futuro.

Ao articular geologia, arqueologia, antropologia e memória, este ensaio propõe um exercício de interdisciplinaridade enraizado na etnografia. O tempo que as mulheres reconhecem, tempo das águas, das festas, dos rituais, contrasta com o tempo acelerado da modernidade tecnológica. Os saberes tradicionais femininos do Maciço de Baturité revelam que não há separação entre ciência e ritual, entre corpo e território, entre memória e futuro. O que está em jogo é a possibilidade de reimaginar a ciência a partir da experiência etnográfica, abrindo espaço para epistemologias situadas, plurais e decoloniais.

A contribuição de autoras indígenas contemporâneas, como Antônia Aldeniza Silva Santos (2023) e Merremí Karão Jaguaribaras evidencia a potência dos saberes produzidos por mulheres e povos originários na reinterpretação da história do Maciço. Assim como as tradições de cura da mestra quilombola Maria do Socorro Fernandes mostram que a universidade também pode ser espaço de insurgência, quando tensionada por epistemologias descoloniais e comprometidas com a ancestralidade.

#### ■ 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes tradicionais das mulheres indígenas, quilombolas e populares aqui apresentados revelam-se como forças de resistência e continuidade cultural. Mais do que práticas herdadas, esses saberes se configuram como modos de existir e de reinventar o mundo, sustentando identidades coletivas e preservando vínculos com a ancestralidade. Ao trazer suas experiências como mestras, pesquisadoras, ceramistas, rezadeiras, artesãs e lideranças comunitárias, essas mulheres se inscrevem na história narrativas próprias, que escapam às categorias rígidas da ciência e da política institucionalizada.

Nesse sentido, tais saberes não apenas garantem a preservação de memórias e identidades, mas também tencionam os discursos dominantes que por muito tempo silenciaram ou invisibilizaram essas

vozes. O encontro entre ciência e tradição não deve ser pautado pela hierarquia, mas pelo reconhecimento da potência epistêmica desses modos de viver, que desafiam as estruturas coloniais de conhecimento e instauram outras possibilidades de futuro. As mulheres aqui evocadas demonstram que preservar a cultura não significa permanecer no passado, mas reimaginar continuamente formas de resistência e de criação, contribuindo para um campo de saber mais plural, justo e enraizado nas realidades dos territórios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Hildebrando Maciel. No terreiro das patrimonializações: encruzilhadas da política dos mestres da cultura/tesouros vivos do Ceará (2003-2023). 2025. 504f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

BANIWA, Gersen. Povos Indígenas e Educação: Saberes Ancestrais e Práticas de Resistência. São Paulo: Autêntica, 2019.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

CAMPOS, José Arimatéia. Aspectos histórico-econômicos, geoambientais e ecológicos do Maciço de Baturité. Fortaleza: UFC, 2000.

CARVALHO, José Jorge. Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas instituições de Ensino Superior e de Pesquisa. Cadernos de Inclusão, Brasília, n. 8, 2006.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Tenha uma boa morte: notas sobre a Irmandade da Boa Morte = Have a good death: notes on the Brotherhood of the Good Death. Plura – Revista de Estudos de Religião, v. 3, n. 2, p. 101-130, 2012.

FERNANDES, Maria do Socorro; GOULART, Bruno; FERNANDES, Levi. Um saber que me faz mestra: cura, devoção e política no quilombo da Serra do Evaristo. Ayé: Revista de Antropologia, v. 5, n. 1, p. 183-206, 2023

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia. São Paulo: Contexto, 2003. 125 p. ISBN 85-7244-251-0.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; ORSER JR., Charles E.; ZARANKIN, Andrés; LAWRENCE, Susan; SYMONDS, James (Orgs.). *The Routledge Handbook of Global Historical Archaeology*. London: Routledge, 2020. DOI: 10.4324/9781315202846.

INGOLD, Tim. *A percepção do ambiente: ensaios sobre subsistência, habitar e habilidade*. Londres: Routledge, 2000.

JAGUARIBARAS, Merremii Karão. Wúpy Taowá: *Vestindo-se de Linguagens*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a Colonialidade do Ser: Contribuições para o Desenvolvimento de um Conceito. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia\\_epistemica\\_mignolo.pdf](https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf). Acesso em: 14 set. 2025.

OLIVEIRA, Cláudia; BORGES, Lucila E. P.; PEDROZA, Igor; ARNALDO, Emília A.; CASTRO, Viviane; GHETTI, Neuvânia C. Estudos do processo de queima da cerâmica pré-histórica do sítio arqueológico Serra do Evaristo I – Baturité-CE/Brasil. *Cadernos do Lepaarq, Pelotas (RS)*, v. 13, n. 25, p. 170-193, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/8285>. Acesso em: 14 set. 2025.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceitualização O Gênero: Os Fundamentos Eurocêntricos dos Conceitos Feministas e os Desafios das Epistemologias Africanas. **Codesria Gender Series**, v. 1, Dakar, p. 1-8, 22 mar. 2021.

OLIVEIRA, C. et al. Estudos do processo de queima da cerâmica pré-histórica do sítio arqueológico Serra do Evaristo I 1 – Baturité-CE/Brasil. [S. l.: s. n.], p. 116-135, 2015.

RATTS, Alecsandro J. P. Os povos invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. **Cadernos Ceru**, São Paulo, série 2, n. 9, p. 109-127, 1998.

ROSALDO, Michelle. *O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural*. Departamento de Antropologia, Stanford University, [s. l.], p. 1-44, 28 fev. 2021.

SANTOS, Antônia Aldeniza Silva. Biografando os costumes e saberes do pajé Maciel do povo Kanindé de Aratuba. Revista Saberes Indígenas, 2023.

TUPINAMBÁ, Glicéria. O território sonha. In: **Terra:** Antologia Afro-Indígena. São Paulo; Belo Horizonte: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

VIANA, Verônica. Relatório técnico sobre vestígios arqueológicos do Maciço de Baturité. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), Fortaleza, CE 2012.



## CAPÍTULO 16

# **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: CAMINHOS DE EMPODERAMENTO E EMANCIPAÇÃO DE MULHERES EM MULUNGU (CE)**

Maria Halana Costa Oliveira  
Luís Ferreira

### **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo procura avançar no debate acerca da relevância das práticas de alfabetização e letramento de mulheres, adultas e idosas, entendidas como instrumentos centrais na formação da cidadania e no fortalecimento da autonomia das mulheres que buscam apropriar-se da leitura e da escrita, a fim de se tornarem participantes ativas em contextos reais de interação social por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse percurso, o texto tem o propósito de analisar as concepções teóricas e as práticas pedagógicas adotadas por docentes do município de Mulungu (CE) no processo de alfabetização e letramento de mulheres da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, ao reconhecer a leitura e a escrita não apenas como direitos universais, mas, sobretudo, como práticas constitutivas da vida em sociedade, observa-se que a consciência sobre o direito à educação vem sendo ampliada entre jovens e adultos que, em momentos distintos de suas trajetórias, foram excluídos da escola, e que, agora, retornam a ela carregando novas expectativas e projetos de vida. É jus-

tamente nesse contexto que se justifica a temática de estudo, pois evidencia a relevância das práticas de alfabetização e letramento como ferramentas capazes de impactar e transformar a vida de mulheres da EJA, ampliando sua autonomia, autoestima e participação social.

Além disso, ao assumir um recorte de gênero, torna-se possível compreender que os processos histórico-sociais que marcaram a educação das mulheres se aproximam das próprias bases da EJA, entendida como um espaço voltado para a garantia de direitos e para a reparação de desigualdades. Essa perspectiva reforça a pertinência de analisar tal modalidade como um campo de tensões que atravessam as dimensões da exclusão, do acesso e da emancipação.

Convém destacar, ainda, que pesquisas como as de Godinho, Brandão e Noronha (2017) revelam que o predomínio de mulheres nas turmas da EJA tem despertado crescente interesse acadêmico, justamente por evidenciar especificidades que justificam seu retorno à escolarização. Muitas vezes, esse movimento está diretamente relacionado às mudanças significativas em sua condição social e intelectual, já que o acesso ao estudo possibilita não apenas novas formas de inserção cultural e profissional, mas também a ressignificação de suas experiências cotidianas.

Desse modo, a proposta de apresentar as análises que articulem as práticas de alfabetização e letramento ao contexto histórico-educacional das mulheres procura compreender, a partir da percepção das docentes e de suas práticas, como tais experiências podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das estudantes da EJA, não apenas no âmbito acadêmico, mas no exercício pleno de sua cidadania e emancipação.

## ■ 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao refletirmos sobre as dimensões sociais e culturais que envolvem a mulher, torna-se essencial compreender, conforme destaca



Tonet (2005), que a realidade social só pode ser apreendida em sua profundidade quando observada a partir de suas bases históricas e ontológicas. Tal compreensão possibilita reconhecer que o acesso ao conhecimento, articulado à inserção feminina nos espaços educativos, representa uma oportunidade concreta de transformação de vida, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional, além de consolidar sua identidade social. Nessa perspectiva, o conhecimento não se reduz a uma representação estática do mundo, mas adquire novos significados, a partir da forma como o sujeito o interpreta e ressignifica, de acordo com suas próprias experiências e sentidos.

A apropriação desses espaços de formação, portanto, remete a conquistas historicamente almejadas e celebradas, especialmente quando relembramos as mobilizações feministas das décadas de 1930 e 1940. Segundo Quednau (2007), esse período marca avanços decisivos, como a conquista do direito ao voto, o acesso a instituições de ensino e a entrada no mercado de trabalho. Ainda que subsistam preconceitos de múltiplas ordens, é inegável que o movimento feminista lançou as bases da emancipação da mulher, ao reivindicar não apenas sua presença no espaço público, mas também a valorização de seu papel na educação e no trabalho.

Desse modo, ao tratarmos das práticas de letramento voltadas para mulheres da EJA e dos efeitos que delas decorrem, torna-se inevitável recorrer à perspectiva de Street (2006), que compreende a alfabetização como instrumento de negociação de poder e representação social. Nessa mesma direção, Soares (2009) ressalta que o letramento transforma a vida do sujeito, pois, ao deixar de ser iletrado, esse passa a ocupar um novo lugar cultural e social. Tal transformação, mesmo não implicando ascensão imediata de classe, desencadeia mudanças relevantes na forma de inserção social, nas relações interpessoais e no acesso aos bens culturais, reconfigurando, assim, sua identidade no tecido coletivo.

Nesse horizonte, pensar gênero e letramento significa, conforme observa Antunes (2009), reconhecer as relações de poder que permeiam esses processos. Esse entendimento dialoga diretamente com Street (2006), ao afirmar que as práticas de letramento jamais são neutras, estando sempre atravessadas por contextos culturais, ideologias e disputas de poder. Logo, compreender o letramento das mulheres na EJA implica reconhecer que ele ultrapassa o nível técnico da leitura e da escrita, constituindo-se como prática social e política que interfere no modo como elas se percebem e se posicionam no mundo.

Por isso, o papel do professor ou da professora torna-se fundamental, não como autoridade que se sobrepõe ao estudante, mas como mediador comprometido com uma comunicação pautada no diálogo. Freire (2018) recorda que a autenticidade do pensar docente só se concretiza na autenticidade do pensar discente, ambos mediados pela realidade e pelo processo de intercomunicação. Assim, a prática pedagógica não deve ignorar as vivências comunitárias nem se limitar a um ensino isolado e superficial; ao contrário, precisa nascer do diálogo genuíno com os estudantes, incorporando suas experiências ao processo educativo.

Sob essa perspectiva, a prática educativa deve apoiar-se na compreensão de que os educadores não existem de forma isolada, mas se constroem continuamente, em interação com os outros e com a realidade compartilhada. Isso exige o reconhecimento do direito à palavra de cada sujeito, escutando-o com atenção verdadeira, como um compromisso ético e não como concessão. Essa escuta, como afirma Hooks (2017), fortalece não apenas os vínculos em sala de aula, mas também conduz a uma relação mais consciente com a experiência alheia, promovendo respeito mútuo e desconstruindo hierarquias autoritárias entre docente e discente. Nesse sentido, compreender a alfabetização e o letramento como práticas sociais significa que o planejamento docente deve estar articulado às vivências cotidianas dos educandos. O conteúdo, portanto, não deve ser tratado como um fim em si mes-

mo, mas como meio para que os sujeitos reflitam sobre sua realidade concreta. Caso contrário, corre-se o risco de limitar a educação a mera transmissão de informações, comprometendo a participação crítica dos estudantes e desconsiderando as experiências sociais que eles carregam.

Levando em conta que a integração entre alfabetização e letramento repercute diretamente na forma como cada indivíduo se posiciona ou é posicionado socialmente, abre-se espaço para profundas discussões acerca da própria condição humana. Surge, então, o questionamento: seriam considerados “cidadãos de primeira classe”, expressão de Jessé Souza (2018), somente os que dominam as práticas de leitura e escrita e as utilizam em interações sociais? E aqueles que não compartilham desse domínio, como os analfabetos, ainda que inseridos nesse contexto, seriam menos humanos por isso?

A partir desses questionamentos, também refletimos sobre a relação entre alfabetização e práticas de letramento, bem como sobre a contribuição do docente no processo de humanização de seus educandos, na medida em que “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral” (Freire, 2018, p. 13). Nesse sentido, não cabe ao professor “realizar essa montagem”, mas criar condições para que o educando, em sua capacidade criativa, desenvolva-se cognitivamente, reconstruindo a ideia de que alfabetizar não se resume à transmissão de técnicas, mas se constitui como um processo dialógico, no qual ambos, educador e educando, compartilham e constroem saberes conjuntamente.

Assim, ao adotar o letramento como objetivo central do ensino nos ciclos escolares, assume-se uma concepção social da escrita em oposição à visão tradicional, que entende a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo individual, voltado apenas para competências técnicas. Nessa nova perspectiva, a educação deixa de reproduzir desigualdades entre ensinar uma prática e ensinar para

o desenvolvimento individual, passando a reconhecer o letramento como prática coletiva, socialmente situada e transformadora.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa, de caráter exploratório e descritivo-interpretativa, buscando compreender de forma aprofundada como acontecem as práticas docentes da EJA no município de Mulungu (CE). Para tanto, foram utilizadas diferentes fontes de informação, entre elas, os dados do Censo da Educação Básica (Inep) e entrevistas semiestruturadas com professoras da rede municipal. A combinação desses procedimentos permitiu elaborar uma visão extensa sobre o processo de organização docente da modalidade, articulando dimensões formativas e pedagógicas, com especial atenção às experiências das turmas multisseriadas no contexto das práticas supracitadas.

Ademais, o estudo apoia-se em referenciais teóricos consolidados nas áreas de EJA, Educação Popular e Políticas Educacionais, mobilizando contribuições de autores como Ferreira (2024), Ferreira e Araújo (2024), Freire (2018) Soares (2009) e Street (2006). O diálogo entre esses teóricos possibilitou relacionar as experiências pedagógicas educacionais locais que reforçam e inspiram práticas mais amplas e inspiradoras. Ao adotar, nesta pesquisa, características descritivas, propomos não apenas interpretar, mas registrar as singularidades da realidade investigada. Na perspectiva proposta por Minayo (2007), essa escolha metodológica reconhece que interpretar é também inferir sentidos mais amplos, capazes de articular experiências concretas com as dimensões simbólicas, históricas e sociais que atravessam os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em áudio com professoras da EJA que atuam em turmas do município de Mulungu (CE), localizado no Maciço de Baturité e reconhecido

por abrigar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). As entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2025, ocasião em que as docentes foram convidadas a refletir sobre a seguinte questão norteadora: Como você tem desenvolvido práticas de alfabetização e letramento que possam contribuir para o empoderamento das mulheres na EJA?

Ao todo, foram coletados três depoimentos de professoras, identificadas por nomes fictícios, transcritos integralmente e tratados de forma a preservar a identidade dos(as) participantes. Esses relatos serviram de base para a categorização e análise temática, permitindo identificar padrões recorrentes, tensões e singularidades sobre as concepções e práticas docentes na modalidade. A análise desse material revelou a categoria – **Práticas Libertadoras** – que emergiu como eixo de interpretação. Nessa categoria, destacamos, a partir dos relatos das professoras, como as práticas de alfabetização e letramento têm sido desenvolvidas com o propósito de favorecer o empoderamento das mulheres estudantes da EJA.

Dessa forma, tomamos como objeto de análise os trechos das entrevistas que evidenciaram não apenas as metodologias utilizadas, mas também os valores e significados que orientam a prática pedagógica das docentes, assim como os impactos gerados na vida dessas mulheres. Ademais, apresentamos o que as professoras realizam em suas ações pedagógicas e o que expressam em seus discursos, buscando contribuir para o fortalecimento da autonomia das estudantes, ao enfatizar constantemente a importância de que elas se percebam capazes de avançar e conquistar novos espaços.

#### ■ 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Nesta categoria, utilizamos como objeto de análise alguns trechos das entrevistas que revelaram não apenas as metodologias e práticas utilizadas, mas, sobretudo, os valores e significados que orientaram,

pedagogicamente, as professoras, assim como os efeitos que produzem na vida das mulheres estudantes. Como relata a participante, a seguir, as práticas aparentemente simples estão carregadas de sentido e, no intuito de alcançar bons resultados, se constituem como estratégias de empoderamento:

Eu costumo usar, dentro do meu plano, as falas delas (alunas). Eu escuto primeiro as falas delas, o que elas vêm trazendo naquele dia para a aula (Prof<sup>a</sup> Lucíola, EJA Alfabetização).

Os excertos evidenciaram que as metodologias utilizadas ultrapassam o caráter meramente técnico e instrumental pois se apoiam em valores humanos fundamentais para a permanência e o engajamento das estudantes como o estímulo, a criação de vínculos de confiança e, de modo especial, a escuta atenta. Essa perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação dialógica, em que o papel do educador não consiste em impor sua visão de mundo, mas em estabelecer um diálogo com os educandos a partir de suas próprias concepções e realidades (Freire, 2018).

Nessa direção, Ferreira (2024) problematiza algumas concepções acerca das pessoas que constituem a EJA, ressaltando que sua relação singular com o conhecimento impulsiona o reconhecimento das “gentes da EJA”, sujeitos que carregam especificidades resultantes do analfabetismo e, conseqüentemente, da exclusão social. Assim, compreendemos a EJA como um espaço de integração, participação e fortalecimento da autoestima, dimensões diretamente ligadas ao sentimento de pertencimento que também se projeta no ambiente escolar. Nesse contexto, “a escola é configurada como espaço de validação social, em que identidades são reafirmadas e o pertencimento, legitimado” (Ferreira, 2024, p. 56).

Dessa forma, ao adotarem tais práticas, as professoras passam a reconhecer, por meio das falas das estudantes, suas necessidades,

expectativas e desejos, legitimando seus saberes e vivências. Esse reconhecimento não apenas garante voz às estudantes como contribui também para o fortalecimento da autonomia e da autoestima. Como aponta Soares (2009), alfabetização e letramento só assumem sentido real quando articulados ao cotidiano e às práticas sociais, tornando-se instrumentos de empoderamento.

Nesse cenário, a escuta sensível destacada por Lucíola valoriza a trajetória de vida das mulheres, transformando-a em ponto de partida para o processo de aprendizagem. Ao considerar e respeitar os conhecimentos prévios, a prática docente reforça o pertencimento das estudantes, favorecendo sua permanência na escola e estimulando o engajamento.

O relato, a seguir, da Prof<sup>a</sup> Iracema serviu para sublinhar a importância de acompanhar as estudantes no enfrentamento das dificuldades, incentivando-as a não desistirem dos estudos. Trata-se de uma concepção pedagógica que vai além da simples transmissão de conteúdos e se concretiza como prática de acolhimento, incentivo e resistência:

Sou aquela professora que não desiste [nem deixa que elas desistam], que incentiva e fica dizendo: vamos lá, vamos estudar [...] vai incentivando, vai chamando a pessoa do aluno [...] nós precisamos entrar no mundo dessas alunas, ouvir. Muitas vezes a gente chega para dar aula e precisa só ouvir elas, né? [...] Nós precisamos parar para ouvir as alunas do EJA” (Prof<sup>a</sup> Iracema, EJA Alfabetização).

O “não desistir”, tão evidenciado nas falas, manifesta-se como gesto de empatia e de confiança recíproca: em muitos momentos, é a firmeza do professor que sustenta a coragem da estudante, oferecendo-lhe motivação para seguir adiante. Essa prática traduz a crença no potencial transformador de cada mulher, conferindo novos sentidos à sua presença na escola e à sua inserção no meio social.

Essa mesma perspectiva aparece no relato da Prof<sup>a</sup> Janete, ao ressaltar trazer o acolhimento como suporte para os desejos de aprendizagem das estudantes e construção de vínculos de confiança. Nessa relação, a professora ultrapassa o papel de mera transmissora de conteúdos, assumindo também a função de alguém que se abre ao diálogo e à amizade, fortalecendo laços que despertam pertencimento e incentivam a permanência. Tal postura reflete o que Street (2006) define como “práticas sociais do letramento”: não basta dominar tecnicamente a leitura e a escrita, é indispensável que essas práticas estejam enraizadas em contextos de interação significativa e de reconhecimento social.

Elas não falam muito, sabe? [...] Porque quando eu iniciei a matrícula, eu já perguntei: olha, o que você quer que eu ensine, o que você quer aprender? [...] Porque ela viu uma pessoa que ela podia conversar, uma pessoa que ela podia confiar. Não era só um estudo. Era uma amiga! (Prof<sup>a</sup> Janete, EJA Alfabetização).

Dessa forma, vemos que a alfabetização e o letramento, na EJA, não se reduzem a práticas escolares formais, mas se articulam a valores humanos e sociais, como a persistência, a confiança e o acolhimento. Conforme Freire (2018) defende, a comunicação autêntica exige que o educador compreenda a linguagem e as condições estruturais do pensar do povo, utilizando essas experiências como fonte de conteúdo pedagógico. Isso significa que a prática docente só será efetiva se partir da realidade concreta das estudantes, possibilitando uma leitura crítica de sua situação no mundo.

Nesse sentido, as expressões utilizadas pelas docentes como “não desistir”, “usar a fala dela”, “ouvir ela”, “entrar no mundo do aluno” e “saber o que ela deseja aprender” se aproximam do conceito de “palavras geradoras” apresentado por Freire (2018). A escolha de palavras significativas representa aspirações e finalidades humanas que não são estáticas, mas se encontram em constante construção histórica.



Compreendê-las implica compreender também os sujeitos que as expressam, bem como os valores que delas emergem.

Além disso, é fundamental que essas mulheres se reconheçam nesse processo, apropriando-se de seus próprios saberes e transformando-os em instrumentos de libertação. A investigação temática, como aponta Freire, constitui-se, assim, em um esforço coletivo de consciência crítica e de autoconhecimento, funcionando como ponto de partida para uma prática educativa libertadora.

Assim, ao relacionarmos alfabetização, letramento e empoderamento feminino na EJA, percebemos que a prática docente, quando pautada na escuta ativa, na confiança e no acolhimento, promove não apenas o aprendizado formal, mas também fortalece a autonomia, a autoestima e a capacidade crítica das mulheres, permitindo-lhes ocupar espaços sociais de forma mais ativa e consciente.

Pensando nessa questão, é que entender a relação entre educação (alfabetização e letramento) nos ajuda a refletir sobre o quanto à modalidade em questão “permite o enfrentamento desses processos de desumanização das mulheres, tornando a escolarização na EJA um espaço de enfrentamento dos preconceitos contra as mulheres trabalhadoras e de sua afirmação como sujeitos de direitos” (Godinho *et al.* 2017, p. 6), uma vez que, é nesse espaço que muitas mulheres encontram refúgio, compartilham suas vivências e refletem por meio das experiências umas das outras à sua própria maneira de ser e agir, de pensar o trabalho, dar conta de suas demandas e inserir-se no contexto social.

Posto isso, torna-se relevante destacar que a Educação de Jovens e Adultos cumpre um papel que vai além da escolarização formal: trata-se também de um processo de ampliação de saberes ao longo da vida, de modo que a aprendizagem ultrapassa a dimensão estritamente escolar, constituindo-se como um espaço de ressignificação da própria existência. Nesse sentido, os sujeitos, movidos pela curiosidade, pe-

los desejos e pelas novas expectativas, vão modificando gradualmente sua forma de ser e de se relacionar, transformando não apenas o olhar sobre o mundo, mas também sobre si mesmos.

Dessa forma, o processo educativo assume um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida, na ampliação da autonomia e na construção de novas perspectivas para aqueles que retornam à escola em busca de conhecimento e emancipação. Sendo assim, as falas analisadas puderam nos mostrar que o trabalho pedagógico acolhedor, humano e voltado à perspectiva de formação das estudantes [no caso, mulheres], quando articulado às dimensões do trabalho, proporciona avanços significativos na vida daqueles que dela se apropriam, sobretudo, acompanhada da consciência crítica do ser mulher, reflexiva sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca.

## ■ 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que maneira as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por professoras da EJA, no município de Mulungu (CE), contribuem para o empoderamento das mulheres, evidenciando a relevância de estratégias pedagógicas sensíveis às suas realidades sociais e culturais. As entrevistas realizadas revelaram que a atuação docente extrapola o ensino da leitura e da escrita, constituindo-se em um espaço de acolhimento, valorização e reconhecimento das trajetórias das estudantes-mulheres das turmas de alfabetização na EJA. Esse movimento tem sido transformador, inicialmente, pensando na sala de aula, em um território de ressignificação da identidade feminina, fortalecimento da autoestima, autonomia e capacidade de enfrentar os desafios cotidianos.

Os resultados mostraram que tais práticas pedagógicas das docentes incorporaram elementos diretamente conectados às experiências de vida das estudantes. A escuta atenta, o incentivo à persistência, a valorização de pequenas conquistas e a promoção de valores consti-

tuem-se como fundamentais para a permanência e o avanço das mulheres no processo educativo. Esse conjunto de ações pedagógicas não apenas potencializa a aprendizagem, mas também reforça a consciência de si e o sentimento de pertencimento social que se configuram como pilares do empoderamento.

Verificou-se, ainda, que as práticas docentes analisadas dialogaram com referenciais críticos de alfabetização e letramento, sobretudo, quando compreendidos como práticas sociais que vão além da dimensão técnica. Nesse aspecto, as professoras da EJA em Mulungu evidenciaram, em suas ações, a materialização de uma pedagogia de caráter emancipatório, aproximando-se da concepção freireana de promoção de uma educação voltada para a libertação e para o reconhecimento da mulher como sujeito de direitos.

A pesquisa evidenciou o processo de articulação entre escola, gênero e emancipação por meio da apropriação da leitura e da escrita, que possibilitou às mulheres ampliar suas formas de inserção social e conquistar novos espaços de participação em diferentes esferas da vida. Ademais, constatou-se que em diversos momentos as estudantes reconheceram suas próprias capacidades, ao romper com padrões históricos de opressão e machismo. Esse movimento tem reafirmado a EJA como um espaço de resistência e reexistência diante das desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, confirmado a alfabetização e o letramento como instrumentos de libertação e transformação social e política.

## ■ REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

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

FERREIRA, Luís Carlos. **Gentes da EJA: além da subcidadania e da exclusão**. Curitiba: CRV, 2024.

FERREIRA, Luís Carlos; ARAÚJO, Júlio. “Muitos só querem aprender a assinar o nome”: desafios e perspectivas da relação como saber ensinar leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos. **Rev. Triângulo**, v. 16, p. 56-75, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod\\_resource/content/1/E4%20%20Texto%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20%20Texto%201.pdf). Acesso em: 28 dez. 2023.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; BRANDÃO, Nagela Aparecida; NORONHA, Ana Catharina Mesquita de. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, jan./abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

QUEDNAU, Fernanda Sutoff. **O conflito entre a maternidade e o trabalho na mulher pós-moderna**. 2007. 57f. Monografia de Conclusão de Curso (Psicologia) – Faculdade de Ciências da Saúde, Brasília, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

STREET, Brian Vincent; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488. Disponível em: <https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 3 mar. 2025.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.



**PARTE 4**

**MEMÓRIA, COTIDIANO  
E RESISTÊNCIA**



## CAPÍTULO 17

# **É PRECISO DECOLONIZAR: UMA ANÁLISE DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NO MUSEU SENZALA NEGRO LIBERTO**

Jardel Sousa Inácio Lima  
Larissa Oliveira e Gabarra

### **1 INTRODUÇÃO**

A complexa trajetória da escravização de povos na história brasileira é marcada por violências, abusos, apagamentos e silenciamentos de epistemologias e protagonismos das populações africanas e indígenas. Diante disso, há um esforço coletivo de pesquisadores negros e estudiosos da temática por uma reconfiguração do campo como um espaço de resistência, na qual, a justiça social e a reparação histórica atuam em um processo de decolonização<sup>1</sup> de saberes nas áreas da história, artes, museologia, sociologia, filosofia, antropologia entre outras afins. Nesse sentido, a interdisciplinaridade, isto é, um alinhamento conjunto de diversas áreas com um mesmo objetivo, constitui-se como um importante aliado contra esses inúmeros abusos. Isso representa

---

1 A Decolonização é um conceito construído por intelectuais latino Americanos, como Quijano (2007) e Mignolo (2003), que pensam a problemática de países colonizados, que vivem sob o espectro cultural daquele que é subalternizado pela cultura, mas também pelos meios econômico e políticos do opressor colonizador. A partir dessas reflexões percebe-se o quanto fisicamente, mas também epistemologicamente a dominação ocidental produziu um genocídio. Nesse sentido decolonizar é tomar essa consciência e criar movimentos contrários que possam valorizar os saberes, práticas e pessoas subalternizadas pela colonização.



na prática a construção de narrativas mais plurais e precisas dos processos. Desse modo, é possível pensar em três áreas importantes para esse estudo, a museologia, a arte e história, que podem servir a um propósito decolonial.

No melhor dos cenários, a intersecção desses três campos revela-se imprescindível para a construção de um saber decolonial. Dessa forma, os museus são desafiados a assumir um novo papel, indo além de guardiões de um acervo estático, representativo de uma classe social, de uma ideologia dominante ou uma história nacional para se tornarem guardiões ativos da memória social interposta por outros atores históricos não referenciados pela narrativa hegemônica, responsabilizando-se assim por narrativas plurais. Paralelamente, a arte transcende sua função meramente estética para assumir-se como uma importante linguagem que molda ativamente a percepção social sobre os processos históricos.

Dito isso, contudo, é fulcral problematizar que essa atuação decolonial não é via de regra, porém, é um horizonte a ser alcançado no campo artístico e no museológico. Esse espaço de poder é frequentemente negado por abordagens que rompem com a perpetuação de visões estereotipadas e romantizadas de processos traumáticos. Um exemplo da continuidade de uma história romantizada da escravização é o Museu Senzala Negro Liberto (situado no município de Redenção (CE), às margens da Avenida da Abolição). No referido espaço, a escravidão é retratada atendendo a uma visão colonialista, benevolente e submissa, em detrimento do processo constituído de resistências dos escravizados e associações abolicionistas, pela perspectiva da tortura e da violência.

Em vez da promoção de uma reflexão crítica, o Museu frequentemente espetaculariza o terror escravista, e investe, ao mesmo tempo, em imagens visuais artísticas que reiteram a erotização do corpo negro. Em suas esculturas e pinturas, é comum encontrar no Museu

figuras negras retratadas em estado de vulnerabilidade: corpos desnudados, aprisionados e em posição de súplica. A representação os hipersexualiza e bestializa é também apresentada por uma suposta virilidade para o trabalho exaustivo e principalmente pela animalização.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar criticamente as artes visuais presentes no Museu Senzala Negro Liberto, investigando como sua representação contribui para uma visão que delimita e distorce a compreensão do impacto significativo da escravização na história brasileira. Para atingir esse objetivo, o trabalho metodologicamente é fundamentado por meio de uma abordagem analítica e crítica da arte visual, em diálogo com os objetos da exposição permanente do Museu em questão, após visitas presenciais à sede física do Museu e de forma virtual, no *site* do mesmo. Ao longo do texto, os argumentos foram divididos em: o preconceito racial na arte e na museologia brasileira; a narrativa artística do Museu Senzala Negro Liberto no contexto das vitrines escravocratas municipais.

## ■ 2 O PRECONCEITO RACIAL NA ARTE E NA MUSEOLOGIA BRASILEIRA

Brasil, meu dengo/A mangueira chegou/Com versos que o livro apagou/Desde 1500 Tem mais invasão do que descobrimento/Tem sangue retinto pisado/Atrás do herói emoldurado/ Mulheres, tamoios, mulattos/Eu quero um país que não está no retrato (Samba Enredo da escola de Samba Mangueira, em 2019).

O samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira, do ano de 2019, oferece uma chave de leitura para se entender a cultura brasileira que não é contada. Ele evidencia, como a narrativa dominante vangloria os heróis nacionais emoldurados e celebrados pela História Oficial, posicionando os outros atores sociais – sangue retinto pisado, como aqueles que estão fora do retrato da nação. Os emoldurados são apresentados de forma idealizada, gloriosa, congelada e inques-



tionável. Herói emoldurado, portanto, representa uma história contada pelos vencedores, que escolheram essas figuras para se celebrar e assim perpetuar seu lugar de privilégio. A arte na construção dessa narrativa oficial é um pilar fundamental, que invariavelmente excluiu, silencia uns, em prol da valorização de outros. A representação histórica do negro na arte brasileira é, majoritariamente, demarcada através do olhar do outro, quase sempre branco, que constrói, muitas vezes, uma imagem eurocêntrica e colonial (Gomes, 2002). Os diferentes setores que compõem a arte, como: dramaturgia, literatura, artes visuais, cinematográficas durante muito tempo, retrataram o corpo negro de forma exótica, marginal ou subalterno – nada diferente do que acontece em qualquer outro setor social, já que a estrutura econômica e política desse sistema atual foi construída a meio milênio, com bases racistas.

Essa concepção racista é base da identidade, herdeira direta do pensamento europeu moderno. Esse pensamento, como aponta Mbembe (2018), definiu uma perspectiva segregacionista de humanidade que excluiu o negro do meio social, confinando-o à categoria de outro. Nessa lógica de autodefinição, quem não se encaixava nesse espelho europeu era automaticamente classificado como inferior, bárbaro e irracional. Desse modo, os termos raça e negro serviram como categoria ao propósito específico: foram a pedra angular na construção de um conhecimento científico e social que legitimou a sistemática exploração, inferiorização e violência contra o negro.

Na arte ocidental, o corpo negro foi historicamente tratado como objeto, um processo que simultaneamente negou ao negro a humanidade, o reconhecimento a esses artistas e apagou valores estéticos afro referenciados. É a partir desse contexto de violência epistêmica que se opera uma virada crucial, na qual, nas palavras de Reis (2020, p. 784-785) “o corpo negro [...] é visto doravante não apenas como algo sobre o qual se fala, mas com e desde o qual são produzidos, como afirmação das agências e de uma identidade não modulada pelos valores hege-

mônicos da branquitude”. A ruptura com a arte negra via um olhar ocidental, é exatamente quando a arte contemporânea negra passa a reivindicar para si a produção, circulação e agenciamento e não o lugar de objeto de inspiração ou observação.

Essa negação deliberadamente sistemática resultou em uma sub-representação de pessoas negras nos espaços de visibilidade e, por consequência, dos espaços de poder. Nesse sentido, um exemplo dessa exclusão se escancara na dramaturgia brasileira, que, através de filmes, novelas, minisséries, documentários ou afins, relegava a pessoas negras papéis secundários ou de pouca importância, como: empregados domésticos, trabalhadores braçais ou personagens criminosos, bem como pessoas negras sendo representados por artistas brancos. Sobre isso, Abdias Nascimento, analisando a história de racismo do negro no Brasil, pontua que:

As peças que se montavam nesses palcos refletiam com absoluta intransigência a vida, os costumes, a estética, as ideias e o ambiente social e cultural da sociedade dominante, branca – como se mais da metade da população, de origem africana, não existisse. Quando um ator ou atriz de origem africana tinha a oportunidade de pisar um palco, era, invariavelmente, para representar um papel exótico, grotesco ou subalterno; um dos muitos estereótipos negros destituídos de humanidade, tais como a criadinha de fácil abordagem sexual, o moleque careteiro levando cascudo, a Mãe Preta chorosa ou domesticado Pai João [...] O tratamento dramático do descendente africano – estereotipado e brochado de preto – não constituiu um fenômeno isolado, restrito ao teatro. Muito pelo contrário, trata-se de apenas um fator entre as facetas refletidas pelo contexto geral da sociedade brasileira dominante, da qual o afrobrasileiro não participava e não participa com igualdade de condições e de oportunidades em relação aos demais grupos de diferentes origens étnicas ou raciais [...] (Nascimento, 2016, p.150).

Esse cenário é reflexo de um sistema opressor que se apropria do racismo estrutural – herança de séculos de escravização e de políticas de exclusão social onde nota-se que os “projetos nacionais no Brasil desde implantação da primeira república caminharam no sentido de institucionalizar o racismo, tornando-o parte do imaginário nacional. Ou seja, o Brasil é um típico exemplo de como o racismo converteu-se em tecnologia de poder e modo de internalizar as contradições” (Almeida, 2019, p. 72). Denotando isso como sendo um fator preponderante na perpetuação do preconceito racial, que, por sua vez, se ramifica e impacta os mais diversos setores da sociedade brasileira.

Outro importante setor que serve de exemplo à conversão do racismo à tecnologia do poder é o campo museológico. Nesse campo, muitos são os elementos que compõe essa dinâmica. De forma particular, no campo museológico é possível observar desde a escolha dos objetos expostos, as informações catalográficas, a ideia em si de arte negra, como também a ambientação do museu, a partir de intervenções como no Museu Senzala Negro Liberto, em que imagens visuais são apresentadas nas paredes. De modo geral, os museus dedicam-se à preservação e a conservação da herança cultural coletiva. Entretanto, historicamente, esses espaços foram moldados por interesses dinâmicos de uma elite cultural e financeira que, em oposição ao seu propósito original, afastam-se da representação da maior parte da população. Dessa forma, podem atuar como agentes perpetuadores de desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, Vêrges (2023) aponta que as disparidades presentes nos museus são reflexo de práticas como a escravização, o imperialismo, a colonização e o capitalismo racial, que normatizaram espólios por meio da justificação da narrativa eurocêntrica de proteção:

A destruição de palácios e o embargo de suas riquezas, as pilhagens e os roubos sistemáticos e a narrativa de uma história da arte centrada na Europa contribuíram para dar recursos e uma aura inigualáveis ao mu-

seu. Sem a pilhagem dos tesouros artísticos europeus pelos exércitos napoleônicos, sem o roubo dos frisos do Partenon em 1802, sem o saque do Palácio de Verão pelos exércitos franceses, alemães e ingleses em 1860, ao norte da Cidade Proibida, em Pequim, sem o roubo dos bronzes do Benim em 1897 – para citarmos apenas algumas das pilhagens mais famosas que sucederam no mundo –, o museu ocidental não teria alcançado a glória que alcançou no século XIX e conserva desde então (Vergés, 2023, p. 6).

Diante do cenário exposto, no qual a própria fundação do museu ocidental está ligada às violências da colonização, fator que a mantém em um estado de permanente valorização, torna-se imperativo discutir a importância de que museus e instituições culturais revisitem e reinterpretem criticamente suas narrativas. No contexto em que o presente trabalho se fundamenta, compreende-se que a instituição museal Senzala Negro Liberto funciona como uma extensão da narrativa oficial da cidade em que se insere, apropriando-se do discurso abolicionista, do protagonismo redencionista da elite local e transformando-o em uma forma de empreendimento.

O museu em questão, portanto, está imerso em um contexto que, mesmo na escala local, repete a subalternização e espólio de uma colonização. A decolonização do museu não ocorre sem a decolonização da sociedade. Mas, ao contrário de reforçar o racismo, ele poderia funcionar como instrumento antirracista:

Em relação aos museus da escravidão e da colonização, minha posição é que, levando-se em consideração o multiculturalismo e o antirracismo neoliberal, os discursos oficiais sobre a reconciliação da memória e a necessidade de se chegar a um meio-termo, a tentação desses museus será preconizar a reconciliação num mundo onde teríamos de falar em primeiro lugar de reparação e do irreparável. A decolonização não é uma postura; nenhuma instituição pode ser decolo-

nial enquanto a sociedade não for decolonizada, e não existe museu fora do mundo social que o criou (Vergés, 2023, p. 27).

Como salienta a autora, o colonialismo presente nos museus é um reflexo da sociedade que os produziu. Desse modo, uma ruptura com esse sistema opressor e invisibilizador exige, antes de tudo, uma transformação dos pressupostos da sociedade como um todo. Ao analisar o contexto local, percebe-se que o Museu Senzala Negro Liberto é justamente um produto do meio social, político e cultural, espelhando, ao mesmo tempo, que é produtor da narrativa hegemônica da cidade em que está inserido.

Localizada na microrregião do Maciço de Baturité, no Ceará, a cidade de Redenção, adquiriu prestígio e fama nacionais em virtude de ser a primeira cidade a libertar seus cativos no Império. Apropriando-se dessa narrativa, a cidade ergueu símbolos, cunhou *slogans* e institucionalizou uma política de memória orientada a capitalizar os benefícios simbólicos e econômicos desse feito. Entretanto, a narrativa em torno desses lugares memórias revela profundas reflexões sobre a manutenção do privilégio branco; os comércios locais se nomeiam: Casa grande, Abolição, Redenção. A existência de uma romantização do processo abolicionista local em que palavras e imagens chaves da hierarquização social e do conformismo se repetem como mantras. Essa narrativa edulcorada, longe de confrontar a violência escravista, sustenta-se em pilares frágeis e perversos: a difusão do mito de uma libertação benevolente das pessoas cativas pelos senhores, a utilização da arte para objetificar e sexualizar corpos negros em monumentos públicos, a conversão de instrumentos de tortura em troféus e não como lembrete de um crime (Gabarra, 2020).

Esse pensamento hegemônico racista orienta e guia a narrativa da cidade, o que a torna a vitrine de um suposto exemplo moral da época. Contudo, é fulcral mencionar que a abolição da escravidão

no local decorreu de inúmeros processos de organização social de ex-escravizados, através de pressões e compras de alforrias. Além disso, a abolição somente foi benevolmente concedida por meio de uma restituição financeira aos proprietários de escravizados. Ou seja, essa construção sobre a abolição no estado é uma tentativa de vangloriar-se de um processo abolicionista abortado por uma classe dominante que precisava retomar a economia local, via capital econômico poupado – a própria escravaria. Isso significa que a primeira cidade do Ceará a findar com a escravidão, na verdade, não se responsabilizou pelos seus atos, vendeu seus 103 escravizados ao estado. Albuquerque (2009) comenta que mesmo sendo possível um ressarcimento financeiro por cada libertado ao proprietário, ao liberto não havia oportunidades de inserção na sociedade, muitos não tinham escolhas a não ser residir nas propriedades de seus algozes, inaugurando uma nova forma de escravização. A imagem de uma elite redentora é reiterada também no pós-abolição, como uma elite acolhedora.

Dito isso, é comum que, ao caminhar pela cidade de Redenção, que o visitante se depare com monumentos artísticos que transforma a história da escravidão em uma vitrine. As principais praças da sede do município exibem essas representações, criando um contraste perturbador entre espaços de lazer e a glorificação de uma violência histórica. Nesses locais, estátuas de pessoas escravizadas (retratadas acorrentadas, nuas e com traços físicos que exaltam a força bruta) dividem o mesmo espaço com bustos elegantes e sentimentalistas, como o da princesa Isabel – localizada na Praça José Costa Ribeiro, ao lado da Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, agraciada com frases de agradecimento como “A Redentora homenagem do povo da Redenção”.

Dessa feita, o monumento mais exuberante, tanto por tamanho como por visitação, é uma estátua de uma mulher negra completamente nua. Ela está ajoelhada em posição de súplica, com os seios em destaque, em um gesto de agradecimento pela libertação.

**Figura 1** – Monumento Negra Nua, Redenção (CE)



**Fonte:** <https://lugaresdememoria.com.br/redencao-integracao-afro-brasileira/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

Sobre essa representação, Gabarra aborda que:

Os monumentos abolicionistas espalhados na região, mas não só, reafirmam essa glória representada pela tortura e o milagre. Como se as lutas dos escravizados por liberdade não tivesse existido e apenas uma força superior teria o poder de findar com a escravatura – vide a imagem de algo celeste representada na pintura da negra nua ajoelhada ao agradecer as correntes quebradas na entrada da cidade de Redenção (Gabarra, 2020, p. 2).

Em alinhamento com o que a autora debate, tais monumentos abolicionistas utilizam-se da arte para propagação de uma narrativa profundamente racista, que não apenas objetifica o corpo negro, mas, também, opera uma distorção histórica fundamental. Dessa forma, é possível afirmar que a narrativa que envolve toda a história municipal constrói uma memória seletiva que celebra a “doação” da liberdade por parte de uma elite branca benevolente, personificada na figura do homem branco local e da princesa Isabel enquanto processo nacio-

nal, ao mesmo tempo que apagam deliberadamente a agência, a resistência e as lutas centenárias da população escravizada pela sua própria libertação. Assim, é possível afirmar que a narrativa hegemônica que envolve a história municipal instrumentaliza esses monumentos e, por consequência, a própria arte, para perpetuar uma visão histórica baseada na perspectiva dos vencedores.

Essa iconografia, portanto, serve a um projeto de poder que consolida uma identidade local enraizada na subalternidade do negro e na glorificação dos alforriados. Além dos exemplos citados, outras representações semelhantes encontram-se dispersas pela malha urbana, permeando o cotidiano e conformando de modo insidioso o imaginário social dos moradores. Essa construção naturaliza uma hierarquia social racializada, reforçando estereótipos e mantendo simbolicamente a violência epistêmica do regime escravocrata.

**Figura 2** – Obra artística na praça do obelisco, Redenção (CE)



**Fonte:** <https://lugaresdememoria.com.br/redencao-integracao-afro-brasileira/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Essa reflexão sobre o passado orienta, em diversos aspectos, as narrativas que os museus incorporam. Nesse caso, urge a necessidade de ressignificação desses espaços, aplicando-se a uma revisão



de narrativas que contraponha a perpetuação da local visão opressora, racista e escravista. Contudo, infelizmente, as marcas dessa narrativa desdobram-se no espaço museológico do Museu Senzala Negro Liberto em diversas faces: curatorial, expositiva e esta que se está a tratar artística.

O Museu Senzala Negro Liberto localiza-se na cidade de Redenção (CE) e integra, assim, a Rede de Museus do Maciço de Baturité. A instituição museológica instala-se em uma fazenda que produz e comercializa a cachaça “Douradinha” e “O Cearense”. Trata-se de um empreendimento gerido pela iniciativa privada, que busca, através de uma curadoria e acervo, retratar como era a vivência no período escravocrata no local. Inaugurado em 2003, o museu conta com um acervo que dispõe de instrumentos de tortura, maquinários para moagem da cana-de-açúcar, livros e atas municipais, mobiliário de época, máquinas de datilografia, exemplares de cachaça, quadros com linhagem de proprietários da fazenda, dentre outros.

A instituição funciona como museu de visitação, organizado em setores que correspondem aos cômodos originais de uma casa grande de fazenda. Salas de estar, corredores, quartos, cozinha e porão. Não só abrigam ambientes expositivos, mas os compõe, numa elaboração de uma exposição sensível. A narrativa do guia soma-se a esse ambiente elaborado como vitrine dos relatos próprios da família, da casa, da fábrica. O ponto central da visitação é o que o museu denomina como a senzala, situada no porão, que é abrigo de uma abundância de morcegos, o que acrescenta uma camada sombria à experiência.

Posto isso, a narrativa museológica da instituição adota um enfoque curatorial que se assemelha ao discurso conformista, servil do escravizado que vai de encontro ao do município. A narrativa do espaço é contada atendendo a visão do senhor de escravos, com foco na produção da cachaça, na redenção emancipatória da elite cearense e, para findar na tortura, na violência e na sexualização. É importante ressal-

tar que o aspecto curatorial da instituição também suscita inquietações, sendo alvo de debates e pesquisas sobre a veracidade dos fatos contados e recontados, tomemos por base a crítica de Sales (2016, p. 30):

A iniciativa particular da família proprietária, que continua a produzir cachaça a partir de um engenho e usina mais modernos que o anterior, cujo antigo maquinário está exposto como peça do museu, reuniu muitos objetos, tais como documentos, utensílios, mobiliário, dentre outros elementos de diversas épocas e provenientes dos bens de antigos donos. Em entrevista aos guias de visitação, não foi possível compreender o fio condutor da narrativa proposta pela exposição histórica, que contraria não apenas a explicação oral, como compromete o entendimento dos visitantes. [...] Por fim e de maior gravidade é a confusão em torno de narrativas deslocadas da história e da memória do lugar, mas que para o receptor é apreendida como fato ocorrido ali. É o caso das lendas e histórias de escravos de outras regiões brasileiras, como a escrava Anastácia, que provavelmente viveu no Rio de Janeiro. Também os instrumentos de tortura presentes no porão da casa grande, tomado por senzala, são claramente réplicas com uso de material moderno, incluindo as correntes, mas que acaba por confundir os visitantes de que são originais.

Como o autor acima explicita, essa narrativa museal, composta por meio das ambientações, objetos e informações orais, faz o visitante caminhar em muitas imagens da memória social brasileira sobre a escravidão e a abolição; mas muito pouco, ou quase nada, sobre esses temas localmente, ou regionalmente. O que se percebe é que o museu investe em uma imagem do branqueamento do processo abolicionista que desloca o protagonismo e a importância das organizações sociais negras para um pensamento deliberadamente imaginado para servir a uma perspectiva colonialista benevolente.

**Figura 3** – Pintura da escrava Anastácia no Museu Senzala Negro Liberto, Redenção (CE)



**Fonte:** <https://share.google/images/Axe8eUyvPSsXYzjOU>. Acesso em: 1 set. 2025.

Nesse contexto, a imagem da escravizada Anastácia aparece logo na primeira sala do museu, já dentro da casa grande. Esse viés se manifesta na apropriação de histórias que, em muitos casos, não possuem qualquer vinculação com fatos locais. No entanto, há um deslocamento do contexto da imagem e da própria história da Anastácia, apresentada como evento histórico ocorrido no local. Anastácia é uma escravizada, venerada principalmente no Rio de Janeiro. Ela provavelmente viveu no século XVIII e fazia milagres com as mãos, já que tinha na boca uma máscara de ferro. Essa máscara foi colocada pelo seu senhor, que via nela um objeto de desejo e por isso a castigou (Johnson, 2021). No museu, é contada como a história de uma mulher escravizada que foi morta e enterrada no porão – sala da senzala, pela esposa do proprietário, por ciúmes, já que era objeto de desejo do senhor. A vida de Anastácia, por permear o imaginário social brasileiro, é precisa em reformular a punição extrema às mulheres como sinônimo de moral, um castigo a quem já é vítima – regulação do próprio regime escravocrata. Essa história configura uma das partes dessa narrativa que promove o espetáculo da dor do outro. Especialmente quando for-

necida junto a demonstrações do que seria o acorrentamento, a prisão na solitária ou imobilização, tornando o museu um ambiente sensitivo para os visitantes e propício ao racismo.

Essa tendência de espetacularizar impõe às expressões artísticas da instituição um papel de destaque estruturante. As imagens visuais desempenham um crucial papel do fio narrativo da instituição, que tende a subalternizar a população escravizada.

**Figura 4** – Entrada do Museu Senzala Negro Liberto, Redenção (CE)



**Fonte:** <https://share.google/images/tQfG7lhecw4si1Y28>. Acesso em: 26 ago. 2025.

A fachada principal da instituição se apropria do lema “A liberdade aconteceu aqui”, acompanhado por uma representação artística mural em concreto em alto relevo pintado. No desenho artístico é possível ver escravizados imbuídos na lavoura de cana-de-açúcar, com a presença marcante de uma pessoa negra, montada a cavalo, que pode ser interpretada como um capataz, pela sua postura de agressão em comparação com a posição dos outros trabalhadores, já que esse é o único montado a cavalo, posição que representava superioridade. Essa escolha particularmente reveladora: ao atribuir a violência a um negro, a imagem opera sutilmente uma desresponsabilização do sistema

escravocrata branco e elitista, deslocando o foco de opressor principal para um agente intermediário, vítima também do regime.

Na representação, homens negros escravizados parecem conviver submissamente em um estado de harmonia – representada pela paz através de pombas brancas voando livres no céu. A associação da ideia de paz e liberdade retratada na imagem constrói uma narrativa idílica e enganosa, além de romantizar uma realidade desumana. Diante desse contexto, é imprescindível notar como o imaginário social racista brasileiro, consequentemente da elite local, consegue vincular um texto sobre liberdade a uma imagem sobre escravidão. Essa aparente contradição é uma construção lenta da perspectiva do racismo à la brasileira. Perspectiva essa que encarna um processo de branqueamento, com a imigração europeia e criminalização da população, via uma política vigorosamente racializada, sequenciado por um curto século XX, sob um processo de mestiçagem, em que o apagamento da racialização se deu pela política de democracia racial (DaMatta, 2000).

Na mesma lógica artística exposta na instituição, homens e mulheres escravizados são retratadas a partir de pinturas que exaltam uma virilidade para o trabalho de máximo esforço físico, com traços corporais hiperacentuados, aparecem como ferramentas de labor eficiente. O esforço artístico para retratar experiência não pode ser encarado apenas como coincidência, pelo fato de que ela opera uma violência simbólica que apaga o sofrimento psíquico e físico acometidos durante regime, em favor de suposta aptidão natural do negro para o trabalho.

**Figura 5** – Escravos trabalhando na moagem da cana de açúcar no Museu Senzala Negro Liberto, Redenção (CE)



**Fonte:** <https://cearaemfotos.blogspot.com/2011/08/museu-senzala-negro-liberto-redencao.html>. Acesso em: 15 ago. 2025.

Outro fator imprescindível para a construção do enfoque narrativo da instituição se dá pela forma como são expostos os castigos e as torturas na arte visual. Nela, escravizados são retratados à luz da desumanização: acorrentados, subalternizados e violentados. As figuras masculinas são representadas com torsos desnudos e genitálias ocultas pôr panos brancos, em representação da hiperexposição laboral e o recato sexual masculino. As mulheres retratadas estão integralmente nuas, sem qualquer constrangimento – uma escolha iconográfica que expõe não apenas a violência física, mas a economia sexual da escravidão, onde o corpo negro feminino era território de domínio público (Rezende e Tárrega, 2021). Essa representação feminina expõe a objetificação do corpo feminino como narrativa.

A cena de aprisionamento por instrumentos de tortura (retratada nas figuras 6 e 7) revela como os corpos negros eram tratados como objetos disponíveis, meras propriedades privadas. A imagem apresenta uma visão do colonizador, buscando demonstrar o horror da senzala e da tortura com rostos cabisbaixos e expressões de tristeza e dor. Nesse

sentido, é necessário refletir sobre a dimensão pedagógica e política da exposição. Torna-se imprescindível uma mediação sensível e crítica por parte da curadoria, pelo fato do risco de a imagem passar apenas um impacto visual do espetáculo da dor e, assim, se distanciar da discussão da pertinência do racismo estrutural na sociedade, bem como, das desigualdades que têm origem nesse passado escravista.

A repetição obsessiva dessas cenas nas paredes representa, na prática uma pedagogia de dominação. Dessa maneira, cada quadro, ao naturalizar essa opressão, funciona semelhante a um instrumento de controle, que permeia o imaginário do visitante e turista sobre a lógica de dominação da vida e da morte do Outro. Portanto, a arte expressa no local em pinturas e representações funciona menos como um espaço de memória e mais como um atlas educativo da violência. A serviço de uma hierarquia de poder que se perpetua ao longo do tempo, embora a escravização já tenha se findado.

**Figura 6 e 7** – Escravizados sob castigo na senzala no Museu Senzala Negro Liberto, Redenção(CE)







**Fonte 6 e 7:** <https://share.google/images/pz0x0yVN3GjKgoDRN>; <https://share.google/images/a5tujzFjBqN3RKd0J>. Acesso em: 13 ago. 2025.

### 3 CONCLUSÕES

Diante do exposto, conclui-se que o Museu Senzala Negro Liberto reproduz narrativas colonialistas em sua dimensão curatorial, em que as exposições, as imagens artísticas, espetacularizam e normalizam a violência escravista, ao mesmo tempo que romantizam o processo abolicionista. Essa representação perpetua visões subliminares de sexualização, bestialização e subalternização do corpo negro, alinhando-se a uma narrativa municipal que inscreve no espaço público momentos de glorificação de uma suposta libertação benevolente. Ao analisar a narrativa museológica expressa pela instituição, nota-se a orientação predominantemente de uma lógica comercial, em prol da valorização turística.

A perpetuação dessa narrativa hegemônica implica diametralmente em uma naturalização do racismo estrutural e da violência contra o corpo das populações negras – especialmente em uma cidade que, em vez de glorificar uma abolição romantizada, deveria priorizar iniciativas de reparação histórica em favor de uma população violentada



durante séculos. Nesse contexto, a arte, ao servir à lógica dominante, deixa de funcionar como instrumento de memória crítica para se tornar ferramenta de dominação simbólica.

Com base nisso, é urgente a proposição de uma decolonização desse museu, por meio de uma revisão de narrativas e da incorporação de perspectivas negras decoloniais que contestem a visão opressora até então perpetrada. Propõe-se, portanto, uma reconstrução curatorial que inclua vozes, histórias e expressões artísticas afrocentradas que valorizem a resistência e que reparem a violência simbólica cometida. Uma reconstrução curatorial baseada em pesquisas aprofundadas sobre a posição ideal da elite local, além de uma formação continuada para os guias do museu. A ideia interativa e sensorial do museu pode ser um passo para a sua reinvenção como um instrumento de valorização de uma educação antirracista, sensível às demandas reparatórias e inclusivo em suas práticas curatoriais.

## ■ REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. “Não há mais escravos, os tempos são outros”: abolição e hierarquias raciais no Brasil. In: **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2009. p. 94-140.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

DaMATTA, Roberto. **Relativizando**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

GABARRA, Larissa. Monumentos de cativo são circo de horrores para a consciência negra. **Ceará Criolo**, 2020. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/monumentos-de-cativo-sao-circo-de-horrores-para-a-conscien-cia-negra/>. Acesso em: 5 set. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 21, p. 40-51, 2002.

JOHNSON, Paul Christopher Johnson. Formas e Temperamentos da “Escrava Anastácia”, Santa Afro-Brasileira. **Revista Debate do NER**. Ano 21, n. 40, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. NASCIMENTO, Sebastião (Trad.). São Paulo: n-1 Edições, 2018. Disponível em: <https://share.google/mmeYgK-gkfwOZn319j>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter Domingo. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. OLIVEIRA, Solange Ribeiro de (Trad.). Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

QUIJANO, Aníbal. “Coloniality and modernity/rationality”. **Cultural Studies**, 21 (2-3): 22-32, 2007.

REIS, Diego dos Santos. Estéticas afro-decoloniais e narrativas de corpos negros: arte, memória, imagem. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 34, p. 774-801, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/847> . Acesso em: 1 ago. 2025.

REZENDE, Damaris Tuzino de; TÁRREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. Colonialidade do corpo feminino negro: trabalho reprodutivo no período escravocrata brasileiro e justiça racial. **Revista Videre, [S. l.]**, v. 13, n. 27, p. 227–243, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i27.14416. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/14416>. Acesso em: 12 set. 2025.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta**. ECHALAR, Mariana (Trad.). São Paulo: Ubu Editora, 2023. 272 p.

SALES, Francisco Levi Jucá. **Memórias afro-brasileiras: monumentos, museus e educação patrimonial em Redenção, Ceará**. 2016. 40 p. Monografia (Especialização em Política de Igualdade Racial) – Diretoria de Educação a Distância da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Redenção, 2016.



## CAPÍTULO 18

# **REIS, ARTISTAS E ABOLICIONISTAS: AS TRAJETÓRIAS E SOCIABILIDADES DE RAFAEL MOSSOROENSE DA GLÓRIA E SUA FAMÍLIA NA MOSSORÓ OITOCENTISTA (1852-1904).**

Aryana Costa  
João Paulo de Souza  
Pedro Henrique da Silva Pereira

### **1 INTRODUÇÃO**

Em 15 de março de 1852, a freguesia de Mossoró, na província do Rio Grande do Norte, foi elevada à condição de vila, emancipando-se de Princesa (atual município de Assú). Nesse ano também nasce o personagem principal deste texto: Rafael, escravizado filho de Maria, que 31 anos depois, já homem livre, recebe como sobrenome uma alcunha régia da cidade: *Mossoroense da Glória*.

Importante liderança mossoroense e único indivíduo explicitamente racializado nas narrativas abolicionistas locais, Rafael Mossoroense da Glória surge como uma figura multifacetada na história do município que primeiro emancipou em sua totalidade as pessoas escravizadas no Rio Grande do Norte. Atuou como presidente do Club dos Spartacus – agremiação fundada em 10 de junho de 1883 e composta majoritariamente por pessoas negras, libertas ou livres, cuja função era oferecer proteção aos escravizados fugitivos que chegavam

a Mossoró. Além disso, desempenhou o papel de Rei do Rosário e Cabo-Espontão da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos de Mossoró, fundada em 1779, considerada “a primeira irmandade da capela de Santa Luzia (...)”, fundada pelo vigário do Apodi padre João de Paiva” (Brito, 1982, p. 5).

Como figura central do projeto de extensão “Procurando Rafael: A quem pertence o 30 de Setembro em Mossoró?”, coordenado pela prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Aryana Costa (DHI/Uern), Rafael representa o elemento negro esquecido nas narrativas clássicas da cidade, especialmente no que diz respeito ao seu fenômeno abolicionista precoce. Em 30 de setembro de 1883, Mossoró tornou-se a primeira cidade fora da Província do Ceará a emancipar, em sua totalidade, pessoas escravizadas. Famílias inteiras foram libertadas no intervalo de um ano, entre elas, a própria família de Rafael.

Entretanto, antes de aprofundar as intrincadas relações construídas pela família Glória nesse ensaio biográfico, é importante compreender a espacialidade mossoroense em seus primeiros anos após a emancipação formal, até alcançar a condição de cidade, em 1870 – período em que recebeu a designação de “Empório Comercial dos Sertões”, em razão do dinamismo econômico e comercial que então apresentava essa época.

## 2 DA FUNDAÇÃO AO APOGEU: AS BASES DA ECONOMIA MOSSOROENSE

Segundo historiadores potiguares como Vingt-Un Rosado (2014), Raimundo Nonato (1983; 1973; 2015) e Francisco Fausto de Souza (2010), a região onde hoje se encontra Mossoró passou por um desenvolvimento acelerado na segunda metade do século XIX. Embora sua narrativa fundadora tenha como marco a ereção da primitiva capela de Santa Luzia, em 1772, pelo português Antônio de Souza Machado, sua expansão populacional se mostra constante desse mo-

mento em diante, impulsionada, sobretudo, pelo seu primeiro grande ativo econômico: os numerosos rebanhos bovinos cuja carne era destinada às oficinas de salga da região (Cascudo, 2010).

Esse rápido desenvolvimento, e a proximidade ao Rio Apodi-Mossoró, faz com que o assentamento populacional prospere, acarretando na rápida elevação do povoado à condição de freguesia, em 1842, não demorando mais que uma década para ascender ao *status* de vila – apesar das polêmicas disputas entre liberais e conservadores e à presença de secas recorrentes, como a de 1855.

Enquanto vila, tem início em Mossoró um período que é denominado por Raimundo Nonato (1983) como Era do Desenvolvimento (1861-1870), fase em que, segundo Silva (2004), ocorrem as principais mudanças na espacialidade urbana, com a construção de grandes edificações, armazéns e obras de infraestrutura básica. Nesse contexto, Mossoró começa a se reconfigurar física e administrativamente, acompanhando o crescimento populacional e o dinamismo econômico que se intensificaram. Em paralelo, a cidade abandona de maneira gradual seu perfil essencialmente pecuarista e passa a assumir características comerciais, dando origem a uma classe até então pouco influente nas decisões políticas da região: a burguesia comercial. De território amplo e economicamente diverso, Mossoró reunia uma variedade de produtos com potencial de exportação, como algodão, milho, penas de ema e cera de carnaúba. Seu desenvolvimento, porém, permanecia limitado até o assoreamento do Porto de Aracati, em 1860, e sua derrocada ao longo do resto do século, que provocou a migração de comerciantes da antiga Praça para a cidade, favorecida pela proximidade com o mossoroense Porto de Santo Antônio.

Com o assoreamento, os comerciantes que utilizavam esse porto para escoamento de suas mercadorias, estavam impedidos de exercer suas atividades. E a Vila de Mossoró tem sua chance de atrair esses comerciantes. Através de uma subvenção concedida pelo governo

provincial à Companhia Pernambucana de Navegação Costeira, a partir de 27 de novembro de 1857, o Porto de Mossoró (como era chamado o Porto de Areia Branca) foi incluído nas suas escalas do norte (Pinheiro, 2006, p. 51).

A instalação desses negociantes intensificou o intercâmbio cultural e comercial com a população local e consolidou Mossoró como ponto de importação e exportação de diferentes bens de consumo e ideias modernas. A partir desse processo, o município começou a estender “pouco a pouco a sua influência para o interior (...) assumindo uma importância até então exercida pela vizinha praça de Aracati (...), veio a servir até centros populosos e distantes da Paraíba e do Ceará” (Maia, 1982, p. 34), assumindo definitivamente a função de escoadouro da produção agropastoril de uma vasta região.

Esses elementos – a mudança econômica, a reordenação urbana, o fluxo comercial e a circulação de novas ideias – constituem o pano de fundo necessário para compreender as redes de sociabilidade que moldaram o fenômeno abolicionista local e, sobretudo, a trajetória de Rafael Mossoroense da Glória e de sua família extensa<sup>1</sup>. Para situar plenamente essa trajetória, é preciso voltar o olhar para o núcleo mais íntimo de sua existência: as famílias escravizadas, cujos vínculos de parentesco, estratégias de sobrevivência e formas próprias de autonomia revelam a complexidade da presença negra na Mossoró oitocentista. É esse universo familiar – frequentemente silenciado nas narrativas oficiais – que orienta o próximo tópico.

---

1 Conceito trabalhado por Robert Slenes em *Na senzala, uma flor*: Esperanças e recordações na formação da família escrava (2011), que se refere a agrupamentos familiares que ultrapassam os laços sanguíneos, carregando uma forte carga simbólica, como ocorre nas relações de apadrinhamento e compadrio.

### ■ 3 FAMÍLIA(S) ESCRAVA(S) EM MOSSORÓ: O CASO GLÓRIA

A historiografia da escravidão brasileira há bastante tempo reconhece a família escrava como um pilar fundamental da sociedade oitocentista. Trabalhos clássicos, como os de Florentino e Góes (2017), Mattos (2013) e Slenes (2011), demonstram que a formação de núcleos familiares – tanto nucleares quanto extensos – constituía uma estratégia fundamental de sobrevivência no cativeiro.

No caso de Mossoró, porém, a documentação paroquial disponível ainda não permite delinear de forma conclusiva o alcance demográfico dessas formações. Os livros de matrimônio da Catedral de Santa Luzia (1842–1883) registram apenas seis casamentos envolvendo pessoas escravizadas no momento do matrimônio, dos quais dois desses uniam homens cativos a mulheres forras<sup>2</sup>. A amostra reduzida limita inferências mais amplas sobre a adesão ao sacramento. Mesmo assim, quando se consideram outros vínculos rituais – escravizados atuando como pais ou testemunhas dos noivos –, o número de ocorrências sobe para 15. Os noivos desse grupo eram filhos de pessoas libertas, e apenas quatro escolheram testemunhas escravizadas, sugerindo que essa prática era pouco comum na localidade.

Dado que pessoas escravizadas raramente portavam sobrenomes antes da alforria, adotou-se uma estratégia de identificação baseada na associação onomástica aos senhores de Rafael citados pela tradição memorialista de Raimundo Nonato (2015): Francisca Rosa da Penha, Antonio e Alexandre Soares do Couto, respectivamente, mãe, pai e filho. O cruzamento entre esses nomes, os registros paroquiais e inventários publicados pela Coleção Mossoroense (Santos e Oliveira, 1980) permitiu reconhecer indivíduos pertencentes a um mesmo agrupamento senhorial e, a partir disso, reconstruir vínculos familiares e redes de convivência da família escravizada sob seu controle.

---

2 Levantamento feito com base nos livros de matrimônio disponibilizados no *site* familysearch.org. Acessado pela última vez em 22 de outubro de 2025.

A partir dessa identificação surgiu um dado significativo que evidenciou a importância da família “Glória” em certa dimensão local: quatro dos 15 casamentos envolvendo escravizados ou libertos mencionados acima incluíam membros dessa família, seja como noivos, seja como testemunhas. Entre eles, encontram-se os dois matrimônios de Calisto José de Maria, irmão de Rafael Mossoroense da Glória – o primeiro casamento ainda na condição de escravizado, em 06/09/1869<sup>3</sup>, e, o segundo, já liberto, em 21/10/1882<sup>4</sup> –, e a união de Antônio Gomes dos Santos, natural de Angola, com Maria Senhorinha do Rosário, mãe de Rafael<sup>5</sup>. Calisto figura ainda como testemunha no casamento de Martinho e Joanna Maria da Conceição, enquanto Rafael, registrado como Raphael Archanjo Fortunato, aparece como testemunha no segundo matrimônio do irmão.

A dinâmica da família também se manifesta nos registros de batismo da Catedral (1842–1882), que totalizam 321 crianças – 178 escravizadas e 143 ingênuas. Doze dessas tiveram padrinhos escravizados ou libertos; em sete casos, pessoas da família Glória desempenharam esse papel. As três filhas de Maria Sebastiana do Rosário – Benedicta, Vicência e Silvana –, por exemplo, tiveram padrinhos escravizados, e a

- 
- 3 Casamento de Calisto e Maria. Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil registros, folha 380 de 410. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-C3WK-TSJB-J?cat=olib%3A3204170&i=379&lang=pt>. Acessado pela última vez em 13 de outubro de 2025.
  - 4 Casamento de Calisto José de Maria e Joaquina Maria da Conceição. Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil registros, folha 348 de 410. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M=-3CWK-T2SD-R?cat=3204170=&i347=&lang-pt&cc=2821278>. Acessado pela última vez em 14 de outubro de 2025.
  - 5 Casamento de Maria Senhorinha do Rosário e Antonio Gomes dos Santos. Fonte: *Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil registros*, página 52 de 210. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M=-3CWK-TSKQ-P?cat=olib3%3204170A&i51=&lang-pt>. Acessado pela última vez em 13 de outubro de 2025.



própria Maria atuou como madrinha tanto de Cosme<sup>6</sup>, escravizado, quanto de Manoel, seu neto ingênuo, filho de Vicência. Rafael e Vicência (irmãos) apadrinharam seu sobrinho João, filho de Benedicta<sup>7</sup>. Tais registros demonstram que a família não apenas participava ativamente das práticas religiosas locais, mas também criava e mantinha redes de sociabilidade e solidariedade dentro da comunidade escrava, fortalecendo vínculos familiares (entre si próprios) e sociais, mesmo sob as restrições do cativeiro.

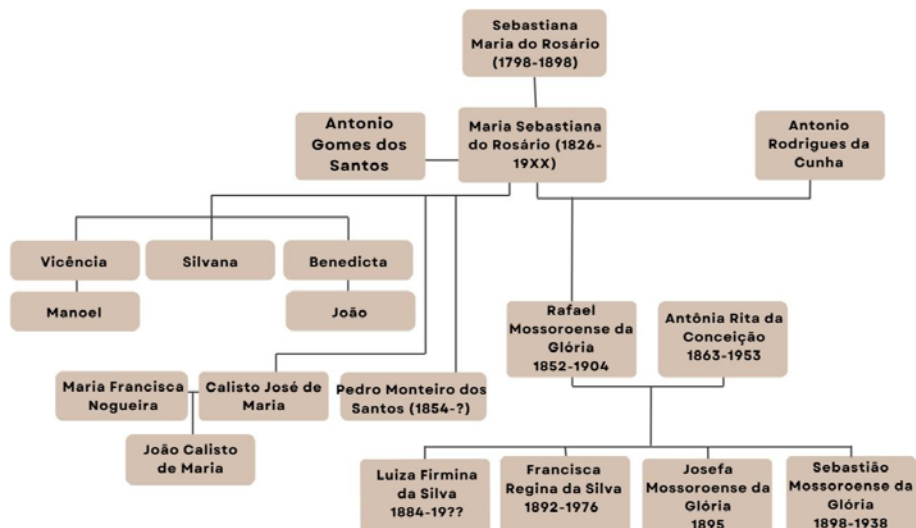
O inventário de Antônio Soares do Couto, datado de 1856, nos auxilia com essa percepção, pois registra Rafael Mossoroense da Glória pela primeira vez em documento (em nossa pesquisa), aos 4 anos, avaliado em 290 mil réis, listado ao lado de Luiz (50 anos), Calisto (14 anos), Pedro (3 anos), Sebastiana (50 anos), Maria (30 anos) e Benedicta (8 anos) (Santos e Oliveira, 1980a). Esses dados, associados aos registros paroquiais, permitem recompor parte da estrutura familiar e compreender como seus membros, mesmo em condição de cativeiro, articulavam redes de parentesco e sociabilidade locais.

---

6 Fonte: *Terceiro livro de batismos da Catedral de Mossoró (1860–1868)*, folha 220 de 620. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:-3Q9M-C3WK-TS88-P?cat=olib%3A3204170&i=219&lang=pt>. Acessado pela última vez em 20 de outubro de 2025.

7 Fonte: *Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil registros*, folha 135 de 610. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:-3Q9M-C3WK-TSNY-9?cat=3204170&i=134&lang=pt&cc=2177294>. Acessado pela última vez em 13 de outubro de 2025.

Figura 1: Árvore Genealógica da família “Glória”



**Fonte:** Genealogia elaborada pelos autores pelo aplicativo Canva, 2025, com base no FamilySearch e em Santos e Oliveira, 1980a.

O inventário também descreve o patrimônio de Couto, composto por duas casas – uma na cidade, de tijolos, e outra na fazenda, de taipa –, uma tenda de ferreiro, um quarto anexo ao Mercado Público, alguns animais, objetos diversos e uma “sorte de terras” nas Barrocas (Santos e Oliveira, 1980a, p. 26). Embora tais itens não esclareçam os ofícios da família senhorial ou escravizada (somente Luiz Paredão aparece com ofício definido – ferreiro), uma notícia posterior no jornal *O Mossoroense*, datada de 08/12/1872, menciona Alexandre Soares do Couto exportando sacas de milho pelo Porto de Santo Antônio, indicando que a fazenda possuía produção agrícola significativa dessa cultura.

A partir desses indícios materiais e econômicos, é possível considerar também o papel que os ofícios desempenharam na conformação das sociabilidades da família Glória. A existência de uma tenda de ferreiro, um ponto comercial urbano e atividades agrícolas sugere que os escravizados do grupo aparentemente desempenhavam funções diver-

sificadas, que os colocavam em contato cotidiano com outros trabalhadores livres e cativos da cidade. Entretanto, podemos levantar a hipótese de que o fluxo de relações com os “artistas” era preponderante, pelo menos, entre dois homens da família – Rafael e Calisto.

A relevância dessas conexões profissionais torna-se ainda mais evidente quando analisamos o percurso dos membros da família após a liberdade. Embora não seja o objetivo deste trabalho, e não seja possível identificar com precisão os ofícios que exerciam no cativeiro, sabemos que Rafael se estabeleceu como pedreiro<sup>8</sup>, e seu sobrinho, João Calisto de Maria, foi posteriormente registrado como “artista”. Além disso, os vínculos desse círculo ocupacional aparecem nos casamentos de Calisto, cujos padrinhos/testemunhas – como Quintiliano Rodrigues de Fraga e Liberato Domiciano do Nascimento – também pertenciam ao meio dos artistas<sup>9</sup>.

Sabemos que esses espaços de trabalho ampliavam redes de relacionamento, e que, ao favorecerem a circulação de informações e a cooperação entre trabalhadores, criavam oportunidades para a formação de pecúlios – elemento frequentemente apontado pela historiografia como fundamental para a elaboração de estratégias familiares no cativeiro. É nesse contexto de sociabilidades e possibilidades materiais que podemos compreender algumas trajetórias individuais dentro da família Glória.

A trajetória de Maria, mãe de Rafael, ilustra de modo eloquente como tais redes e estratégias podiam resultar em graus significativos de autonomia. Sua alforria, obtida em 1871, foi concedida por ter “dado

---

8 Isso segundo o registro civil de óbito da filha de Rafael com Antônia Rita, Josepha, nascida em 13 de janeiro de 1895. O documento foi transcrito pelo Boletim Bibliográfico. Ver mais em: Boletim Bibliográfico, n. 16, 1948, p. 40.

9 Sobre Quintiliano Rodrigues de Fraga: (Fausto, 2010, p.144); Sobre Liberato Domiciano do Nascimento: Fonte: *Registros de óbitos*, página 594 de 771. Arquivo correspondente ao acervo civil (Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-CS2Q-N3GF-S?cat=405231&i=593&cc=2177294&lang=pt>. Acessado pela última vez em 14 de outubro de 2025.

muitas crias” e obtida mediante o pagamento de 200 mil réis<sup>10</sup>, demonstrando a capacidade do grupo de mobilizar recursos para negociar liberdades – ainda que a origem precisa desse pecúlio permaneça desconhecida. Após conquistar a liberdade, Maria passa a adotar o nome Maria Senhorinha do Rosário, conforme registrado em seu casamento com Antônio Gomes dos Santos, em 30 de junho de 1872<sup>11</sup>. Porém, poucos meses depois, ao apadrinhar seu neto, Manoel (09/09/1872), surge como Maria Sebastiana do Rosário<sup>12</sup>. Essa variação onomástica, característica entre libertos recém-saídos do cativeiro, torna mais complexa a identificação documental e exige maior cautela metodológica na reconstrução genealógica proposta neste estudo.

Outro aspecto relevante é o sobrenome Rosário, adotado por Maria e por sua mãe, Sebastiana Maria do Rosário (liberta entre 1856 e 1872), o que sugere uma possível vinculação à antiga Irmandade do Rosário dos Homens Pretos de Mossoró. Essa hipótese ganha força ao se considerar que Rafael, filho de Maria, atuou tanto como Rei da Irmandade quanto como cabo-espontão – cargo vitalício, na cidade, atribuído ao membro responsável por portar o espontão, antiga lança ornada com fitas coloridas durante as festividades, e por conduzir

- 
- 10 A carta de liberdade de Maria foi transcrita por Nancy de Oliveira e Sebastião Vasconcelos. Disponível em: OLIVEIRA, Nancy N. Wamderley de; SANTOS, Sebastião Vasconcelos dos. Os escravos na História de Mossoró. *Coleção mossoroense*, vol. CLXXI, 1981. p.121.
- 11 Casamento de Maria Senhorinha do Rosário e Antonio Gomes dos Santos. Fonte: *Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil registros*, página 52 de 210. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M=-3CWK-TSKQ-P?cat=olib3%3204170A&i51=&lang=pt>. Acessado pela última vez em 15 de outubro de 2025.
- 12 Fonte: *Livro de batismo de escravos da cidade (1871–1882)*, página 9 de 44. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-C3WK-TP5V?cat=olib%3A3204170&i=8&lang=pt>. Acessado pela última vez em 17 de outubro de 2025.

a procissão de Nossa Senhora do Rosário pela antiga Rua do Rosário<sup>13</sup>. Tal inserção institucional pode indicar um lugar de prestígio e liderança da família no seio da comunidade negra local, o que contribui para explicar por que seus integrantes se destacavam em práticas de compadrio, apadrinhamento e circulação social, mesmo em condição de escravizados, além de Rafael portar nome e sobrenome definidos e dominar a leitura e a escrita ainda no cativeiro.

Cruzando esses elementos com os dados provenientes das fontes paroquiais, percebemos que a família se dispersa entre dois principais senhores após o falecimento de Antonio Soares do Couto: Francisca Rosa da Penha, viúva e meeira, e Joaquim Nogueira da Costa, genro do falecido e casado com a herdeira Maria Igdalina dos Prazeres. Assim, sabemos com segurança que Maria, Rafael, Benedicta e Luiz permaneceram sob a posse da meeira, enquanto Vicência e Calisto passaram ao controle de Joaquim Nogueira.

À primeira vista, essa divisão – ocorrida entre 1856 e 1874 – poderia sugerir uma fragmentação do grupo familiar em razão da partilha de bens entre os herdeiros. Entretanto, a documentação indica que tais deslocamentos não romperam os vínculos existentes. Pelo contrário: a circulação entre diferentes domicílios parece ter contribuído para que a família mantivesse sua coesão, mobilizando estratégias já identificadas por pesquisas clássicas sobre famílias escravizadas, nas quais o compadrio, as alianças rituais e os laços religiosos desempenharam papel decisivo na preservação da unidade do grupo (Florentino e Góes, 2017).

---

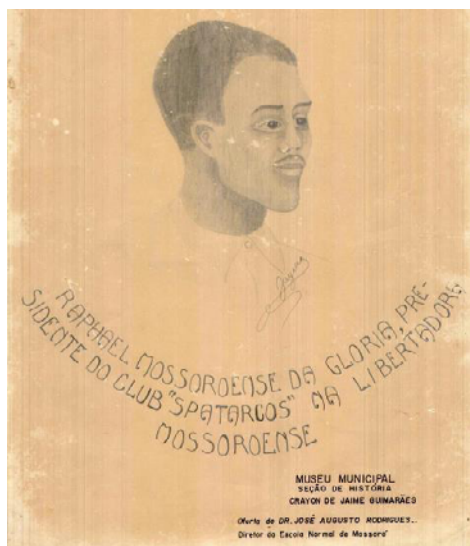
13 Em entrevista feita pelo Centelha Abolicionista (1947), Joaquina Maria da Soledade, ex-escravizada de Mossoró, afirma que conhecia pessoalmente Rafael Mossoroense da Glória e diz que ele era coroado Rei do Rosário na cidade. Já em uma matéria feita por Neusa Cascudo Rodrigues (1963), e publicada no jornal *Diário de Mossoró*, a autora descreve como ocorriam as comemorações da Festa do Rosário em Mossoró, o caminho percorrido nas procissões e os personagens que a compunham – o cabo espontão e o Rei e Rainha do Rosário. Ver mais em: *Centelha Abolicionista 1947*. 1991, p. 57; RODRIGUES, Neusa Caminha Cascudo. O 30 de Setembro e a Festa do Rosário. In: *Diário de Mossoró*, ed. 30 de setembro de 1963.

Nesse sentido, a escolha de padrinhos e madrinhas – frequentemente outros escravizados dos mesmos senhores ou membros da própria família Glória –, aparentemente, funcionou como um mecanismo de recomposição e fortalecimento das relações intra e extrafamiliares, mesmo diante das dispersões e rearranjos impostos pela partilha dos bens. Articulada às possíveis posições ocupadas por Rafael na Irmandade do Rosário e à projeção social alcançada pelo grupo no seio da comunidade negra local, essa dinâmica permite compreender como a família manteve sua coesão, construiu redes de proteção e consolidou um lugar de destaque, apesar das condições adversas do cativeiro. Esse protagonismo, por sua vez, ajuda a explicar a visibilidade que o próprio Rafael assumirá na trajetória abolicionista mossoroense – tema que será desenvolvido no próximo tópico.

#### 4 LIBERTOS E COM NOVOS OBJETIVOS: O ABOLICIONISMO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES NO PÓS-ABOLIÇÃO

Como já observado anteriormente, a família Glória construiu uma ampla rede de relações com diferentes camadas da sociedade mossoroense oitocentista. Seja por meio de uma possível associação com a Irmandade do Rosário, seja através das sociabilidades estabelecidas no âmbito profissional, essa família aparenta ter nutrido vínculos de apadrinhamento e compadrio que lhe permitiram ocupar uma posição de relativo destaque no contexto urbano de Mossoró. O apadrinhamento exercido em relação a outros escravizados, aliado ao estreito laço mantido com seus senhores, ajuda a compreender – e torna menos surpreendente – a futura inserção de Rafael Mossoroense da Glória no movimento abolicionista local.

*Figura 2: Retrato falado de Rafael Mossoroense da Glória*



**Fonte:** Rafael Mossoroense da Glória, feito por Jayme Guimarães (1924). Disponível no Museu Histórico Lauro da Escóssia.

É importante destacar, contudo, que o processo abolicionista em Mossoró não se iniciou sob o protagonismo da família Glória. A narrativa tradicional do abolicionismo mossoroense, narrada pelos principais memorialistas da cidade, como Vingt-un Rosado (2010), Francisco Fausto de Souza (2010), Raimundo Nonato (2015) e Câmara Cascudo (2014), privilegia a atuação de elites brancas e de maçons, situando o marco inicial do movimento na chegada de Romualdo Galvão e sua esposa, Amélia Galvão, à cidade, em 24 de dezembro de 1882, e na fundação da Sociedade Libertadora Mossoroense, em 6 de janeiro de 1883. Tal entidade foi responsável pela promoção das principais cerimônias de alforria ao longo de 1883 e, consequentemente, produziu um discurso que relegou a população negra a papéis meramente simbólicos, destituídos de agência histórica e inviabilizando-os.

Pesquisas mais recentes, como as de Jeferson Santos Silva (2022), tensionam essa narrativa, ao evidenciar a atuação decisiva da popula-

ção negra no processo de abolição, especialmente por meio da aquisição de pecúlios e da organização em associações próprias. Entre essas, destaca-se o Club dos Spartacus, composto majoritariamente por libertos e liderado por Rafael Mossoroense da Glória – rebatizado após a conquista da liberdade, deixando de ser “Archanjo Fortunato” para tornar-se Rafael Mossoroense da Glória. A hipótese levantada por Silva (2022, p. 93-94) é a de que o Club dos Spartacus funcionou como um verdadeiro braço armado do movimento abolicionista local, impedindo tentativas de reescravização na cidade e acolhendo fugitivos que buscavam alcançar o Ceará, primeira província livre do Império.

Nesse contexto, Mossoró, que anteriormente concentrava atividades de compra e venda de escravizados provenientes do sertão do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Baixo Jaguaribe, passa a assumir uma posição inversa: de seu território, segundo relatos dos memorialistas, passam a confluir centenas de escravizados fugidos em busca de liberdade, vindos de várias cidades do interior da Paraíba e do Rio Grande do Norte, mas principalmente de Pernambuco. Sendo enviados ilegalmente em embarcações para Mossoró, a cidade recebia “grande número de escravos, de várias partes. Em Pernambuco existia um encarregado de enviar os negros libertos ou roubados das senzalas: João Ramos [líder do Club do Cupim de Recife]” (Rosado, 2010, p. 107-108). Esses indivíduos eram acolhidos pelos Spartacus e escondidos na Rua do Rosário, espaço que se consolidou como território negro e de resistência. Ali, “moravam vários negros libertos, entre os quais, Rafael Mossoroense da Glória” (Nonato, 1973, p. 73), que continuaram residindo naquela rua mesmo após o fim do período imperial.

Devemos lembrar, por fim, que as estratégias de sociabilidade e apadrinhamento observadas ao longo dessa trajetória refletem comportamentos moldados ainda sob o jugo da escravidão. No entanto, uma vez em liberdade, tais escolhas passam a assumir novos significados. No próprio casamento de Rafael Mossoroense da Glória com Antonia Rita da Conceição, celebrado em 29 de outubro de 1887,



a seleção dos padrinhos revela continuidades e ressignificações dessas redes, foram eles: Antonio Sabino do Couto e José Gabriel da Costa<sup>14</sup>. Antonio Sabino do Couto e José Gabriel da Costa, ambos netos de Antônio Soares do Couto – antigo senhor de Rafael –, eram, respectivamente, apenas dois e cinco anos mais velhos que o noivo, o que sugere a possibilidade de convivência desde a infância. O primeiro era filho de Alexandre Soares do Couto, e o segundo de Joaquim Nogueira da Costa – os antigos senhores da família antes fragmentada.

Desse casamento com Antônia Rita nasceram quatro filhos: Luzia (25/11/1888), Francisca (11/01/1891), Josepha (13/01/1895) e Sebastião (26/10/1898). A análise dos padrinhos escolhidos para os batismos desses filhos e em seu próprio casamento revela uma mudança significativa em relação às gerações predecessoras da família. Diferentemente do padrão observado em ramos familiares anteriores, nos quais predominavam vínculos de compadrio com ex-escravizados, Rafael passa, no pós-abolição, a estabelecer relações majoritariamente com membros da família Couto, seus antigos senhores.

Esse padrão manifesta-se de forma clara no batismo de Luzia<sup>15</sup>, cujos padrinhos foram Antonio Ernesto do Couto e Francisca Mafalda de Miranda, ambos filhos de Alexandre Soares do Couto. A mesma lógica se repete no batismo de Josepha<sup>16</sup> – falecida em 27 de junho de 1895 –, apadrinhada por Vicente Alves do Couto (filho de Alexandre) e Justa

---

14 Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil registros, imagem 147 de 408. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:-3Q9M-C3WK-RPXS?cat=3204170&i=146&lang=pt&cc=2821278>. Acessado pela última vez em 17 de outubro de 2025.

15 Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, *Brazil registros*, imagem 47 de 406. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:-3Q9M-C3WK-G3GW-5?view=explore&action=view&cc=2177294&lang=pt&groupId=-TH-909-86992-98617-31>. Acessado pela última vez em 17 de outubro de 2025.

16 Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, *Brazil registros*, imagem 12 de 404. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:-3Q9M-C3WK-TS22-S?cat=olib%3A3204170&i=11&lang=pt&cc=2177294>. Acessado pela última vez em 15 de outubro de 2025.

Nogueira da Costa (neta de Antônio Soares do Couto), bem como no de Sebastião<sup>17</sup>, que teve como padrinhos Vicente Couto (filho de Alexandre Soares), São Vicente (por devoção) e Maria Amélia do Couto, esposa de Jeremias Soares do Couto, irmão de Alexandre. A única exceção aparente ocorre no batismo de Francisca<sup>18</sup>, cujos padrinhos foram Rozalino Pereira Lima e Joaquina Maria do Rosário, indivíduos para os quais, até o momento, não foi possível identificar vínculos familiares ou sociais evidentes.

O conjunto dessas escolhas sugere que, no contexto do pós-abolição, Rafael Mossoroense da Glória reconfigura suas estratégias de inserção social, preservando – ainda que sob novas bases e significados – laços com a antiga família senhorial. Tais relações, agora ressignificadas no âmbito da liberdade, evidenciam a complexidade das dinâmicas sociais vividas por libertos no Brasil pós-escravista, marcadas simultaneamente por continuidades, negociações e reinvenções identitárias.

## ■ 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que ainda se encontra em andamento, permitiu traçar um primeiro panorama sobre a família Glória e suas sociabilidades, um expressivo agrupamento familiar de ex-escravizados cuja recorrência em fontes de naturezas distintas constitui uma exceção significativa nas narrativas sobre a escravidão mossoroense. A partir desse recorte preliminar, torna-se evidente que a história dessa família não se esgota nas fontes mobilizadas até aqui. Pelo contrário: abre-

---

17 Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, *Brazil registros*, imagem 79 de 406. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3Q9M-C3WK-G3PK-V?view=index&personArk=%-2Fark%3A%2F61903%2F1%3A1%3A66YW-1Y7N&action=view&cc=2177294&lang=pt&groupId=>. Acessado pela última vez em 13 de outubro de 2025.

18 Fonte: Vila de Santa Luzia de Mossoró, Rio Grande do Norte, *Brazil registros*, imagem 21 de 406. Arquivo Diocesano de Mossoró (Rio Grande do Norte, Brasil). FamilySearch. Disponível em: <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:-3Q9M-C3WK-G3GC-T?view=index&cc=2177294&lang=pt&groupId=>. Acessado pela última vez em 17 de outubro de 2025.

-se um campo promissor para investigações futuras, especialmente mediante o uso sistemático de fontes orais (com descendentes vivos do próprio Rafael), documentação judiciária (processos-crime) e escritos memorialistas, capazes de revelar redes, conflitos, estratégias de sobrevivência e experiências cotidianas ainda pouco exploradas.

Assim, mais do que encerrar um estudo, este trabalho aponta para a multiplicidade de caminhos possíveis para a pesquisa histórica sobre populações negras na região oeste potiguar. Se a família Glória emerge com tanta força quando buscamos por entre as margens das fontes, a questão que se impõe é: quantas outras famílias permanecem ainda ocultas nas entrelinhas da documentação, à espera de serem reveladas, analisadas e reconhecidas como protagonistas de suas próprias trajetórias? Essa problematização não apenas reforça a necessidade de ampliar o olhar historiográfico, mas também lembra que a história da escravidão e da liberdade em Mossoró – e no Brasil – ainda guarda silêncios que devem ser investigados com rigor e sensibilidade.

## Referências

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO. n. 16, p. 40, 1948.

CENTELHA ABOLICIONISTA 1947. **Mossoró**: Coleção Mossoroense, Série C, v. DCXCVIII, 1991.

JORNAL O MOSSOROENSE. Edição de 8 de dezembro de 1872. In: Fundação Vingt-un Rosado. **Coleção Mossoroense**: Vol. 2, Série E. Da 1ª à 50ª edição, Fotocópia, Mossoró.

NONATO, Raimundo. História social da abolição em Mossoró. **Mossoró**: Coleção Mossoroense, v. CCLXXXV, 2015.

NONATO, Raimundo. Ruas, caminhos da saudade. **Mossoró**: Coleção Mossoroense, Série C, v. 23, 1973.

OLIVEIRA, Nancy N. Wanderley de; SANTOS, Sebastião Vasconcelos dos. Os escravos na História de Mossoró. **Coleção mossoroense**, vol. CLXXI, 1981.

RODRIGUES, Neusa Caminha Cascudo. O 30 de Setembro e a Festa do Rosário. *In: Diário de Mossoró*, ed. 30 de setembro de 1963.

ROSADO, Vingt-un. **Mossoró**. 3. ed. Mossoró: Fundação Vingt-un Rosado, 2014.

SANTOS, Sebastião Vasconcelos dos; OLIVEIRA, Nancy Neiza Wanderley de. Inventários Mossoroenses (1833–1862). **Coleção Mossoroense**, vol. CXXX, 1980a.

SANTOS, Sebastião Vasconcelos dos; OLIVEIRA, Nancy Neiza Wanderley de. Outros Inventários Mossoroenses (1863–1880). **Coleção Mossoroense**, vol. CXXXIII, 1980b.

SOUZA, Francisco Fausto de. **História de Mossoró**. Mossoró, RN: Edição especial para o acervo virtual Oswaldo Lamartine de Faria, 2010.

## ■ REFERÊNCIAS

BRITO, Raimundo Soares de. Alguns subsídios a um cadastro dos arquivos da cidade de Mossoró. **Mossoró**: Coleção Mossoroense, Série B, v.177, 1982.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Notas e documentos para a história de Mossoró**. 5. ed. Mossoró: Fundação Vingt-Un Rosado, 2010.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz das senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico (1790–1850). 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MAIA, Tércio Rosado. O drama da derrocada. *In*: BRITO, Raimundo Soares de. Indústria e comércio do Oeste-Potiguar — um pouco de história. **Coleção Mossoroense**. vol. CCXXVI, 1982.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio**: os significados de liberdade no sudeste escravista (Brasil, século XIX). 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

NONATO, Raimundo. Evolução urbanística de Mossoró. **Mossoró**: Coleção Mossoroense, v. 248, 1983.

PINHEIRO, Karisa Lorena Carmo Barbosa. **O processo de urbanização da cidade de Mossoró**: dos processos históricos à estrutura urbana atual. Natal, RN: s.n., 2006.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SILVA, Jeferson Santos Teixeira. **Legisle o povo para si**: registros, recortes e reminiscências da idealização, instrumentalização e subversão do direito numa cidade livre da escravidão no Brasil imperial. 2022. 174 f. Dissertação. (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, 2022.

SILVA, Lemuel Rodrigues da. **Os Rosados encenam: estratégias e instrumentos da consolidação do mando**. Mossoró, RN: Queima-Bucha, 2004.



## CAPÍTULO 19

# **TERRITÓRIO, MEMÓRIA E TURISMO: CAMINHO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER OS DESAFIOS E AS OPORTUNIDADES EM FLECHEIRAS, TRAIRI (CE)**

João Victor Sousa de Oliveira  
Carlos Henrique Lopes Pinheiro

### **1 LANÇANDO REDES**

Este artigo investiga a noção de território e turismo no contexto da comunidade de Flecheiras, Trairi, Ceará. O objetivo é analisar a percepção dos moradores sobre os impactos do turismo no território local. O crescimento de empreendimentos turísticos tem transformado a paisagem e a dinâmica social da comunidade. Essas mudanças geram conflitos entre práticas tradicionais e a modernização imposta pelo turismo, evidenciando, sobretudo, a mudança na configuração do território.

Apesar dos impactos negativos, o turismo também trouxe oportunidades de emprego e desenvolvimento pessoal para os moradores, antes dedicados à pesca. Conforme Coriolano (1998) e Facundo (2011), é essencial que a comunidade se aproprie dessas oportunidades para evitar que os benefícios do turismo fiquem restritos a investidores externos. Diante dessas transformações, este estudo propõe uma análise

se interdisciplinar das dinâmicas sociais que emergem desse processo de desenvolvimento.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os moradores da comunidade de Flecheiras, em Trairi, Ceará, percebem o turismo e seus impactos no território local. Especificamente, busca-se descrever as transformações ocasionadas pelo turismo na comunidade, explorar como os habitantes definem e valorizam o conceito de território e compreender a relação entre o desenvolvimento turístico e as manifestações culturais, investigando os efeitos dessa dinâmica no cotidiano e na identidade de Flecheiras.

Motivado pelo desejo de aprofundar o conhecimento sobre o território ao qual pertencem, e considerando a reflexão de Kaphagawani e Malherbe (2002), é fundamental que construamos uma identidade intelectual coesa, que responda às particularidades do nosso contexto cultural. Isso nos permitirá oferecer o melhor para as gerações futuras, nossos herdeiros cognitivos.

Assim como somos resultado das tradições e crenças de nossos antepassados, os que virão após nós herdarão o legado que deixarmos. Queremos garantir que esse legado seja valioso e útil para o futuro deles. Busco contribuir com a produção de saberes sobre a comunidade de Flecheiras, e retornar para a comunidade um apanhado de conhecimentos que me fez e faz chegar aqui. Durante minha formação escolar, participei de projetos voltados à valorização cultural e ecológica da região. Essas iniciativas promoveram a conscientização sobre a preservação ambiental e a sustentabilidade, além de fortalecer o vínculo com a história local, destacando figuras representativas, tradições culturais, religiosas e a culinária.

Nas narrativas orais da comunidade, é recorrente a contação de um passado em que a economia local se baseava na pesca artesanal com jangadas e na mariscagem, e as casas, feitas de taipa, se localizavam próximas à praia. Hoje, o avanço do turismo e a instalação de em-

preendimentos modificaram significativamente esse espaço, causando conflitos e problemas ambientais.

(...) a tradição oral aparece como repositório e o vetor do capital de criações socioculturais acumuladas pelos povos ditos sem escrita: um verdadeiro museu vivo. A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (veilliesse oblige!): ancestrais em potencial... São como as deradeiras ilhotas de uma paisagem outrora imponente, ligada em todos os seus elementos por uma ordem precisa e que hoje se apresenta erodida, cortada e devastada pelas ondas mordazes do “modernismo”. Fósseis em sursis! (Ki-Zerbo, 2010, p. 38-39).

Logo, a oralidade é essencial para a compreensão simbólica-afetiva do território, porque ela preserva e transmite memórias, histórias e saberes que, muitas vezes, não estão registrados de forma escrita. Por meio das narrativas orais, os moradores expressam suas percepções, emoções e vínculos com o lugar, revelando como a identidade coletiva é construída e mantida. Vansina (2010, p. 140) discorre que o “*corpus* da tradição é a memória coletiva de uma sociedade que se explica a si mesma”, portanto, essa comunicação verbal é um meio de conectar as gerações, permitindo que tradições, lendas e experiências pessoais sejam compartilhadas, reforçando o sentido de pertencimento e a valorização cultural do território. Além disso, a oralidade facilita a compreensão de como as pessoas se relacionam com o espaço, criando uma visão mais rica e completa.

A oralidade também desempenha um papel fundamental na construção da identidade dos sujeitos do território (Benevides; Pinheiro, 2018), pois é por meio dela que se narram histórias, memórias e experiências que moldam a percepção coletiva e individual do lugar.



Ao compartilhar saberes, costumes e tradições, as pessoas fortalecem seus laços com o território e com os outros moradores, construindo uma identidade que é, ao mesmo tempo, pessoal e comunitária. Esse processo de comunicação e transmissão oral não só preserva a cultura, mas também reinterpreta e atualiza os significados e sentidos atribuídos ao território, mantendo viva a dinâmica identitária dos sujeitos.

Nesse contexto, é essencial compreender como essas transformações afetam o sentimento de pertencimento e a identidade local. De acordo com Hall (1999), as identidades nacionais são construções sociais formadas por narrativas e memórias que conectam o passado ao presente, influenciando como as comunidades se percebem e se representam. Além disso, Almeida (2013) discute o processo de aculturação, em que a convivência com outros grupos rearticula culturas, histórias e identidades. Assim, uma abordagem interdisciplinar pode oferecer uma compreensão mais profunda e abrangente dessas dinâmicas sociais e culturais.

Para esta pesquisa, a abordagem qualitativa, com viés etnográfico, busca compreender as percepções dos moradores de Flecheiras, Trairi, sobre o território e os impactos do turismo local. A etnografia, descrita por Flick (2009) e Angrosino (2009), visa a uma análise detalhada dos processos sociais e culturais a partir da imersão do pesquisador no campo, permitindo a construção de uma narrativa da perspectiva interna da comunidade. A metodologia inclui observação participante, entrevistas semiestruturadas e o uso de um diário de campo para registrar as experiências e reflexões durante o processo, além da escrivência (Evaristo, 2020), sendo os dados analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

E, nesse sentido, a escolha metodológica de entrevistar mulheres da comunidade, especialmente aquelas com longa trajetória de vida em Flecheiras, se deu por reconhecer nelas o papel de guardiãs da memória e da cultura local. São essas mulheres que, em grande parte, sus-

tentam a tradição oral, os saberes da reza, da culinária, das festas e das formas de cuidado e transmissão dos valores comunitários. Essa escuta é também um reconhecimento da epistemologia do cuidado e da oralidade, como propõe Evaristo (2020), que considera a experiência vivida como parte da produção de conhecimento. O objetivo é, através do contato direto e prolongado, revelar os significados que esses moradores atribuem ao território em que vivem e como descrevem os efeitos do turismo sobre seu cotidiano.

Frigotto (2010) enfatiza que a produção do conhecimento deve ser orientada por uma perspectiva crítica e intersubjetiva, permitindo que os atores sociais envolvidos compreendam a complexidade do objeto de estudo. Tonet (2013) argumenta que a interdisciplinaridade possibilita uma visão integrada, favorecendo resultados mais completos e aplicáveis. No contexto africano, Macamo (2012) alerta para os riscos de uma abordagem fragmentada, que pode gerar ignorância em vez de conhecimento.

Dessa forma, discutir turismo e território sob uma perspectiva interdisciplinar é essencial para promover um turismo comunitário e sustentável. Ao abordar questões como a preservação ambiental e a valorização da história local, esses debates contribuem para um entendimento mais crítico sobre como o desenvolvimento turístico impacta a comunidade e o meio ambiente.

## ■ 2 TURISMO, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

Partindo da concepção de território como um espaço de vida objetiva e subjetiva, que envolve tanto o chão, as relações sociais, as obras humanas quanto a natureza exterior ao homem (Saquet, 2007), compreendemos que esse espaço é também produtor de identidade(s). Conforme aponta Raffestin (1993, p. 2), “ao se apropriar de um espaço concreto ou abstrato, o ator ‘territorializa’ o espaço”, uma vez que as

ações e relações sociais do sujeito de territorialização conferem funcionalidade e significados ao lugar.

Milton Santos (2003) discorre sobre as mudanças que ocorrem a partir dos eventos, capazes de transformar coisas e objetos, atribuindo-lhes novas características, porém, preservando particularidades tradicionais que dialogam com a globalização. As transformações materiais em Flecheiras, por exemplo, são resultantes da chegada do turismo, atendendo às demandas comerciais e seguindo o caminho da globalização, que insere o turismo como forma de desenvolvimento e/ou desestruturação da localidade (Facundo, Silva, Silva, 2011).

Para compreender a construção do espaço, é fundamental considerar o território como espaço vivido pelos sujeitos, carregado de história, e dotado de valores afetivos e simbólicos. Haesbaert e Limonad (2007, p. 42) afirmam que “o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza)”.

O campo de pesquisa é Flecheiras, uma praia localizada no litoral oeste do Ceará, no município de Trairi, a cerca de 130 quilômetros de Fortaleza. A economia local é baseada na pesca, comércio e turismo, e a paisagem é marcada por piscinas naturais, dunas, coqueirais, recifes e vegetação de manguezal. O nome Flecheiras deriva dos povos indígenas, primeiros habitantes da região. Segundo relatos, as mulheres utilizavam flechas para pescar no mar e no maceió, que existia onde hoje está a Capela de São Pedro. Antes uma vila de pescadores, Flecheiras agora enfrenta a crescente urbanização impulsionada pelo turismo.

As narrativas dos nativos também desempenham um papel importante na construção do território e das relações sociais (Haesbaert, 2009). A inserção no espaço físico, juntamente com os discursos produzidos no ambiente, estabelece uma ligação entre a materialida-

de do espaço e as relações sociais. Na perspectiva simbólico-afetiva, Boligian e Almeida (2003) defendem que o território é o espaço das experiências vividas, onde as interações entre sujeitos e natureza são atravessadas por sentimentos e significados atribuídos aos lugares, conferindo-lhes uma identidade social e cultural.

Saquet (2007, p. 73) sugere que o território é “[...] produto e condição de ações históricas e multiescalares, com desigualdades, diferenças, ritmos e identidade(s). O território é processual e relacional, (i) material”. Esse conceito vai muito além do espaço físico, abrangendo espaço social, espaço vivido, e uma relação social, afetiva e histórica. O autor acrescenta que, na formação de cada território, estão cristalizadas relações afetivas, simbólicas, de conflitos e identidades (Saquet, 2009).

Saquet (2006) ainda destaca que:

“O território significa heterogeneidade e traços comuns; apropriação e dominação historicamente condicionadas [...] É espaço de moradia, de produção, de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente” (Saquet, 2006a, p. 83).

Haesbaert (2007) reflete sobre a funcionalidade do território como recurso, particularmente na relação com os recursos naturais. Quando considerados em determinados territórios, esses recursos atraem interesses externos que buscam atribuir-lhes novas funcionalidades, diferentes das adotadas pela comunidade nativa, o que impulsiona investimentos no turismo e, conseqüentemente, desencadeia o desenvolvimento de pequenas comunidades.

O turismo, compreendido como “[...] atividades que as pessoas realizam durante suas viagens e estadias em lugares diferentes ao seu

entorno habitual, por um período consecutivo inferior a um ano, com a finalidade de lazer, negócio ou outras” (OMT, 2014, p. 3), caracteriza-se por ser um setor de grande e rápido crescimento, com forte influência na economia mundial. Zaoual (2009) aponta que a essência da experiência turística pode se expressar de dois modos:

1) a produção de espaços regulados pelo turismo convencional para turistas e moradores e 2) o turismo comunitário, que disponibiliza o lugar, a história e a cultura como espaço de encontro. No entanto, essa relação de intimidade com a comunidade e seu ambiente natural pode impactar negativamente, abrindo espaço para a apropriação da comunidade, de sua cultura e do desenvolvimento local.

O desenvolvimento socioeconômico impulsionado pelo turismo em Flecheiras motivou grupos de moradores a se organizar em associações para preservar e conservar as atividades locais, em defesa do território. A preservação do ecossistema e da biodiversidade local, alinhada a um sistema de desenvolvimento sustentável, tornou-se o foco dessas ações.

Quijano (2005) reflete sobre esse processo de desenvolvimento, observando como ele determinou uma nova configuração cultural, intelectual e intersubjetiva, fortemente influenciada pela hegemonia europeia, que controlou experiências, subjetividades, culturas e produtos culturais. Kaphagawani e Malherbe (2002) também potencializam essa compreensão, quando discorrem que a valorização das opções de outras culturas pode incentivar o abandono da própria cultura, incluindo práticas, ideias e tradições que ainda mantêm sua relevância.

Diante do avanço do turismo de massa, o fortalecimento da identidade local para promover o desenvolvimento é, como afirmam Kashimoto, Marinho e Russeff (2002, p. 41), “imprescindível ao fortalecimento da comunidade em seu ambiente, possibilitando-lhe a escolha das melhores soluções e, conseqüentemente, a condução do processo de desenvolvimento local”. O impacto do turismo sobre a realidade

cultural pode interferir diretamente no cotidiano, pois, “os processos culturais podem ser acentuados com o incremento de atividades como o turismo, quando se aumenta a densidade populacional e a seletividade na oferta de trabalho” (Kashimoto; Marinho; Russeff, 2002, p. 39), desafiando a sustentabilidade dos recursos naturais e a preservação e/ou valorização da identidade local (Bacal; Miranda, 1997).

A pesquisa qualitativa aqui apresentada adota um viés etnográfico. Flick (2009) destaca que esse tipo de pesquisa permite a análise de experiências individuais ou grupais em contextos cotidianos ou profissionais, detalhando como os sujeitos constroem seu mundo. Denzin e Lincoln (2006) complementam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa, estudando os objetos em seus cenários naturais. O enfoque etnográfico é justificado pela busca de uma compreensão dos processos sociais a partir de uma perspectiva interna, com participação prolongada em campo (Flick, 2009). Angrosino (2009) define a etnografia como a descrição de um povo, sua organização em grupo, comunidade ou sociedade, abrangendo seu modo de vida, comportamentos, costumes e crenças.

Para captar as percepções dos moradores de Flecheiras sobre o território e os impactos do turismo, a imersão no campo de pesquisa potencializa o entendimento de como esses eventos sociais são descritos no cotidiano da comunidade. Spradley (1979 *apud* André, 2013) enfatiza que “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”. Nesse percurso, adoto a *escrivência* (Evaristo, 2020) como recurso metodológico e político, compreendendo-o como possibilidade de articular memórias, afetos e experiências à escrita acadêmica. A *escrivência* amplia as possibilidades de análise, permitindo compreender o território não apenas como espaço físico, mas como lugar simbólico, afetivo e histórico. Dessa forma, o estudo valoriza tanto os dados produzidos em campo quanto as experiências vividas, transformando-os

em narrativa acadêmica crítica e comprometida com a comunidade investigada.

A coleta de dados se dará por observação participante e entrevistas semiestruturadas. André (2013) discorre que a observação participante envolve a interação do pesquisador com o objeto de estudo, afetando e sendo afetado por ele. As entrevistas buscam esclarecer questões observadas durante o trabalho de campo. A utilização de técnicas etnográficas permite documentar ações, representações e a linguagem dos atores sociais, além dos significados criados e recriados no cotidiano (André, 2013).

O diário de campo será um recurso metodológico importante, registrando observações, descrições do espaço e reflexões sobre o objeto de pesquisa. Triviños (1987) classifica as anotações de campo como descritivas ou reflexivas, e Meihy (2005) sugere que o caderno de campo funcione como um diário, relatando os contatos realizados, os desafios enfrentados e as impressões sobre o processo de pesquisa.

Após a coleta de dados, o material será transcrito e analisado por meio da análise de conteúdo, definida por Bardin (2016) como um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a diversos discursos. A análise de conteúdo busca compreender os significados atribuídos às mensagens e os sentidos delas emergentes. Franco (2008) sugere que a interpretação deve considerar a situação econômica e sociocultural do sujeito.

### ■ 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a complexa relação entre turismo e território na comunidade de Flecheiras, Trairi, Ceará, revelando como as transformações impulsionadas pelo turismo impactam a identidade e o pertencimento dos moradores. A análise das percepções locais sobre os efeitos do turismo evidencia não apenas os desafios enfrentados pela comunidade, como a substituição de práticas tradicionais e a

transformação da paisagem, mas também as oportunidades que surgem em termos de desenvolvimento econômico e emprego.

A pesquisa revela que, embora o turismo traga benefícios significativos, como o fortalecimento da economia local, ele também impõe riscos de aculturação e a perda de práticas culturais tradicionais. Nesse sentido, é essencial que a comunidade se aproprie das dinâmicas do turismo, buscando um equilíbrio que permita o desenvolvimento sustentável, respeitando suas tradições e promovendo a preservação ambiental.

Além disso, a metodologia etnográfica utilizada neste estudo proporcionará uma visão aprofundada das experiências e narrativas dos moradores, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas. A abordagem interdisciplinar adotada enriquece a compreensão das dinâmicas sociais e culturais, revelando a importância da história e dos laços afetivos que moldam a identidade de Flecheiras.

Assim, este trabalho não apenas contribuirá para a produção de saberes sobre a comunidade de Flecheiras, mas também serve como um convite à reflexão sobre a necessidade de práticas de turismo mais inclusivas e sustentáveis. A continuidade das pesquisas e a participação ativa da comunidade nos processos de decisão sobre o turismo em seu território são fundamentais para garantir que os benefícios do desenvolvimento turístico sejam compartilhados de forma justa e equitativa, promovendo a resiliência da identidade cultural e a preservação do patrimônio local.

Por fim, este estudo reafirma a potência da oralidade e da escrivência como caminhos epistemológicos para compreender territórios simbólicos e afetivos. Ao valorizar as narrativas dos moradores de Flecheiras, especialmente das mulheres, reconhecemos que o conhecimento não está apenas nos livros ou nas estatísticas, mas no cotidiano vivido, nas práticas culturais e nas lembranças partilhadas. Esse movimento de escuta e devolutiva fortalece a ideia de que a pes-



quisa não deve se encerrar apenas no meio acadêmico, mas retornar à comunidade como ferramenta de reflexão e transformação coletiva.

Além dos resultados que este estudo aponta, destaco minhas próprias percepções ao longo da caminhada. Percebi que a escrevivência não foi apenas um recurso metodológico, mas uma chave para dar sentido à escrita. Por meio dela, tornou-se possível entrelaçar as narrativas dos moradores, suas descrições da paisagem e as lembranças que carregam como parte viva do território. Cada relato não se limitou a informar, mas a emocionar, ressoando também em minha própria memória e identidade. Nesse percurso, compreendi que o andamento do trabalho é também um processo de reconhecimento: reconhecer-me como sujeito pertencente a esse lugar, ao mesmo tempo em que devolvo, em forma de palavra escrita, aquilo que me foi partilhado em confiança e afeto.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os Índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro. **História Social**, v. 25, p. 19-42, 2013. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/1834>. Acesso em: 7 jan. 2024.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus editora, 2013. Disponível em: <https://silo.tips/download/etnografia-da-pratica-escolar-marli-eliza-da-de-andre>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BACAL, Solange S.; MIRANDA, Sérgio M. de A. **Impacto do turismo nos núcleos receptores**: necessidade de normalização. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira (Org.). **Ambientes**: estudos de geografia. Rio Claro, SP: Programa de PósGraduação em Geografia /Unesp, 2003. p. 235-248.

CASTRO BENEVIDES, Mario Henrique.; LOPES PINHEIRO, Carlos Henrique. **Narrativas e Trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. Caderno CRH**, [S. l.], v. 31, n. 82, p. 169-186, 2018. DOI: 10.9771/ccrh.v31i82.19826. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19826>. Acesso em: 30 set. 2024.

CORIOLOANO, Luzia Neide M. Teixeira. **Do local ao Global: o turismo litorâneo cearense**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

EVARISTO, Conceição. “A escrivência e seus subtextos” In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. **Escrivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FACUNDO, Luizilania Siqueira Oliveira. SILVA, Vladia da. Uma análise geográfica sobre o desenvolvimento da prática social do turismo em Flecheiras (Trairi–CE–Brasil), **R. geográfica de América Central**, Costa Rica, p. 1-11. II semestre de 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Artmed. 2009. Disponível em: [https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf). Acesso em: 27 jan. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 15 jan. 2024.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. **O território em tempos de Globalização**. etc..., espaço, tempo e crítica. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, ago. 2007.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009 [2004].

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. Disponível em: [https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com\\_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf](https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (Eds). RODRIGUES, Marcos (Trad.). *The African Philosophy Reader*. New York: **Routledge**, p. 219-229, 2002.

KASHIMOTO, Emília Mariko; MARINHO, Marcelo; RUSSEFF, Ivan. Cultura, identidade e desenvolvimento local: conceitos e perspectivas para regiões em desenvolvimento. *Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, Campo Grande, MS, v. 3, n. 4, p. 35-42, mar. 2002.

KI-ZERBO, Joseph (Ed). **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. Ed. Brasília: Unesco, 2010. 992 p.

MACAMO, Elísio. Aquino de Bragança. Estudos africanos e interdisciplinaridade. *In*: CRUZ E SILVA, Teresa; COELHO, João Paulo Borges; SOUTO, Amélia Neves (Orgs.). **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas**. Dakar: Codesria, 2012. p. 63-73. Disponível em: <https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/download/91/656/1782?inline=1>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO (OMT). **Crônicas del turismo: el desarrollo comunitario sobre el terreno**. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 19 jan. 2024.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção**. 3. ed. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2003.

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i) materialidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646>. Acesso: 21 fev. 2024.

SAQUET, Marcos Aurélio. Campo-Território: considerações teórico-metodológicas. **Campo-Território**, Uberlândia (MG), v. 1, n. 1, p. 60-81, fev. 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e Territorialidades**. Teorias, Processos e Conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73–94

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. KI-ZERBO, Joseph. (Org.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: Unesco, 2010.

ZAOUAL, Hassan. Do turismo de massa ao turismo situado: quais as transições?. In: BARTHOLO, Roberto; SAN SOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan. (Orgs.). **Turismo de Base Comunitária**: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 55-75.



## CAPÍTULO 20

# **NECROPOLÍTICA DO SUS EM TEMPOS DE COVID-19 PARA PESSOAS HIV+ NO NORDESTE DO BRASIL (2016-2022)**

Naira Nogueira da Silva Ferreira  
Roberto Kennedy Gomes Franco

### **1 INTRODUÇÃO**

A necropolítica é a expressão máxima do poder soberano, que reside e se manifesta no poder de ditar quem deve viver e quem deve morrer. Trata-se de formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte, de criação de mundos da morte, novas e únicas formas de existência social em que vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de mortos-vivos (Mbembe, 2018, p. 5-6).

No texto, temos como inspiração metodológica o fazer interdisciplinar dos fundamentos das Ciências Humanas aplicadas à saúde. Para tanto, analisamos as contradições da necropolítica de desmonte das políticas públicas de saúde pós-golpe de 2016, no Nordeste do Brasil. De forma peculiar, desvelamos o que há de mais perverso na necropolítica, ou seja, a administração da vida/morte por omissão, na qual não se espera que o sujeito morra de forma abrupta, mas que,

como “morto-vivos” (Mbembe, 2018), apodreça aos poucos, sob o peso do abandono, da indiferença e da dor.

A necropolítica, ao priorizar o lucro sobre o cuidado, descarta os corpos considerados improdutivos. As vidas das pessoas pobres, negras, indígenas, com deficiência e vivendo com HIV tornam-se indiferentes, reforçando a tese de que o abandono institucional não é casual, mas estrutural.

Posto isso, ao analisarmos a resposta do governo pós-2016 no Brasil, até 2022, diante da crise pandêmica de Covid-19, o que observamos e aqui denunciemos foi uma saúde pública marcada pela falta de empatia e solidariedade. Em vez de criar um ambiente de cuidado e acolhimento, alimentou-se uma política pública desumana, que marginalizou ainda mais aqueles que já se encontravam vulnerabilizados por condições estruturais e sociais.

Para pessoas vivendo com HIV, esse abandono não se refletiu apenas em números e cortes orçamentários, mas em uma desvalorização da dignidade, que se tornou visível nas falhas no atendimento, no desabastecimento de medicamentos e na negligência geral por parte das instituições de saúde. O HIV, que antes era tratado como uma questão de saúde pública urgente, passou a ser ignorado, e, com isso, muitos foram forçados a resistir por conta própria, sem o apoio e o cuidado que o Estado deveria garantir.

Esse desmonte foi extremamente desumano. As políticas de saúde, especialmente aquelas voltadas para a população que vive com HIV, são, na prática, uma questão de sobrevivência. A descontinuidade do tratamento, a falta de informações e a negligência institucional não são apenas falhas administrativas, mas escolhas que afetam vidas, corpos e trajetórias.

Posto isso, a escrevivência da experiência corporal positiva para o vírus da imunodeficiência humana/VIH de uma mulher pobre, latino-americana e vinda do interior de Baturité, cidade situada no Nordeste

do Brasil, é memória viva de luta e resistência à sociabilidade do capital. A experiência individual se inscreve, assim, em uma coletividade de vivências subalternizadas/pauperizadas, transformando a dor em protesto e a memória em arma de luta.

Nossa inspiração conceitual e metodológica sobre “escrivência” vem de Evaristo (2011), para quem “a escrivência é uma escrita que vem do cotidiano, do vivido, das dores, alegrias e esperanças. É uma escrita que não separa vida e texto, mas que se constitui como memória coletiva e denúncia, principalmente das condições de vida das mulheres negras” (Evaristo, 2011, p. 45).

Emerge desse cenário nossa análise sobre a necropolítica do SUS em tempos de Covid-19 para pessoas HIV+ no Nordeste do Brasil.

## 2 TEMER E O DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE PÓS-GOLPE DE 2016 NO BRASIL

Iniciamos esta seção refletindo sobre como o golpe político de 2016 desencadeou um processo contínuo de desmonte das políticas públicas, especialmente no campo da saúde, e seus efeitos concretos sobre pessoas que vivem com HIV/Aids no Brasil, com destaque para as desigualdades enfrentadas nas regiões periféricas e no Nordeste.

No contexto brasileiro contemporâneo, examinar os períodos de instabilidade política torna-se fundamental para entender os impactos da retirada de direitos sociais sobre populações historicamente marginalizadas. O desmonte das políticas públicas, especialmente após o golpe de 2016, resultou na corrosão progressiva do já frágil Estado de Bem-Estar Social, favorecendo os interesses de elites econômicas, em detrimento da maioria da população.

Esse processo gerou um cenário de vulnerabilidade extrema, insegurança institucional e descrença nas estruturas democráticas. Quando práticas autoritárias se intensificam e ameaças à democracia

se consolidam, torna-se urgente retomar o engajamento crítico e reconstruir narrativas capazes de retomar as histórias silenciadas daqueles que vivem às margens do sistema. É a partir dessa urgência que se inscreve a experiência das pessoas que vivem com HIV, especialmente aquelas situadas em regiões historicamente vulnerabilizadas, como o Nordeste brasileiro.

A chegada, em 2016, do golpista Michel Temer à Presidência da República do Brasil, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, representou não apenas uma ruptura política, mas o início de um processo sistemático de desmonte das políticas sociais construídas com base na participação social e nos direitos humanos. A saúde pública, em especial, passou a ser alvo de medidas de austeridade que, sob o discurso da “responsabilidade fiscal”, ocultavam escolhas políticas com consequências profundamente desiguais. O teto de gastos instituído pela Emenda Constitucional nº 95, em 2016, congelou os investimentos em saúde por 20 anos, comprometendo a sustentabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS).

A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em saúde e educação por duas décadas, representou um ponto de inflexão na política social brasileira, aprofundando desigualdades e fragilizando direitos fundamentais. Como destaca Laura Carvalho em *Valsa Brasileira* (2018), “essa medida representou um retrocesso sem precedentes na garantia de direitos sociais”.

O golpe de 2016 rasgou este país em pedaços, os programas de HIV/Aids, antes referência mundial, eram, agora, desmantelados com justificativas burocráticas. “Contenção de gastos”, diziam. Mas não há contenção para quem vive com o vírus. Ou você toma o remédio, ou o vírus toma você.

O desmonte das políticas públicas de HIV/Aids, intensificado após 2016, com a adoção de uma agenda neoliberal, agravou ainda mais essa situação. Na prática, isso se traduz em interrupções no for-



necimento de medicamentos, ausência de profissionais especializados e falta de acesso a exames básicos, comprometendo não apenas o diagnóstico precoce, mas também a continuidade do tratamento.

A análise demonstra como a precarização das estruturas institucionais e a negligência com os territórios historicamente vulnerabilizados impactam diretamente o acesso à saúde, à informação e à dignidade de populações inteiras, essas dinâmicas se manifestam com força, dificultando o enfrentamento da pandemia e comprometendo os direitos das pessoas vivendo com HIV/Aids.

Entre 2016 e 2018, o orçamento da saúde sofreu uma redução de aproximadamente R\$ 20 bilhões, conforme apontado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2019), o que teve efeitos devastadores sobre programas essenciais, como o de HIV/Aids, exames de monitoramento passaram a ser mais escassos, a renovação de receitas tornou-se mais burocrática, e, os profissionais de saúde, cada vez mais sobrecarregados, tinham menos tempo para escutar e acolher. A descontinuidade do fornecimento de antirretrovirais – registrada por relatórios da UnaidS entre 2017 e 2019 – comprometeu não apenas a adesão ao tratamento, mas também a confiança no cuidado em saúde.

O impacto subjetivo desse desmonte é difícil de mensurar, mas se manifesta em medos constantes, na insegurança diante da falta de assistência, na sensação de abandono institucional. Paralelamente, assistimos ao ressurgimento de discursos conservadores que, ao desresponsabilizar o Estado, reposicionam o HIV/Aids como uma questão de responsabilidade individual, reforçando o estigma e silenciando a complexidade social e histórica da epidemia.

A análise demonstra como a precarização das estruturas institucionais e a negligência com os territórios historicamente vulnerabilizados impactam diretamente o acesso à saúde, à informação e à dignidade de populações inteiras, essas dinâmicas se manifestam com força,

dificultando o enfrentamento da pandemia e comprometendo os direitos das pessoas vivendo com HIV/Aids.

### 3 A NECROPOLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE BOLSONARISTA EM TEMPOS DE COVID-19

Nesta seção, analisamos como o desmonte das políticas públicas de combate ao HIV/Aids, iniciado em 2016, com o governo golpista de Michael Temer, aprofundou-se com a chegada de Bolsonaro à Presidência da República (2019 a 2022), em tempos mortíferos de pandemia de Covid-19. A negligência com a manutenção de programas, a escassez de insumos e a invisibilização das demandas específicas de populações vivendo com HIV revelaram um projeto necropolítico que naturalizou a exclusão de corpos considerados descartáveis.

A necropolítica pública de saúde bolsonarista em tempos de Covid-19 institucionalizou a negligência como política de Estado, promovendo uma agenda abertamente anticientífica, negacionista e moralista, que afetou diretamente a população vivendo com HIV/Aids.

Em 17 de maio de 2019, assistimos a uma mudança significativa para a história da política de HIV/Aids no Brasil, com o Decreto nº 9.795, que reestruturou o Ministério da Saúde e alterou o nome do departamento responsável pelas políticas de HIV/Aids. O Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais, foi rebatizado como Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis (DDCCI). Essa mudança estrutural não foi uma mera alteração nominal, ela refletiu uma tentativa de deslegitimar a questão do HIV/Aids no país.

O ministro da Saúde em exercício Alexandre Padilha afirmou que:

Essa é uma mudança estrutural é muito grave, pois, ao acabar com o departamento, gaalro setor perde em autonomia para a execução de políticas. Nesse sentido, o nome também tem peso importante considerando que a retirada do termo HIV/Aids é uma forma de tentar colocar no esquecimento algo grave que é a epidemia do vírus existente no Brasil e no mundo (Portal da Câmara dos Deputados, 20190).

Esse movimento representou uma tentativa explícita de minimizar a gravidade da epidemia de HIV no Brasil. Ao afastar o HIV da pauta prioritária de políticas públicas, as necessidades de milhões de brasileiros, que dependem do Sistema Único de Saúde (SUS) para garantir acesso a tratamentos e prevenção, foram relegadas ao segundo plano. Em um contexto de constante silenciamento e abandono, os avanços conquistados ao longo das décadas anteriores, muitas vezes, em meio à luta contra a discriminação e o estigma, foram gradualmente desmantelados. A experiência decorrente da sorologia positiva para o HIV, que antes gerava mobilizações políticas e discussões sobre saúde pública, passou a ser tratado de forma periférica, reduzindo o espaço para que as vozes dos afetados fossem ouvidas.

Esses episódios não apenas refletem um retrocesso nas políticas de saúde, mas também revelam uma tentativa de deslegitimar a gravidade da epidemia no Brasil, apagando suas consequências e complexidades. Em lugar de políticas inclusivas, o que se impôs foi uma narrativa que minimizava o impacto do HIV e desconsiderava as vivências de sofrimento e resistência das populações mais afetadas. O que deveria ser uma luta coletiva por direitos se transformou em uma busca solitária pela sobrevivência, na qual as vozes mais pauperizadas foram ignoradas intencionalmente. Emuge desse cenário nossa análise sobre a necropolítica do SUS em tempos de Covid-19 para pessoas HIV+ no Nordeste do Brasil.

A ascensão da extrema direita no Brasil, personificada pelo bolsonarismo, representou um período de erosão significativa para as instituições democráticas, direitos sociais, meio ambiente e direitos humanos (Demier, 2020). Jair Bolsonaro, ao contrário de um líder político tradicional, não emergiu apenas como um governante, mas como o chefe de um movimento destinado a dismantelar as políticas públicas e a deslegitimar figuras políticas estabelecidas (Avritzer, 2021, p. 13-14).

Sua ascensão foi marcada por um discurso genérico de anticorrupção e conservadorismo, que se alicerçava no lema “Deus, pátria e família”. Esse discurso, carregado de retórica moralista, declarou guerra a tudo que fosse percebido como ameaça a esses princípios, atacando, de maneira sistemática, pautas históricas defendidas por setores progressistas, como a educação sexual, a saúde pública e os direitos das populações marginalizadas.

A chegada da Covid-19 ao Brasil ocorreu em um momento em que os efeitos do desmonte das políticas públicas de saúde tornaram-se mortíferos para quem depende diariamente do SUS para viver. A sobrecarga dos serviços, o redirecionamento de recursos para o enfrentamento exclusivo da pandemia e as dificuldades de acesso a consultas, exames e medicamentos antirretrovirais comprometeram seriamente a continuidade do cuidado às pessoas vivendo com HIV.

Esse cenário acentuou desigualdades históricas, afetando de forma ainda mais intensa mulheres pobres, negras e vindas do interior. Mais do que uma crise sanitária, a pandemia expôs a seletividade da resposta estatal diante das múltiplas epidemias que coexistem no país. Enquanto a Covid-19 mobilizou atenção e investimentos em escala global, as necessidades das pessoas vivendo com HIV foram frequentemente negligenciadas ou relegadas a segundo plano. O silêncio institucional diante dessas omissões não apenas reforçou estigmas e marginalizações, como também evidenciou a persistência de um

modelo de gestão da vida baseado na exclusão e na indiferença frente às vulnerabilidades sociais.

Essa perspectiva afastou o debate da esfera dos direitos e o deslocou para o campo moralizante e da culpa, frequentemente associando a infecção ao “desvio de conduta”. Em um contexto no qual campanhas educativas deixaram de circular, a prevenção foi drasticamente enfraquecida. Segundo dados da Abia (2024), entre 2016 e 2021, o orçamento destinado à comunicação pública sobre HIV/Aids caiu mais de 60%, contribuindo para o aumento de infecções em populações-chave.

O Boletim Epidemiológico HIV/Aids do (Ministério da Saúde, 2022) confirma o que já vivíamos na prática: entre 2016 e 2022, houve um aumento significativo de novos casos de infecção, especialmente entre jovens de 15 a 24 anos – faixa etária marcada por vulnerabilidades múltiplas e pela invisibilização nas políticas públicas. A ausência de campanhas de prevenção, a escassez de preservativos e testes rápidos, a dificuldade de acesso à Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) e o desabastecimento intermitente em diferentes regiões do país compõem um cenário de negligência ativa.

O que deveria ser uma política de cuidado tornou-se, para muitos, um campo de sobrevivência diária, onde se luta para garantir o mínimo: viver. Esses retrocessos não são apenas números: são corpos em sofrimento, são vidas precarizadas, são histórias interrompidas.

O processo de desmonte das políticas de HIV/Aids no Brasil não se deu de forma súbita, mas através de uma série de medidas que enfraqueceram a estrutura de saúde e marginalizaram ainda mais as populações vulneráveis.

Em 2019, a exoneração de Adele Benzaken da direção do Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, HIV e Hepatites Virais (DIAHV) representou um marco no processo de desmonte das políticas de HIV/Aids no Brasil. Sua saída ocorreu após a veiculação de uma campanha publicitária voltada à prevenção que utiliza-

va a imagem de profissionais do sexo como estratégia de comunicação. Embora fundamentada em evidências epidemiológicas e em práticas de saúde pública inclusivas, a campanha foi alvo de críticas por setores conservadores, resultando na retirada de Benzaken do cargo e sinalizando o avanço de uma agenda moralizante, em detrimento de abordagens baseadas em direitos humanos e ciência.

Esse ato, discutido pela mídia (*BBC News*), sinalizou a postura conservadora do governo, que passou a adotar um posicionamento cada vez mais distante das necessidades e direitos das populações afetadas pelo HIV. Ao afastar lideranças comprometidas com a promoção de políticas públicas inclusivas e baseadas em evidências, o governo enfraqueceu o debate sobre saúde sexual e reprodutiva, transformando-o em um campo de retóricas ideológicas e moralistas.

Outro exemplo emblemático do desmonte das políticas foi a alteração na aquisição de preservativos internos, substituídos por materiais de menor qualidade e potencialmente alergênicos, prejudicando a adesão ao seu uso. Essa medida impactou diretamente mulheres e populações LGBTQIA+, para quem o preservativo interno é uma ferramenta essencial de prevenção. A mudança na composição dos materiais destinados à prevenção não foi apenas uma decisão técnica, mas uma tentativa de silenciar as demandas sociais e de enfraquecer as políticas de saúde voltadas para essas populações já vulnerabilizadas. As consequências desse retrocesso são graves, pois interferem diretamente na proteção da saúde das pessoas que dependem dessas ferramentas para garantir sua segurança e bem-estar.

A utilização das redes sociais foi central para a disseminação de *fake news*, seja para desinformar a população sobre questões políticas e sociais, assim bem como para deslegitimar as políticas públicas de saúde. O impacto disso foi profundo, não apenas no enfrentamento da pandemia de Covid-19, como também mas também no tratamen-

to e prevenção de doenças crônicas e historicamente estigmatizadas, como a Aids.

Esse cenário não só contribuiu para o aumento da transmissão do HIV, como ainda piorou os indicadores de saúde associados ao tratamento e à qualidade de vida dessas pessoas. No entanto, o impacto mais profundo da ascensão do bolsonarismo não foi unicamente a falha na resposta institucional à crise sanitária, mas a postura deliberadamente agressiva e desinformada em relação às questões de saúde pública e direitos humanos.

A banalização do preconceito foi impulsionada por falas públicas do então presidente Jair Bolsonaro e Mandetta, seu ministro da Saúde, que, em 2020, chegaram a declarar que “a pessoa com HIV é uma despesa para todos” (*O Globo*, 2019). Essa fala, longe de ser isolada, revela o papel performativo da linguagem na construção de subjetividades marcadas pela exclusão e pela desumanização. Ao transformar pessoas vivendo com HIV em um fardo coletivo, o discurso oficial reforçou estereótipos históricos e fortaleceu o estigma, criando um ambiente ainda mais hostil em meio à emergência sanitária da Covid-19.

Como aponta o relatório do Unids (2021), a discriminação nos serviços de saúde e no mercado de trabalho cresceu significativamente entre 2016 e 2020, indicando que o retrocesso não foi apenas institucional, mas também discursivo. O estigma ganhou nova força, alimentado por uma narrativa oficial que normalizava a exclusão e invisibilizava as vulnerabilidades específicas dessa população. O estudo reforça que o estigma relacionado ao HIV, especialmente no contexto pandêmico, impactou negativamente a adesão ao tratamento, o acesso aos serviços e a saúde mental de muitas pessoas, aprofundando desigualdades já existentes.

Além do discurso estigmatizante, o governo Bolsonaro promoveu um desmonte sistemático da política de HIV/Aids, com a fragmentação de programas, retirada de equipes técnicas qualificadas e diminui-

ção da interlocução com os movimentos sociais (Oliveira; Davi, 2024). A centralidade do cuidado foi substituída por uma política de silenciamento, marcada pela ausência de campanhas educativas e pela falta de ações específicas durante a pandemia para garantir a continuidade do cuidado e do tratamento das pessoas vivendo com HIV.

Como analisa Parker (2020), essa ruptura não pode ser entendida apenas como negligência administrativa, mas como um projeto de poder que visa a fragilizar políticas historicamente conquistadas por meio da mobilização da sociedade civil. Nesse cenário, as estatísticas ganham corpo e voz. Elas não são números abstratos, mas retratos de experiências concretas de dor, abandono e resistência.

Os efeitos do desmonte não são percebidos apenas nos grandes centros, mas, sobretudo, nas regiões historicamente negligenciadas pelas políticas públicas. A interiorização da epidemia, sem a devida resposta governamental, expõe corpos e territórios a múltiplas camadas de vulnerabilidade. Falar desse período é também revisitar a sensação de estar à deriva em meio a uma crise múltipla: sanitária, política e subjetiva.

O silêncio das instituições reverberava no cotidiano como um eco da solidão histórica que marca os corpos que vivem com HIV. Em consultas interrompidas, na falta de acesso regular à medicação, e até na ausência de informações claras sobre como pessoas imunossuprimidas seriam protegidas da Covid-19, era como se a experiência corporal HIV+ ficasse invisível. Mais do que isso, que essas vidas não importavam. Ouvir de um presidente que a existência de pessoas HIV+ representava um peso para o Estado não foi só doloroso, foi cruel. Era como se a sentença já estivesse dada, como se viver com HIV fosse uma escolha que as condenava a não merecer cuidado.

Historicamente, o Brasil destacou-se no cenário global como referência na resposta ao HIV/Aids com políticas públicas que integravam prevenção, tratamento, acesso gratuito à terapia antirretroviral



e participação ativa da sociedade civil. A responsabilidade constitucional da União, por meio do Ministério da Saúde, de coordenar, normatizar e implementar as políticas nacionais de saúde foi essencial para a construção de um modelo que, por décadas, inspirou outros países – especialmente na América Latina, no Caribe e nos países africanos de língua portuguesa.

Como enfatiza (Franco, 2010), a experiência brasileira foi fundamental na articulação entre Estado e sociedade civil, na garantia de direitos humanos, na vigilância epidemiológica, no acesso a medicamentos e na construção de estratégias de comunicação eficazes.

Entretanto, o governo Bolsonaro rompeu com esse legado. A postura negacionista adotada ao longo de seu mandato não se restringiu à pandemia de Covid-19, mas se estendeu ao campo da saúde pública de forma mais ampla, impactando diretamente o enfrentamento ao HIV/Aids.

A omissão do governo frente aos compromissos assumidos com organismos internacionais – como o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (Un aids), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) – representa uma ruptura deliberada com a agenda global de eliminação da Aids até 2030 (Oliveira, 2023). A Un aids (2022) alertou para a estagnação na redução de novas infecções na América Latina, evidenciando que as desigualdades estruturais – econômicas, sociais, culturais e jurídicas – continuam a impulsionar a epidemia.

No Brasil, a gestão federal falhou em promover políticas públicas eficazes de prevenção, ampliar a testagem, garantir a distribuição contínua de medicamentos e assegurar o acompanhamento clínico das pessoas vivendo com HIV/Aids.

A abordagem do governo Bolsonaro em relação ao HIV/Aids foi marcada por uma indiferença cruel para com as necessidades das populações mais vulneráveis, portanto, não se resume a ações

governamentais falhas, mas também a um impacto psíquico e social duradouro. Ao deslegitimar a luta das PVHIV e das populações vulneráveis, e ao transformar a saúde em uma questão ideológica, o governo contribuiu para um contexto de maior marginalização, violência simbólica e falência da solidariedade pública.

A retórica política da extrema direita não apenas deixou de proteger as populações de risco, mas expôs toda uma população ao medo, ao silêncio e à exclusão, dificultando ainda mais o acesso à saúde e perpetuando a vulnerabilidade de milhares de vidas. Nesse vácuo institucional, o estigma se fortaleceu, agora legitimado por um discurso político que negligenciava não apenas as pandemias, mas as vidas afetadas por ela.

Essas memórias carregam em si a força política de corpos que insistem em não ser esquecidos. Como aponta Mbembe, o abandono é uma tecnologia de poder – e resistir é uma forma de reverter esse processo. Ao narrar essas experiências, denunciamos a necropolítica do SUS em tempos de Covid-19 para pessoas hiv+ no Nordeste do Brasil.

## 1 AUTOBIOGRAFANDO AS VIOLÊNCIAS DA INTERIORIZAÇÃO DA PANDEMIA DE HIV/AIDS EM BATURITÉ (CE)

A interiorização da pandemia de HIV/Aids evidenciou as fragilidades da rede de atenção à saúde fora dos grandes centros urbanos. Em muitas cidades pequenas e médias do Nordeste, como Baturité, situada do Estado do Ceará, a ausência de médicos infectologistas, a irregularidade na distribuição de medicamentos e a falta de acesso a exames básicos comprometem não apenas o diagnóstico precoce, mas também a continuidade do tratamento.

Segundo Franco (2012), as desigualdades regionais no Brasil não são fenômenos recentes, mas estruturantes, afetando diretamente o acesso à saúde da população nordestina. Argumenta ainda que “as

desigualdades regionais são estruturantes do sistema de saúde brasileiro, afetando diretamente o acesso da população nordestina aos serviços de saúde” (Franco, 2012). Essa realidade é vivenciada por muitos que enfrentam a escassez de recursos e a precariedade da infraestrutura de saúde no Nordeste brasileiro.

De forma complementar, Franco (2012) denuncia ainda que essas falhas estruturais são agravadas pela negligência dos gestores locais e pela ausência de políticas públicas que considerem as especificidades dos territórios periféricos, revelando uma geopolítica da exclusão no interior do próprio sistema de saúde.

Durante a pandemia de Covid-19, essa situação se agravou ainda mais. A interrupção de serviços, a redução das campanhas de testagem e a dificuldade de manutenção dos tratamentos antirretrovirais colocaram em risco a vida de milhares de pessoas vivendo com HIV/Aids.

A Unids (2022) aponta o aumento da mortalidade entre essa população como consequência direta da fragilização dos serviços de saúde, demonstrando como o Estado brasileiro falhou em proteger vidas durante uma crise sanitária que exigia respostas urgentes e integradas.

Foucault (1988) argumenta que o poder moderno se exerce através da regulação da vida, decidindo quem deve viver e quem pode morrer. No contexto brasileiro, a política de desfinanciamento da saúde, associada ao desmonte de programas voltados à população vulnerável, configura uma forma de gestão seletiva da vida.

Mbembe (2018) complementa essa análise ao introduzir o conceito de necropolítica, que descreve como o Estado exerce poder sobre a morte, determinando quais vidas são dignas de ser vividas e quais podem ser descartadas.

Uma perspectiva importante para esse estudo é a análise proposta por Marx (2013) em sua crítica ao capitalismo, que contribui para o entendimento desse processo. A lógica capitalista, ao transfor-

mar a saúde em mercadoria e priorizar o lucro sobre o cuidado, marginaliza os corpos considerados improdutivos. Nesse sistema, as vidas das pessoas pobres, racializadas, com deficiência e vivendo com HIV tornam-se descartáveis, reforçando a tese de que o abandono institucional não é casual, mas estrutural. A política de austeridade neoliberal, ao desinvestir em saúde pública, acentua a desigualdade e torna o acesso ao tratamento um privilégio de poucos.

Parker (2002) e Ayres (2009) já alertavam para os limites da resposta brasileira à Aids, marcada por avanços em nível normativo, mas por uma implementação territorial profundamente desigual.

A realidade do Nordeste, especialmente nas zonas interioranas, dá materialidade a essa crítica. A vivência de quem depende cotidianamente de um sistema de saúde frágil evidencia que os direitos previstos nas políticas públicas são, muitas vezes, meras promessas. A precariedade das unidades de saúde, a escassez de profissionais capacitados, a ausência de campanhas educativas e a estigmatização nos serviços contribuem para a desassistência e o agravamento do quadro clínico das pessoas vivendo com HIV/Aids.

Sobre mercantilização, interiorização e pauperização da pandemia de HIV/Aids, Franco (2010, p. 36) diz que,

Vive-se a fase de maior expansão do vírus, ou seja, de sua interiorização e pauperização, fato que se explica porque, na emergente sociedade capitalista do séc. XXI, ainda produzimos em escassez os meios mínimos necessários para maior expectativa de vida, de longevidade. Essa escassez, fruto do individualismo, exclui mais e mais pessoas pelo mundo.

Nesse cenário, a experiência de uma mulher da classe pobre vivendo com HIV em Baturité, no interior do Ceará, é marcada por desafios estruturais que refletem as desigualdades regionais e a negligência das políticas públicas de saúde. A necessidade de deslocamento para

Fortaleza em busca de atendimento especializado evidencia a centralização dos serviços de saúde e a falta de infraestrutura adequada nas cidades do interior.

O que se reflete em dados como do Boletim Epidemiológico de HIV/Aids de 2023. Os dados indicam que, no Ceará, foram notificados 25.044 casos de Aids em adultos, 455 casos em menores de 5 anos de idade, totalizando 20.494 casos de infecção pelo HIV no Estado. Em 2023, até 18 de novembro, foram 1.650 casos detectados de HIV e 742 de Aids, com uma taxa de Aids registrada de 7,5 casos por 100.000 habitantes (Saúde, 2023).

A ausência de políticas educativas eficazes em Baturité contribui para o aumento das taxas de infecção, especialmente entre adolescentes nas periferias. Estudo realizado por Sousa (2017) com 82 adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública no Maciço de Baturité revelou que, embora 86,6% soubessem o significado de IST, muitos apresentaram lacunas no conhecimento sobre formas de transmissão e prevenção. Por exemplo, 61% acreditavam que a Aids pode ser adquirida em banheiros públicos, e 82,9% tinham a mesma percepção em relação à hepatite.

Além disso, 18,3% dos adolescentes relataram ter iniciado a vida sexual aos 15 anos, com alguns começando aos 12 anos. A resistência da gestão municipal em implementar políticas públicas voltadas para a prevenção e o tratamento do HIV/Aids agrava ainda mais a situação, perpetuando ciclos de desinformação, estigma e vulnerabilidade. Essa omissão institucional compromete a saúde da população e contribui para a marginalização das pessoas vivendo com HIV.

A construção da identidade de uma mulher pauperizada vivendo com HIV em Baturité, portanto, é permeada por experiências de exclusão, deslocamento forçado em busca de cuidados médicos e enfrentamento de estigmas sociais e ausência de um aparato público que contemple a população atingida pelo HIV no seu território. Essa análise

parte de um corpo afetado, de uma história marcada por violações e de uma trajetória que atravessa diferentes formas de abandono.

É justamente essa posição encarnada que confere densidade crítica à reflexão: viver com HIV no Brasil contemporâneo é, muitas vezes, lutar diariamente por sobrevivência em meio ao descaso estatal. Nesse sentido, a reconstrução de uma política pública comprometida com a vida requer mais do que recursos financeiros: exige escuta, reconhecimento e reparação. Requer um compromisso ético com os corpos historicamente vulnerabilizados, com os territórios esquecidos, com as narrativas silenciadas pela brutal sociabilidade do capital.

## ■ 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto, apresentamos uma síntese da dissertação de mestrado sobre a escrevivência da experiência corporal positiva para o vírus da imunodeficiência humana/VIH de uma mulher pobre, latino-americana e vinda do interior de Baturité, cidade situada no Nordeste do Brasil.

A investigação é vinculada à linha de pesquisa Trabalho, Desenvolvimento e Migrações, do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab), e, ainda, ao Grupo Interdisciplinar Marxista/GIM/Unilab/CE.

Interdisciplinarmente, inspirados pelos fundamentos das Ciências Humanas aplicadas à saúde, problematizamos as contradições da necropolítica pública de saúde entre os anos de 2016 a 2022 no Nordeste do Brasil.

Ao apresentarmos a escrevivência corporal HIV+ de uma mulher pobre, latino-americana e vinda do, denunciemos uma experiência de exclusão e enfrentamento de múltiplas formas de

violência – simbólicas, institucionais e estruturais. Essas vivências revelam as falhas persistentes nas políticas públicas e nos serviços locais/globais de saúde.

Desafios que antes pareciam estritamente individuais passaram a ser compreendidos dentro de um contexto político e coletivo, no qual cada decisão tomada em instâncias distantes repercute diretamente sobre as populações mais vulneráveis, incluindo as pessoas que vivem com HIV. A relação entre políticas públicas e experiências individuais evidencia a interdependência entre esferas macro e microsociais, tornando essencial analisar os impactos desse desmonte sob uma perspectiva que considere tanto a historicidade dos eventos quanto seus reflexos na vida cotidiana.

Diante desse cenário, a trajetória pessoal não pode ser dissociada das transformações políticas que impactaram diretamente o campo da saúde pública e, em especial, a política de HIV/Aids no Brasil. O corpo que escreve uma dissertação é também o corpo que resiste, que adocece, que denuncia e que se mobiliza frente ao desmonte das garantias conquistadas ao longo de décadas de luta coletiva. A memória, nesse contexto, transforma-se em ferramenta metodológica e política, permitindo evidenciar como o cotidiano de pessoas que vivem com HIV reflete decisões tomadas nos espaços de poder e silenciamento institucional.

Esse texto, portanto, propõe uma reflexão sobre como os acontecimentos políticos e sociais moldam trajetórias individuais, revelando que, mesmo quando absorvidos por urgências diárias e sofrimentos particulares, somos constantemente atravessados por estruturas históricas mais amplas, que definem as condições de existência da coletividade.

A complexidade dessa conjuntura, por vezes, nos afasta da crítica estrutural, direcionando a atenção para a sobrevivência imediata e obscurecendo os efeitos cumulativos de processos históricos de desmonte do Estado.

A pandemia de HIV/Aids é um exemplo contundente dessa dinâmica. A trajetória aqui exposta, marcada por violências e negligências institucionais, revela as fragilidades persistentes de um sistema que deveria garantir direitos fundamentais. Ao mesmo tempo, evidencia a força de uma experiência coletiva que, apesar da dor, impulsionou processos de politização, solidariedade e reivindicação por justiça social.

É nesse entrelaçamento entre o individual e o coletivo que reside a potência desta análise, ou seja, compreender como as transformações políticas não apenas influenciam políticas públicas, mas atravessam vidas, corpos e subjetividades.

## ■ REFERÊNCIAS

ABIA. **A volta dos vampiros**. ABIA, 2024. Disponível em: [https://abiaids.org.br/wp-content/uploads/2024/02/BOLETIM\\_ABIA\\_67\\_fev24.pdf](https://abiaids.org.br/wp-content/uploads/2024/02/BOLETIM_ABIA_67_fev24.pdf). Acesso em: 12 mar. 25.

AVRITZER, Leonardo; KERCHE, Fábio; MARONA, Marjorie. **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 576 p.

BRASIL. Decreto Nº 9.795, de 17 de maio de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Saúde, remaneja cargos em comissão e funções de confiança, transforma funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) por Funções Comissionadas do Poder Executivo (FCPE). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Entidades denunciam desmonte de políticas para HIV/Aids; governo nega. **Agência Câmara**, 8 out. 2019. Disponível em:



<https://www.camara.leg.br/noticias/596520-entidades-denunciam-desmonte-de-politicas-para-hiv-aids-governo-nega/>. Acesso em: 14 set. 2025.

DEMIER, Felipe. Burguesia e pandemia: notas de conjuntura sobre neofascismo e ultraneoliberalismo no Brasil de Bolsonaro. *In*: BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro de; FREIRE, Silene de Moraes (Orgs.). **Políticas sociais e ultraneoliberalismo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Páginas 89-102.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. **A face pobre da Aids**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2010.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. A situação da classe pobre no nordeste do Brasil com HIV/AIDS. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula (Orgs.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 185-202.

GLOBO. **Bolsonaro diz que pessoas com HIV são ‘despesa para todos’ e ‘problema sério’**. Rio de Janeiro, 5 fev. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-diz-que-pessoas-com-hiv-sao-despesa-para-todos-problema-serio-24225659>. Acesso em: 14 set. 2025.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Violência obstétrica**: CNS se posiciona contra extinção do termo, proposta pelo Ministério da Saúde, de 20 de maio de 2019. Brasília, DF.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico de HIV/Aids, 6 de dezembro de 2022**. Brasília, DF.

OLIVEIRA, Jussara Fernandes de; DAVI, Jordeana. Tendências da política de HIV/Aids no governo Bolsonaro. **Argumentum**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 222–235, 2024. DOI: 10.47456/argumentum.v16i3.44742. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/44742>. Acesso em: 29 mar. 2025.

ONU BRASIL. **Estigma e discriminação ainda afetam pessoas vivendo com HIV no Brasil, aponta estudo do Unaid.** Brasília: Unaid, 2019.

PARKER, Richard. . **Crise da Aids e Brasil.** Abia, 2020.

UNAIDS BRASIL. **Webinário promove diálogo sobre o andamento e os desafios da resposta ao HIV no Brasil.** 16 de setembro de 2022.

UNAIDS BRASIL. **Novo relatório mostra desigualdade no acesso à prevenção e tratamento do HIV para crianças.** Unaid Brasil, 10 de dezembro de 2019.

UNAIDS BRASIL. **Estudo revela como o estigma e a discriminação impactam pessoas vivendo com HIV e Aids no Brasil.** 21 de julho de 2021.

UNAIDS. **Estigma e Discriminação.** Unaid Brasil. Disponível em: <https://unaid.org.br/estigma-e-discriminacao/>. Acesso em: 27 mar. 25.



## CAPÍTULO 21

# **A FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL NA ESCOLA PÚBLICA DA PREFEITURA DE FORTALEZA: JORNADAS DE ESTUDANTES TRABALHADORES FRENTE À PRECARIZAÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO**

Vinícius Alves Moraes  
Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui

### **1 INTRODUÇÃO**

A discussão sobre a educação profissional para o universo do trabalho passou por inúmeras influências no Brasil desde a década de 60, envolvendo tanto pensadores que visavam a institucionalizar o trabalho para reproduzir as relações de produção do mundo capitalista, da divisão social do trabalho e da sociedade de classes, como aqueles que trariam propostas libertárias.

Desde a *Teoria do Capital Humano*, cuja argumentação se baseia na defesa de que a educação é um investimento que aumenta a produtividade do trabalhador (Oliveira, 2001), passando pela década de 80, quando autores como Frigotto (1984) e Kuenzer (1985) destacam os mecanismos de qualificação e desqualificação do trabalhador no mundo do trabalho, essa é uma questão com a qual educadores e pesquisadores se veem enredados.

Chegamos ao séc. XXI sob a égide do capitalismo flexível, dominados pela intensificação e pela precarização do trabalho (Antunes, 2018). Dessa forma, no bojo de uma discussão sobre as condições da formação para o trabalho em audiovisual no Brasil, e, especificamente, na cidade de Fortaleza, pretendemos relacionar as transformações de uma sociedade que aceleradamente perde a proteção ao trabalho da população (Castel, 2000) com a formação de um curso de extensão que materializou a chegada de tempos de democratização do audiovisual para a juventude pobre da cidade, que via, àquela época, no Curso de Realização da Prefeitura de Fortaleza, a única forma de ser incluída numa política de acesso gratuito à formação em Cinema e Audiovisual.

A apropriação de conteúdos, habilidades se dá por sujeitos concretos, com necessidades próprias, interesses, motivos, inseridos em contextos sociais, culturais e materiais. É aqui que entra a diferença, a diversidade sociocultural e, especialmente, as desigualdades sociais (Libâneo, 2025, p. 24).

A escola, sua estrutura e funcionamento, deveria se movimentar para essa juventude que esperançava num momento de governos de esquerda. No entanto, essa jornada de formação teve seus percalços, e, quando refletimos a respeito da escola e seu curso de realização, notamos, de imediato, a oferta de um curso vespertino que só permitia pessoas maiores de 18 anos e que não possuía mecanismos de garantir a permanência dos estudantes, seja através de auxílios ou projetos internos de fomento à realização.

Assim, apesar de toda a apropriação da Política de Cotas feita pelo curso, além do fato de ser gratuito, os alunos filhos da classe trabalhadora e periféricos encontraram uma jornada formativa de dois anos, que exigia grande dedicação e esforço de aprendizado, no período da tarde, que não articulava nenhuma espécie de ação concreta para que serviços básicos de uma instituição da qual fazia parte,

a Universidade Federal do Ceará (UFC), como o restaurante universitário, atendesse aos estudantes, como afirma um de nossos entrevistados:

Eu diria que isso tem muito mais potência no curso da Vila, porque ela é onde duas coisas importantes, juntando aqueles que da periferia vieram e que perseguem uma forma de sobrevivência típica do mundo do trabalho típica da classe trabalhadora, que precisaram do trabalho para sobreviver. Meu filho, porque os corre... Mas ao mesmo tempo tem que ter a arte, que é uma coisa que está ali, mais relacionada com o quê? Com aquilo que pode exercer com o tempo livre, aquela atividade mais voltada para a criatividade. Então, isso é uma fórmula muito poderosa. Mas na Vila? Não sei. Isso é ainda em meio uma luta, em algum momento se junta isso também e se explora isso um pouco mais (Entrevista concedida por Gui, em janeiro de 2025).

Assim, a juventude materializada pelo curso quando organizou-se seu funcionamento, seu desenho curricular e suas relações inter-institucionais era a juventude que levaria seu nome aos grandes festivais independentes; não aqueles que viriam para a escola em busca da construção de uma nova identidade profissional ou para a descoberta de uma forma de empregabilidade, num contexto em que os estudantes ali viviam a situação de população sobrando e entendia-se que a possibilidade de trabalhar com cinema, com criação, poderia conferir dignidade à sobrevivência, apresentando-nos sua processualidade contraditória (Antunes, 2018).

O curso apresentava-se como uma alternativa gratuita aos cursos existentes na cidade, mas, também, frente à ideologia hegemônica presente na maior parte das salas de aula, sobretudo, em cursos técnico-profissionais, consistia num processo de formação que colocava aprendentes em relação com o mundo e com o outro por meio do aprendizado da ciência do seu fazer. Tecida de forma omnilateral,

sobretudo, cada peça fílmica utilizava-se da técnica para gerar sentido e apresentava uma ciência do fazer fílmico que sempre se atualiza.

Segundo Baracho (2018), chega-se à década de 90 com duas concepções de currículo que tiveram repercussão nas políticas educacionais:

[...]Em face do salto qualitativo no processo de reestruturação produtiva (integrando novas tecnologias baseadas na eletrônica, na microeletrônica, provocando, por um lado, o desemprego estrutural e, por outro, uma exigência de um trabalhador com uma nova cultura do trabalho, para atuar no trabalho objetivado), é corroborada, assim, a defesa da formação profissional em nível técnico, expressa por duas concepções de currículo: uma com o objetivo de a formação atender à configuração atual do mundo do trabalho[...] e a outra voltada para a perspectiva da formação humana integral” (Baracho, 2018, p. 28).

Importantes marcos legais, representados por relatórios e leis, reforçaram no Brasil uma educação universal, equitativa, politécnica e que vislumbrava a formação continuada, como a Lei 9.304/1996, o Plano Nacional de Educação, bem como o Decreto 5.154/2004 (Currículo Integrado do Ensino Médio com a educação profissional), dentre outros documentos aos quais iremos nos referir neste artigo.

Seja em âmbito local ou nacional, a conjuntura política dos anos pré-golpe de 2016 e de instalação do governo proto-fascista de extrema direita até 2022 no Brasil, dificultou as muitas dimensões da implementação de uma formação humana integral ou politécnica, “não somente para o domínio dos conhecimentos gerais que contribuem para o trabalho, mas também o domínio teórico e prático do saber articulado ao processo produtivo” (Baracho, 2018. p. 35). Assim, frente a um país de sociedade de base capitalista, podemos resistir a uma formação profissional que tenha interesses estranhos à classe trabalhadora?

Discutir educação técnico-profissional, na realidade sociocultural do Município de Fortaleza (Ceará), mais especificamente, o seu Curso de Realização em Audiovisual, requer um desafio, em meio a um contexto de desproteção ao trabalhador, que se agrava, como quando nos deparamos com a publicação dos decretos 9.262/2018 e 10.185/2019<sup>1</sup>, que “extinguem cargos efetivos vagos ou que venham a vagar dos quadros de pessoal da administração pública e vedam a abertura de provimento de vagas adicionais para os cargos que especificam”. Assim, frente ao caso do Curso de Realização, a hegemonia estatal sobre a educação institucionalizada não pressupõe a proteção e a democratização do acesso ao ensino de excelência, reservado a uma minoria e apartado do processo produtivo.

Por outro lado, o novíssimo Ensino Médio, bem como a Lei 14.945/2024<sup>2</sup>, posiciona o ensino técnico-profissional de nível médio como uma modalidade de ensino assegurada, ressaltando, em seu parágrafo 6º, Inciso V, Art 36:

A oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente públicas, observados os limites estabelecidos na legislação[...] ( Lei 14.945/2024, p. 3).

A política do audiovisual no país, assim, não encontra coesão, à medida que sedimenta a nova proposta de Ensino Médio, especificamente o técnico e profissional, ampliando as possibilidades de convênios, mas não parece atacar a herança de gestões anteriores,

---

1 Os decretos em questão extinguem cargos de fotógrafo, técnico cinematográfico, operador de áudio, montador cinematográfico, dentre outros importantíssimos para o desenvolvimento da cultura audiovisual nas universidades e outras instituições públicas federais.

2 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as leis números 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 2 jul. 2025.

que escreveram os supracitados decretos. Em suma, na esteira da política pública vária, desprotege-se a massa trabalhadora qualificada, mas precarizada, formada pelo Estado, bem como o conhecimento produzido ali, oferecendo-o ao interesse da propriedade privada, materializada nas redes de televisão, produtoras de publicidade, e mesmo no universo do trabalho em cinema, impedindo a inserção cidadã no mundo do trabalho.

Contraditoriamente, a legislação citada eleva a importância da escola em seu sentido formativo, posta a possibilidade de o seu caráter extensionista (que agora está no passado) conseguir acessar estudantes em meio às suas formações profissionais, transformando não só a vida dos estudantes, como a própria filosofia por trás da formação técnico-profissional hegemônica, como podemos notar na reflexão de nossa entrevistada Rosalinde:

Eu fiquei reflexiva. fiquei pensando. Eu sou uma mulher de origem periférica, estudei a vida toda na escola pública, trabalhei desde ensino médio, então eu acho que a educação me transformou. Mudou minha vida, de como mudou a vida de muita gente. Esse curso de audiovisual foi muito importante para mim, porque, como falei antes, ele construiu a minha, fez parte na construção de boa parte da minha subjetividade que eu tenho hoje. O meu eu, enquanto sujeito ontológico é assim mesmo. No que eu sou a Rosalinde em relação ao mundo, em relação a sua própria existência. Tem muita coisa que aprendeu na Vila das Artes, sabe? (Rosalinde. Entrevista concedida em março de 2025).

Entretanto, num gesto isolado que não encontrou reverberação nem mesmo entre os servidores públicos federais da comunicação durante a greve de 2024, o Colégio de Gestores de Comunicação das instituições federais de Ensino Superior (Cogecom) tornou pública a Carta de Brasília, cujo texto cita os decretos nº 9.262/2018 e 10.185/2019, e protesta: “Manter as consequências desses decretos autoritários



é dar sequência a um projeto neoliberal de desmonte das Instituições Federais de Ensino Superior”<sup>3</sup>. Esse ponto, no entanto, passou longe de entrar na pauta de reivindicações da categoria.

Nesse contexto, a educação para o trabalho no Brasil atravessa o século XXI em uma crise, materializada, dentre outros casos, pela política de formação em audiovisual, que avança, à medida que postos de trabalho protegidos desaparecem, tornando formações como a do Curso de Realização, mas também do Curso de Cinema da UFC, ambas públicas e gratuitas, instrumentos dos quais a propriedade privada faz uso, ao passo que o Estado não as protege.

## ■ 2 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Um dia, Fidel Castro afirmou que, em alguns anos, Cuba não precisaria mais ter escolas, pois a vida em Cuba seria uma permanente experiência de aprendizado. Esses anos já se passaram e Cuba ainda possui escolas, que formam profissionais atuantes no mundo inteiro, sejam cubanos ou não. Ainda há que se ir mais a fundo sobre a necessidade de se abolir as escolas, se tratando de Brasil, diga-se de passagem. Ou, talvez, seja necessário mudar as escolas tal como se apresentam neste momento do século XXI. Ou, mais especificamente, mudar os objetivos da escola. E os seus objetivos estão apresentados no seu currículo, na sua organização administrativa, na formação dos professores pelos quais ela espera. Mas é também o objetivo dos estudantes que dela estão fora e dos estudantes que a instituição deseja formar.

[..] “mais do que um espaço dado, como parte da disciplina ou apenas como um ambiente que reproduz as modulações do capitalismo a que somos demandados na sociedade de controle, traçamos um outro caminho em que nos parece possível retirar da constituição física do espaço – a sala de aula, a universidade – qual-

---

3 Acessado através de [https://www.ufc.br/images/\\_files/noticias/2024/240913\\_cartadebrasil\\_cogecom.pdf](https://www.ufc.br/images/_files/noticias/2024/240913_cartadebrasil_cogecom.pdf)

quer essencialismo político, como se estivéssemos em um dispositivo sem escape, para pensar as cenas possíveis neste mesmo espaço” (Migliorin, 2014, p. 4).

Seja que espaço for que este momento em que a sala de aula se instaura, fora da escola, como vislumbra Fidel, ou institucionalizada no recinto escolar, é incontornável refletir sobre esse lugar.

Esse amálgama que é a escola está eivado de um pensamento hegemônico, do qual estamos cercados, pois todos os espaços de aprendizado alinhados e esse pensamento, presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se disseminam pela cultura escolar através da Pedagogia das Competências, “voltada unicamente para a preparação de capacidades produtivas e habilidades por meio da preparação para o trabalho conforme os interesses de mercado” (Libâneo, 2025, p. 18).

Assim, é, sobretudo, a formação técnico-profissional no Brasil, que está marcada pela ideia do ensino profissionalizante. A análise de Frigotto (1984) traz à tona uma reflexão crítica sobre a relação entre a organização do trabalho e a educação, destacando como o sistema produtivo capitalista influencia a qualificação dos trabalhadores e o papel das instituições educacionais nesse contexto.

Segundo Frigotto, a dinâmica do trabalho produtivo no capitalismo tende a desqualificar o trabalhador produtivo, ao mesmo tempo em que demanda uma camada de trabalhadores qualificados para atuar em posições que requerem conhecimento especializado.

Nesse cenário, algumas escolas desempenham um papel crucial, atuando como mediadoras entre a necessidade de qualificação imposta pelo sistema produtivo e o trabalhador. Elas oferecem uma formação que combina conhecimento geral com treinamento específico, muitas vezes, alinhado às necessidades diretas dos setores produtivos. Contudo, o autor destaca que essa função educacional é exercida por um número limitado de instituições, que tendem a direcionar

um saber mais elaborado para minorias ocupando posições de gerência, planejamento, supervisão, controle ou funções técnicas específicas dentro das empresas, sejam elas públicas, de capital privado ou misto.

Nessa contribuição de Frigotto (1984), ressalta-se a coexistência de dois tipos de educação; uma voltada para a classe trabalhadora, que, muitas vezes, é limitada a habilidades básicas ou treinamento específico para o trabalho produtivo, em especial, para a lida com as máquinas, e uma educação mais elaborada e crítica, reservada aos filhos da classe proprietária, que ocupa posições de maior respeitabilidade e poder dentro da estrutura organizacional. Ficam, assim, evidenciadas as desigualdades presentes no acesso à educação e como essas refletem e reforçam as estratificações sociais e econômicas dentro de um sistema capitalista, levantando questões importantes sobre o papel da educação na reprodução de relações de trabalho e poder.

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (Frigotto, 1984. p. 151).

Assim, a escola cumpre, por vezes, não o seu objetivo, mas o do capital, servindo como máquina de controle disciplinar, “escolarizando”, como diria Ivan Ilitch, o pensamento e fazendo crer que a alternativa única de aprendizado e de inserção social se encontra nesse espaço. Por outro lado, dissemina-se a ideia, para o trabalhador, de que é preciso qualificar-se e que isso logra êxito na escola. Não à toa, Ilitch (1970) já colocava a necessidade de desescolarizar-se a sociedade como um todo, para que, nas palavras do autor, não confundíssemos “ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diplo-

ma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (Ilitch, 1970, p. 11).

Uma outra face da escolarização do pensamento é a ideia de qualificação, que também pode ser problemática, uma vez que essa forma de adequação à cadeia produtiva, objetivada para convencer a classe trabalhadora de que esse é um caminho de empregabilidade, [...] “é um conceito histórico, pois um trabalhador que está qualificado num período hoje, amanhã não está mais, ou seja, muda com o tempo” [...] (Souza e Previtali, 2022, p. 102).

Assim, é importante pensar numa educação para a classe trabalhadora que vise ao domínio politécnico do processo produtivo e que supere a noção de qualificação. A Politecnia, através da visão de Saviani (1989), é um fenômeno moderno, que ataca diretamente a divisão entre trabalho manual e intelectual, mas não é uma junção instantânea de ingredientes (múltiplas técnicas) que levam ao profissional em formação o domínio completo dos processos de produção.

Se a “Politecnia fosse o conjunto da totalidade das técnicas disponíveis, haveria uma relação sempre incompleta, sempre sujeita ao acréscimo” (Saviani, 1989, p. 17), tal como se dá na qualificação. A Politecnia está ligada, sobretudo, aos “fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno” (*Idem*, 1989, p. 17). Pensado isso, e aplicado ao cinema tal como discutido e compartilhado no curso de realização, a Politecnia tem menos a ver com a necessidade de aprender a operar uma câmera do que com as propriedades físicas envolvidas na captação da luz ou com a passagem dessa através da óptica das lentes objetivas. Independentemente do instrumento utilizado, seja analógico ou digital, os princípios que regem seu funcionamento continuarão sendo essenciais para o desempenho do seu trabalho, ainda que a tecnologia avance e os equipamentos evoluam.

Dessa forma, então, poderemos atacar diretamente a noção de qualificação (efêmera, mutável, burguesa) com o domínio politécnico (aprendizado fundamental, emancipatório, não fragmentado) dos processos de produção modernos. Há que se destacar, ainda, que o ensino politécnico avança sobre outra face da exploração do trabalhador pelo capital, já dito discretamente acima, que é a fragmentação do processo produtivo. Sob esse fundamento, além de eliminar a dicotomia trabalho intelectual *versus* trabalho manual, há o domínio não só de todo o processo produtivo, mas dos fundamentos científicos que norteiam esse processo, empoderando o trabalhador para além das habilidades para lidar com as máquinas, mas também com a consciência de como o processo produtivo é elaborado.

A visão de Ramos (2003) sobre a formação humana integral coloca o trabalho no centro do processo educativo, conferindo-lhe um papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. Essa abordagem é sustentada por uma compreensão dupla do trabalho. A primeira concebe o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, como uma práxis humana transformadora. Nesse contexto, o trabalho não é apenas um meio de sobrevivência, mas uma atividade intrinsecamente ligada à condição humana, capaz de transformar o mundo e o próprio ser humano. O trabalho, como atividade consciente e intencional, permite ao ser humano modificar o ambiente à sua volta, criando cultura e conhecimento. Assim, ele se torna um veículo para a expressão da criatividade, individualidade e liberdade.

Por outro lado, é necessário entender o trabalho ainda no seu sentido histórico. Sob essa perspectiva, o trabalho é compreendido como um processo fundamental na constituição do capitalismo e das sociedades modernas. É entendido como o modo de produção predominante, que molda as relações sociais, econômicas e políticas. Essa dimensão histórica do trabalho revela como suas formas, condições e as relações de produção evoluíram ao longo do tempo, influenciando a organização da sociedade e a distribuição do poder e dos recursos.

A educação, sob essa perspectiva, visa a ampliar as capacidades humanas, potencialidades e sentidos, preparando os indivíduos para participar ativamente na sociedade e contribuir para a transformação social. A formação humana integral, portanto, envolve não só a preparação para o mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social e o papel transformador do trabalho na construção do bem-estar social defendido pela Constituição de 1988.

### 3FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO CURSO DE REALIZAÇÃO EM AUDIOVISUAL DA ESCOLA PÚBLICA DA PREFEITURA DE FORTALEZA

A experiência da escola pública de audiovisual é única para a juventude que deseja a oportunidade de viver uma cultura audiovisual ativa, permeada por discussões profícuas sobre cinema e outras produções. No entanto, sob a perspectiva do estudante oriundo das camadas populares e periféricas da grande Fortaleza, que busca esse curso de formação na perspectiva de ingresso no mercado do cinema, do ponto de vista técnico, de acesso a equipamentos e de outras faces da democratização, tão preconizada desde os idos da década de 2000, o que temos observado é que faltam meios de efetivar a proposta da escola como um equipamento cultural que dialogue com o público mais amplo e que permita acessibilidade desse sujeito a quem historicamente tem sido negado o direito à educação escolar formal de excelência.

Um exemplo desse fato é a oferta do curso se dar no período vespertino, o que exclui todos e todas aqueles(as) que trabalham durante o dia, para suscitar, a princípio, apenas um aspecto importante nesse contexto. Concomitantemente, o fato de o edital da sexta turma (último a ter convênio com a Universidade Federal do Ceará (UFC)) aceitar apenas pessoas maiores de idade, exclui, por sua vez, a imensa maioria daqueles que estão concluindo o Ensino Médio técnico-profissional. Não podemos esquecer, contudo, de que os estudantes da EJA

poderiam também gozar desse equipamento municipal quando é o caso de frequentarem a EJA profissionalizante, mas acreditando na realidade de que a maioria trabalha no contraturno, é difícil imaginar que conseguissem frequentar aulas à tarde.

Assim, é necessário lembrar que “a produção do conhecimento e sua socialização ou negação para determinados grupos ou classes não é alheia ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo/espço” (Frigotto, 2010, p. 43). Nesse sentido, a cultura do cinema é uma cultura da burguesia, reservada àqueles que detêm os meios de formação, produção e disseminação e se apresenta quando a oferta de um dos apenas dois cursos de caráter técnico em produção audiovisual existentes em Fortaleza se dá no turno da tarde.

O curso de realização em audiovisual não apresenta, em seu projeto, um perfil desejado do egresso, mas frente à experiência como discente nessa formação e com base em entrevistas realizadas com estudantes egressos ou desistentes do curso durante a pesquisa que dá origem a este artigo, percebe-se que o(a) realizador(a) formado(a) nesse curso possui a capacidade de articular diferentes dimensões do processo de realização de um filme.

Dessa forma, além de pensar a excelência e a capacidade de formar realizadores audiovisuais, articulada a uma produção intensa de filmes, indissociável da reflexão ética e no campo da linguagem, faz-se necessário, neste artigo, refletir a respeito da formação proposta pela escola; do proclamado ao efetivado, há uma grande distância e muitos desafios. Entre eles, destacamos o fato da ausência de certificado desse curso, que, em seus 16 anos de existência, nunca teve o seu credenciamento no Ministério da Educação (MEC) como um curso técnico-profissional, como observou uma de nossas entrevistadas, Rosalinde:

Então acho que o horário da Vila é muito complicado, né? Eu acho que no sentido de que ele é um curso,

que ele não se torna nem [...] Ele é mais de dois anos e não é nenhuma especialização, eu também acho... É... Complicado. Eu não consigo usá-lo com uma especialização, por exemplo, até mesmo na questão dos cursos[...] (Rosalinde. Entrevista concedida em 2025).

A consequência desse fato, para a maioria, é uma mão de obra qualificada sem escolarização técnica certificada, oportunidade para um mercado ávido por profissionais comprometidos e tecnicamente habilitados, porém, de *curriculum* fragilizado, o que, dentre outros fatores, gera baixa renda no mercado de trabalho, informalidade do trabalhador assalariado e precarização.

Assumindo esse ponto de vista, que caminhos profissionais esses egressos do curso seguirão sem a disposição estatal para proteger não só as pessoas formadas, mas o conhecimento produzido ali? Há que se dizer, no entanto, que esses profissionais não são formados só ali, mas hoje compreendem um contingente, nas palavras de Antunes (2018), “sobrante”, que se forma todos os dias em escolas profissionalizantes de Ensino Médio integral, universidades públicas e privadas, bem como em especializações espalhadas pelo país. Nesse contexto, quando olhado o panorama da empregabilidade no Brasil, não enxergamos planejamento governamental que os proteja.

Dessa forma, num contexto de desproteção e precarização crescente e utilização de maneira ainda mais intensificada da mão de obra, esse “trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional “agora se vê precarizado, sem qualificação[...] e vivenciando o desemprego estrutural” (Antunes, 2006, p. 108).

#### 4 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM AUDIOVISUAL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO

No contexto do capitalismo na atualidade, uma das atribuições fundamentais do Estado nacional diz respeito à sua “auto-minimiza-



ção”, em face do livre jogo das leis da oferta e da procura (Frigotto, 1984). Deslegitimam-se, pois, uma série de reivindicações e lutas populares no tocante à garantia de direitos, tanto na esfera política, quanto principalmente na esfera socioeconômica.

Representando historicamente os grupos e as classes que se encontram no poder, o Estado dirige parte de suas ações para a manutenção da escola, mais especificamente da Universidade, no sentido de cumprir a meta de garantir sua hegemonia dentro da estrutura social, ressalvado que, para atender às demandas criadas pelo modelo produtivo pós-fordista, uma das responsabilidades da universidade tem sido estabelecer, no campo educativo, vários projetos educacionais que tenham como base a policognição tecnológica para a formação de trabalhadores(as) dentro de um determinado padrão tecnológico.

Dessa maneira, a educação escolar é atacada no sentido de desenvolver a capacidade de responder às transformações históricas e econômicas ocorridas no mundo contemporâneo. Para atender a tais exigências, foram estabelecidos projetos educacionais com o intuito de articular e determinar parâmetros, objetivos e princípios a serem reproduzidos nas escolas, em especial, naquelas de caráter de formação técnico-profissional.

Entretanto, os dilemas que surgiram ao longo da história da educação são frutos, basicamente, da luta de interesses entre as classes sociais. Em uma nota de rodapé de *Pedagogia do Oprimido*, lê-se que “A Libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inedito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação limite”, que necessitam evitar” (Freire, 1968, p. 54). Se, por um lado, o projeto da classe trabalhadora exige mais do que a simples escolarização; por outro lado, o projeto das classes dominantes tem como preocupação central tão somente a qualificação para o trabalho, desprezando-se a condição humana dos sujeitos e limitando

a oferta da educação, a fim de manter-se no controle social, assegurando seus privilégios.

Frigotto observa que: “O campo educativo, e, mais amplamente, a formação humana têm se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, num campo problemático para definir sua natureza e função” (Frigotto, 1997, p. 33). A partir dessa afirmação, podemos enfatizar, então, que, se o mundo capitalista requer agora dos(as) trabalhadores(as) o desenvolvimento de todas as suas capacidades físicas e intelectuais para se inserirem no mundo do trabalho, é imprescindível muito mais do que a instrução básica.

Nessa perspectiva, a educação escolar constitui-se, inequivocamente, em um forte espaço de (re)produção das classes sociais e de suas ideologias, já que as políticas educacionais implementadas pelo Estado concretizam os projetos definidos e articulados com o modelo de “governabilidade”, o que implica na construção do conhecimento social, muitas vezes, voltado unicamente para a produtividade econômica, preterindo a Politécnica e a Formação Humana Integral, fundamentais para a emancipação da classe trabalhadora, como demonstra Kuenzer, em *Pedagogia da Fábrica*:

Se o trabalhador é qualificado, conhece o processo em sua totalidade, conhece a máquina e os princípios que regem seu funcionamento, ou seja, se ele domina a ciência que a máquina incorpora, estabelece-se outro tipo de relação, que lhe permite dirigir o trabalho, e não ser dirigido por ele. [...] é pela não democratização do saber sobre o trabalho que se reforça a exploração dos que dominam a ciência (e o capital) pelos quais não a dominam” (Kuenzer, 1996, pp. 193-194).

Frente a esses novos desafios impostos, surgem consequências dramáticas para o trabalhador com baixo nível de escolaridade, que busca a todo custo os cursos aligeirados oferecidos pela grande massa de centros profissionalizantes, os quais se aproveitam do seu

desespero por “qualificação” para entrar ou se manter no mercado de trabalho. Vemos, todos os dias, um número maior de empresas oferecendo cursos profissionalizantes: manutenção de celulares, *smart tvs*, *laptops*. Tais cursos dão uma ideia de falsa inserção do trabalhador no mundo do trabalho. Falsa porque o mercado precariza o trabalho desse perfil de trabalhador e torna sua competência, ou seja, qualificação, transitória.

Face aos impactos das inovações tecnológicas que afetam o emprego, a organização e a gestão do trabalho, começa-se a perceber a urgência de reformas em todas as esferas da vida social. É justamente nesse ponto que se faz presente a necessidade de reconstrução de nosso sistema educacional.

Vale destacar a experiência do Curso de Realização da Escola Pública de Audiovisual de Fortaleza, no Ceará, que, como já afirmamos antes, caminha na contramão de uma formação técnica reprodutivista, com foco em atender simplesmente à necessidade do mercado de trabalho, mas, vai além disso, preparando profissionais para o mundo do trabalho a partir de uma visão crítica.

No entanto, postas como estão as condições para o trabalho em audiovisual no país, o que se vê é que essa formação, assim como muitas outras, está apartada do processo produtivo. Nesse contexto, não se vê uma indústria de cinema no país, mas um mercado de serviços, que absorve esses profissionais, que, como em inúmeros outros ofícios, estão qualificados, mas sem cadeia produtiva à qual se conectar, a não ser aos *freelas*, eufemismo para o bico, biscate ou trabalho desprotegido contemporâneo.

## ■ 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração máxima dos trabalhadores é um reflexo da falta de políticas que visem a distribuir os benefícios do desenvolvimento econômico de forma justa. Assim, os trabalhadores acabam sendo so-

brecarregados, enquanto os lucros são concentrados por uma pequena parcela da sociedade. Essa crítica se insere em uma discussão mais ampla sobre as contradições do capitalismo e a necessidade de mudanças estruturais que incluam melhores condições de trabalho, salários justos e acesso equitativo aos benefícios sociais do progresso econômico.

Logo, a escola no contexto do capital acaba sendo usada para gerar desigualdade entre classes sociais. No contexto do capitalismo, a escola é usada como um instrumento que contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Ela reforça as divisões já existentes, ao oferecer uma educação desigual para diferentes grupos sociais, favorecendo os interesses das classes dominantes e mantendo a estrutura de poder vigente.

Na contramão da lógica capitalista da formação profissional, a Escola Pública de Audiovisual de Fortaleza, através do Curso de Realização, desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento da juventude da cidade, oferecendo uma série de contribuições significativas, que vão além da simples capacitação profissional. Ao proporcionar acesso a uma educação de qualidade em diversas áreas do audiovisual, como a fotografia e a direção, por exemplo, a escola prepara seus cursistas para um aprendizado ativo e contínuo, que se atualiza a cada exercício, a cada projeto desenvolvido.

No entanto, há que se notar as contradições que se impõem no cotidiano do Curso de Realização, que vão desde o horário das aulas, à falta de certificação técnica e a inexistência de relações interinstitucionais que reconheçam a relevância do aprendizado ali compartilhado. Ainda que o caráter público e gratuito seja marcante para as pessoas atendidas, a democratização do espaço ainda precisa de ajustes, que passam pelo perfil sócio-econômico dos ingressantes e suas necessidades de deslocamento, alimentação e horários condizentes com a realidade da classe trabalhadora.

Dessa experiência da escola se destaca a capacidade, de, por meio dos temas geradores dos ateliês, aprendermos não só como fazer cinema, na sua forma mecanicista, mas entender, como documentaristas, por exemplo, no ateliê Imagem – Alteridade, que essa escolha é estar “sob o Risco do Real”, como dito por Comolli. Durante essa formação, os estudantes se veem postos a pensar não só “criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 1968, p. 58).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16<sup>a</sup>. ed.–São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2018 ( Mundo do trabalho).

BARACHO, Maria das Graças. Formação profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção? Projeto Gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza. PESSOA, Rodrigo Luiz Silva (Rev.). Natal: IFRN, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio e as leis 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e 14.640, de 31 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline **et al.** **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo; SILVA Tomás Tadeu. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões Críticas. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p. 31 a 92

KUENZER, Acássia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do “professor sobrando”. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

KUENZER, Acássia Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1996. pp. 193-194.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 193 e 194.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico Do Senac**, 27(1), 26–37, 2001.

RAMOS, Maria da Conceição Pereira. **Ação social na área do emprego e da formação profissional**. Lisboa: 2003a. Universidade Aberta.

SANTOS, Jailson. Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.



## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

### **■ Ana Raquel Silva Reginaldo**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab), bolsista Funcap. Licenciada em Sociologia (UNILAB) e Bacharela Interdisciplinar em Humanidades (Unilab).

E-mail: [anaraquel@aluno.unilab.edu.br](mailto:anaraquel@aluno.unilab.edu.br).

### **■ Antonia Karoline Torres Silveira**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Licenciada em História (UNILAB).

E-mail: [karolinetsilveira@gmail.com](mailto:karolinetsilveira@gmail.com)

### **■ Antônio Vieira da Silva Filho**

Doutor em Filosofia (USP). Professor Associado II da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Instituto de Humanidades.

E-mail: [antoniovieira@unilab.edu.br](mailto:antoniovieira@unilab.edu.br)

### **■ Arilson dos Santos Gomes**

Pós-doutor em Ensino de História pela Universidade Federal do Ceará. Doutor em História (PUC-RS). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: [arilsondsg@unilab.edu.br](mailto:arilsondsg@unilab.edu.br)

### **Aryana Costa**

Pós-doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do ProfHistória/UERN e coordenadora do projeto de extensão “Procurando Rafael: a quem pertence o 30 de setembro em Mossoró?”.

E-mail: [aryanacosta@uern.br](mailto:aryanacosta@uern.br).

### **Bas’Ilele Malomalo**

Doutor em Sociologia (UNESP). Professor Associado no Instituto de Humanidades e Letras (IHL-Malês-BA) da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: [basilele@unilab.edu.br](mailto:basilele@unilab.edu.br)

### **Carlos Henrique Lopes Pinheiro**

Doutor em Sociologia (UFC). Professor Adjunto da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: [carlos.henrique@unilab.edu.br](mailto:carlos.henrique@unilab.edu.br)

### **Édmara Silva de Souza**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira–UNILAB-CE, Bolsista CAPES. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa ‘Observatório Vozes da EJA Brasil–África’.

E-mail: [edmarasouza@aluno.unilab.edu.br](mailto:edmarasouza@aluno.unilab.edu.br)

### **Edson Holanda Lima Barboza**

Doutor em História (PUC/SP). Professor do Instituto de Humanidades e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: [edsonholanda@unilab.edu.br](mailto:edsonholanda@unilab.edu.br)



### **| Eurico Paulo Sampa**

Graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Licenciado em Sociologia e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades pela mesma instituição.

E-mail: euriquinho77@aluno.unilab.edu.br

### **| Francisco Danierbes de Sousa Santos**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab). Bacharel em Humanidades e Licenciado em Pedagogia (UNILAB).

E-mail: profdanierbessanttos@gmail.com

### **| Francisco Vítor Macêdo Pereira**

Doutor em Filosofia (UFPE). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: vitor@unilab.edu.br

### **| Isabelle Barbosa Vasconcelos Campos**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Internacional Signorelli (2016) e Graduada em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (2010).

E-mail: isabelle.barbosa@unilab.edu.br

### **| Jardel Sousa Inácio Lima**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Bacharel e Licenciado em Humanidades e História (Unilab).

E-mail: jardelsousa10@outlook.com

### **João Paulo de Souza**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participou do Projeto de Extensão “Procurando Rafael: a quem pertence o 30 de setembro em Mossoró?”. Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: joaopaulodesouza318@gmail.com

### **João Victor Sousa de Oliveira**

Mestrando no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Bacharel em Humanidades e Pedagogia pela UNILAB e Bacharel em Comunicação Social–Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Sete de Setembro (UNI7).

E-mail: victoroliveira.10@hotmail.com

### **Josefa Gleice do Nascimento**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades (Posih/MIH), da UNILAB. Pós-Graduada em Gestão Educacional e Psicopedagogia, Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

E-mail: gleicenascimento887@gmail.com.br

### **Larissa Januário de Castro**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Posih/ Unilab). Bolsista CAPES – Projeto “Formação de Professores para o Desenvolvimento Social do Ceará”. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: lari98castro@gmail.com

### **| Larissa Oliveira e Gabarra**

Pós-doutora pelo Musée Royale de L'Afrique Centrale, MRAC, Bélgica. Doutora em História (PUC/RJ). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: [larissa.gabarra@unilab.edu.br](mailto:larissa.gabarra@unilab.edu.br)

### **| Lilian Maria da Silva Mello**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – POSIH/UNILAB.

E-mail: [lilianmmello22@gmail.com](mailto:lilianmmello22@gmail.com)

### **| Francisco Vítor Macêdo Pereira**

Professor de Filosofia do Instituto de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – IH/POSIH/UNILAB.

E-mail: [vitor@unilab.edu.br](mailto:vitor@unilab.edu.br).

### **| Lisandra de Freitas Moura**

Graduada em Bacharelado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Graduada em Licenciatura História pela UNILAB e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades pela UNILAB.

E-mail: [lisandrafreitas@aluno.unilab.edu.br](mailto:lisandrafreitas@aluno.unilab.edu.br)

### **| Luís Ferreira**

Doutor em Políticas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, UNILAB-CE, Coordenador do Grupo de Pesquisa 'Observatório Vozes da EJA Brasil-África' e Bolsista Produtividade Funcap Edital BPI Nº 18/2024.

E-mail: [luisferreira@unilab.edu.br](mailto:luisferreira@unilab.edu.br)

### **Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui**

Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunta no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade da Integração da Lusofonia AfroBrasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: mararita@unilab.edu.br

### **Márcia Maria Bezerra Gomes Cabral**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel e Licenciado em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Ceará (2001).

E-mail: marciacabral@unilab.edu.br

### **Margarida Lima de Moura Nascimento**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/Unilab), Bacharel em Humanidades e Antropologia pela Unilab. Bacharela em Humanidades pela Unilab.

E-mail: megglima0@gmail.com

### **Maria Halana Costa Oliveira**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades (POSIH/MIH), da UNILAB. Licenciada em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

E-mail: halanao039@gmail.com

### **Maria lully Melo Silva**

Licenciada em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Unilab e Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

### ■ **Maria Lucy dos Santos Lima**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Especialista em História do Brasil pela Faculdade Darcy Ribeiro. Licenciada em História Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2011).

E-mail: lucy61468@gmail.com

### ■ **Naira Nogueira da Silva Ferreira**

Bacharela em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab/CE. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Membro do Grupo Interdisciplinar Marxista GIM/UNILAB/CE.

E-mail: nairabh@gmail.com

### ■ **Natalia Cabanillas**

Doutora em Sociologia (UnB). Professora Adjunta no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: nataliacabanillas@unilab.edu.br

### ■ **Pedro Henrique da Silva Pereira**

Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e do Projeto de Extensão “Procurando Rafael: a quem pertence o 30 de setembro em Mossoró?”. Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

E-mail: hpedropereira4@gmail.com

### ■ **Ricardo Ossagô de Carvalho**

Doutor em Ciência Política (UFRGS). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: cienciapolitica hoje@unilab.edu.br

### **Roberto Kennedy Gomes Franco**

Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena (ULisboa). Professor Adjunto no Instituto de Humanidades da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira e Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br

### **Roque do Nascimento Albuquerque**

Reitor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). É pós-doutor em Estudos da Tradução pela Hamline University (EUA). Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN). Professor adjunto no Instituto de Linguagens e Literaturas (Unilab). Docente permanente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH/UNILAB).

E-mail: roadry.albuquerque@unilab.edu.br

### **Vinícius Alves Moraes**

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Unilab. Bacharel e Licenciado em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (2009). É formado pelo Curso de Realização em Audiovisual da Escola pública de Audiovisual da Prefeitura de Fortaleza (2015).

E-mail: viniciusa@unilab.edu.br

### **Vivian Silva Rodrigues Vidal**

Possui graduação em LETRAS Português-Espanhol-Literaturas pela Universidade Federal do Ceará–UFC (2007). Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Cândido Mendes(2014). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades (POSIH/MIH), da UNILAB.

E-mail: vivian.rodrigues8@gmail.com





Pontes