

**ORGANIZADORA**

Graciele Marjana Kraemer

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Racismo de Estado  
e Desigualdades Múltiplas



**ORGANIZADORA**

Graciele Marjana Kraemer

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Racismo de Estado  
e Desigualdades Múltiplas



UFRGS | Grupo de Estudos  
Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais



2023  
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D441

Desafios da educação contemporânea: racismo de estado e desigualdades múltiplas / Organizadora Graciele Marjana Kraemer. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF  
ISBN 978-65-5939-790-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97907

1. Educação. 2. Desigualdades Múltiplas. 3. Racismo.  
4. Educação. 5. Vulnerabilidade. I. Kraemer, Graciele Marjana (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira - Bibliotecária - CRB-034/2023

ISBN formato impresso (brochura): 978-65-5939-790-7

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Vecstock, Wirestock - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Komu
Revisão	Marcos Cardoso Viola
Organizadora	Graciele Marjana Kraemer

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 3

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

- Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*
- Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*
- Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Alaim Souza Neto  
*universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*
- Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*
- Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*
- André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*
- Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*
- Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*
- Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*
- Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*
- Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*
- Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*
- Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*
- Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*
- Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Cristiana Barcelos da Silva.  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*
- Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabrcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidade Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

**Apresentação .....12**

CAPÍTULO 1

*Renan Vieira de Santana Rocha*

**Necropolítica e relações étnico-raciais:**

paralaxes contemporâneas em pesquisas brasileiras .....14

CAPÍTULO 2

*Deise Andréa Enzweiler*

**Inclusão e desigualdades**

**escolares na educação básica:**

uma analítica a partir do plano nacional de educação (PNE) .....33

CAPÍTULO 3

*Alexandre Bica Pires*

*Ânderson Barcelos Martins*

*Leandra Gomes Gonçalves*

**Da responsabilidade ética**

**à solidariedade seletiva:**

uma análise da crise imigratória na Ucrânia.....53

CAPÍTULO 4

*Lidiane da Silva Braz*

*Maitê Cezar da Silva*

**Episódios cotidianos na escola:**

racismos e as possibilidades de descolonizar nossas práticas .....69

CAPÍTULO 5

*Isabella Almeida dos Santos*

*Paulina dos Santos Gonçalves*

*Tânia Conceição de Souza Barreto*

**A cor e a dor:**

episódios de racismo a partir

dos corpos rualizados e encarcerados .....85

CAPÍTULO 6

*Jaqueline Mesquita Preto*

**Da literatura ao espetáculo do carnaval:**

o sujeito negro e a descolonização do conhecimento .....101

CAPÍTULO 7

*Gilda Maria Schirmann Henn*

**Intelectualidades negras:**

a luta contra a invisibilidade ..... 122

CAPÍTULO 8

*Nelza Jaqueline Siqueira Franco*

**Imagens que perpetuam**

**o branqueamento da sociedade brasileira ..... 140**

CAPÍTULO 9

*Letícia Gomes Farias*

**Sonhos de vida e pesadelos de morte**

**de um jovem negro periférico ..... 157**

CAPÍTULO 10

*Elisabel Borba de Siqueira Moura*

*Luciane Bresciani Lopes*

**Por uma escola decolonial:**

análise de cenas escolares

para a produção de uma educação antirracista..... 170

CAPÍTULO 11

*Bruna da Silva Branco*

*Cristiano Pereira Vaz*

*Luciana Pereira Vaz*

**O nome dos surdos nas mídias digitais:**

enquadramento e marcadores culturais ..... 182

CAPÍTULO 12

*Juliane Andresa Alves Nunes*

*Graciele Marjana Kraemer*

**Princípios legais da educação**

**bilíngue de surdos no Brasil..... 200**

CAPÍTULO 13

*Beatris Gattermann*

*Eliana Pereira de Menezes*

*Gabriella Kneipp*

**Condições de ingresso e ações para  
a permanência dos alunos com deficiência**

**na Universidade Federal de Santa Maria..... 210**

CAPÍTULO 14

*Adriana Arioli*

*Graciele Marjana Kraemer*

**Alunos com deficiência na Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul:**

o ingresso como justiça social .....232

CAPÍTULO 15

*Estela Kohlrusch*

*Wallace Ramos*

**Vida precária, vida idosa e covid-19:**

alguns diálogos ..... 249

CAPÍTULO 16

*Cláudio Gerhardt*

**Tem um estudante novo na escola:**

reflexões acerca da chegada de um estudante imigrante

em uma escola na região da encosta da serra gaúcha ..... 268

CAPÍTULO 17

*Graciele Marjana Kraemer*

**Educação para o século XXI:**

bem de investimento ou princípio político comum ..... 283

**Sobre os autores e autoras ..... 309**

**Índice remissivo ..... 314**

# APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado dos estudos, tensionamentos e discussões desenvolvidos no Seminário Especial Desafios da Educação Contemporânea: Racismo e Desigualdades Múltiplas, ofertado na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Seminário foi desenvolvido durante o calendário civil, no primeiro semestre de 2022 e estruturado em três eixos, quais sejam: Desigualdades e Vulnerabilidade, Racismo de Estado e Desigualdades e Racismo.

Tratou-se, assim, de um estudo conceitual e analítico sobre as questões que englobam a ontologia corporal de nosso presente e suas implicações para a Educação. Nos encontros realizados semanalmente a partir de uma plataforma institucional, considerando as restrições sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, desenvolveu-se um estudo sistemático sobre a configuração de processos políticos e econômicos que constituem desigualdades múltiplas, alinhados às ações de gerenciamento da condição de precariedade. Em vista desse panorama, objetivou-se: compreender contextos históricos de mobilização do regime das desigualdades a partir da constituição moderna de classes sociais para uma condição de desigualdades de posição e de oportunidades; problematizar os novos fascismos ou formas de liberalismo autoritário em nosso presente; tensionar a (im)possibilidade da ação política; analisar a ontologia corporal a partir de distintas organizações sociais e políticas, desenvolvidas historicamente como suportes para minimizar a condição precária de vida de alguns e maximizar a condição precária de vida de outros; discutir o racismo como tecnologia de Biopoder.

No decurso do Seminário, debates, análises e tensionamentos constituíram a materialidade da presente escrita. Cientes de não esgotarmos as questões que englobam as Desigualdades Múltiplas e o Racismo de Estado, apresentamos nestes capítulos ensaios analíticos que compreendem os temas de pesquisa de cada autor(a) em vista do diálogo reflexivo com todos(as) que se debruçam nas experiências do campo da educação. Desejamos que seja uma leitura produtiva para nos mobilizar nos desafios da Educação Contemporânea.



1

*Renan Vieira de Santana Rocha*

**NECROPOLÍTICA  
E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS:**

**PARALAXES CONTEMPORÂNEAS  
EM PESQUISAS BRASILEIRAS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.979071

## RESUMO

O presente estudo, estruturado sob o formato de um ensaio teórico-crítico, apresenta-se em um cenário contemporâneo em que assistimos à banalização do matar e do morrer, e em que corpos específicos, a partir de vieses étnico-raciais, são assumidos como aqueles histórica e diuturnamente mais passíveis de "matabilidade". Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é o de apreciar os possíveis usos contemporâneos do conceito de "necropolítica", cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2003), cotejando horizontes para possíveis usos futuros do mesmo nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Longe de esgotar, em paralaxes, as possibilidades de análise e discussão em tela, o estudo apresenta os movimentos mais comuns que temos vislumbrado quanto ao manejo do conceito no Brasil, e evidencia que o campo das Relações Étnico-Raciais tem muito a se beneficiar de tais usos, caso sejam feitos tendo-se em conta toda a complexidade que se exige para isso.

**Palavras-chave:** Necropolítica; Relações Étnico-Raciais; Atividades de Pesquisa.

## PRIMÍCIAS

A produção de conhecimento sobre as questões étnicas e raciais sempre foi atravessada por vieses e por escamoteamentos. O racismo, enquanto mediador ético-político que opera influências e assimetrias nos mais diferentes setores sociais, vai se ocupando da função de manutenção de um *status quo* (branco) intocável, em que as questões significativas para os povos de pertença negra, originária (indígena), oriental (asiática), entre outras, vão sendo assumidas como questões menores, de importância ínfera, ou mesmo como não importantes ou não suficientemente válidas, que mereçam, em qualquer esfera, um olhar mais acurado.

No campo da produção do conhecimento acadêmico, tais debates, entretanto, têm ganhado cada vez mais espaço e expressão (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016; JESUS; SAMPAIO, 2017). Tem sido abordada, com gradativa penetração, a inequívoca necessidade de pensar as questões étnicas e raciais como centrais às pesquisas acadêmicas, seja pelo reconhecimento das grandes presenças de povos não brancos entre os mais diferentes países, seja pelo vislumbre de que, sem tais questões estarem em tela, nossas pesquisas jamais conseguirão dar conta de uma vastidão de sujeitos e subjetividades, em formas de existência diversas que se constroem e se costuram na cotidianidade das relações humanas.

Já há alguns anos, um dos autores que mais tem se debruçado e apregoadado tais leituras sobre a produção de conhecimento contemporâneo é o professor e pesquisador da Universidade de Coimbra, em Portugal, Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2007; SANTOS; MENESES, 2009). Ao cunhar e defender o desenvolvimento acadêmico a partir da perspectiva que se nominou de *Epistemologias do Sul*, o autor vai alertando sobre os perigos de conhecimentos produzidos exclusivamente a partir de um olhar “ao Norte”; norte assumido como metonímia de um conhecimento exclusivamente

branco, burguês, eurocentrado, patriarcal, racista, cisheterossexista etc. Para evitar os perigos de uma análise unicamente produzida sob tal amparo, seria necessário produzir conhecimentos orientados a partir “do Sul”; sul apresentado também na forma de metonímia, de conhecimentos subalternos erigidos em movimento não branco, não burguês, feminista, antirracista, fora do eixo eurocêntrico<sup>1</sup> etc.

Apesar de ter ganhado ampla notoriedade a partir do predisposto nas *Epistemologias do Sul*, Boaventura de Sousa Santos não foi, todavia, o único ou mesmo o principal autor a ponderar sobre tais questões. Há um conjunto bastante notável de pesquisadoras e pesquisadores negros que também alertaram para os riscos de um conhecimento que não levasse em conta, em seus trabalhos, as questões étnicas, raciais e a base originária de sua produção (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016; JESUS; SAMPAIO, 2017). No Brasil, destaque seja feito à professora e historiadora sergipana Beatriz Nascimento, autora de obras como *Por uma História do Homem Negro* (1974) e *O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra* (1985) (RATTS, 2021).

Em seus estudos sobre a produção de conhecimento no Brasil, Beatriz Nascimento afirma que há um contundente e reiterado esforço (por muitas vezes, velado, discreto, silencioso) em apagar o pensamento negro da nossa história, como se a herança afro-brasileira fosse algo “indigno” de ser lembrado, ou perigoso de ser difundido (pelo risco iminente que tal pensamento geraria a assunção de posturas antirracistas que ameaçariam a manutenção da sociedade racializada e racista forjada ao longo da história de nosso país) (RATTS, 2021).

1 Lógico que tais ideias não advêm exclusivamente de Santos (2007; 2009), e desembocam de autoras e autores outros que, a partir de suas provocações, foram construindo outras bases possíveis para um pensamento em oposição à colonialidade. Contudo, reconhece-se a contribuição central deste pesquisador, e o quanto o seu pensamento serviu de base para o desenvolvimento de um pensamento decolonial no Eixo Sul Global.

Parte deste processo de apagamento pressupõe, evidentemente, uma tentativa de aniquilamento simbólico do pensamento negro (e, no caso do Brasil, do pensamento afro-brasileiro). Algo que, inclusive, ganhou bastante notoriedade nos últimos anos a partir dos estudos do já citado Boaventura de Sousa Santos (2007; 2009), quando ele apresentou o conceito de *epistemicídio*; expressão que, em diálogo com as *Epistemologias do Sul*, fora criada para explicar o processo de invisibilização, ocultação e extermínio das contribuições epistemológicas não reconhecidas pelo “saber ocidental”, branco e eurocentrado.

Contudo, uma segunda parte deste processo de apagamento, em que estamos a dialogar com Boaventura de Sousa Santos e Beatriz Nascimento, pressupõe outra forma de aniquilação, mais anatômica e concreta, em que os povos não brancos possam ter sua integridade física e corporal ameaçada, pelo mesmo risco que as suas simples existências geram em termos de uma fragilização da sociedade racializada e racista, estruturada no capitalismo e na acumulação primitiva, por parte de pessoas brancas, quanto à riqueza material e simbólica produzida pela humanidade.

É nesse palco de tentativas de aniquilamento sustentadas na dimensão étnico-racial que veremos solo fértil para o delinear do pensamento de Joseph-Achille Mbembe, filósofo, historiador e cientista político camaronês, professor e pesquisador da *Harvard University*, nos EUA. Achille Mbembe, como é mais comumente conhecido, tornou-se notável pela publicação de ensaios acadêmicos e livros que versam, em sua grande maioria, acerca da transição histórica do colonialismo para o neocolonialismo, observando sempre atentamente como as questões políticas da raça, da etnia e do racismo estiveram conjuntamente produzindo normas e comportamentos sociais variados e distintos quando observados no contraste entre os Eixos Sul e Norte Globais (ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020).

Tendo entre as suas obras mais marcantes as publicações de *Crítica da Razão Negra* (publicada originalmente em 2013, em francês) e de *Necropolítica* (publicada originalmente em 2003, em inglês), Mbembe procura apontar para o fato de que os movimentos produzidos no neocolonialismo e direcionados ao Eixo Sul Global caminham, de forma bastante regular, no sentido de uma suposta autorização quanto à erradicação concreta e simbólica de vidas não brancas – ideias estas as quais, inclusive, já abordamos mais detidamente em estudo anterior (ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020).

Há, na leitura do autor, uma compreensão de que o controle sobre os corpos e sobre a vida, analisado por Michel Foucault (2008) no delinear do conceito de “biopolítica”, estivera correta, mas já não explica de forma integral e macroscópica movimentos contemporâneos em que vemos estratégias muito mais alargadas de controle e manutenção de mortes, sobretudo fora do contexto europeu. Reconhecendo, então, que essas estratégias de controle e manutenção de mortes têm se feito notar cada vez mais profundamente no Eixo Sul Global, como uma espécie de subproduto do capitalismo tardo-moderno que se desenvolveu no território supracitado, Mbembe (2003; 2016)<sup>2</sup> apresenta os conceitos de “necropoder” e “necropolítica”, em flagrante diálogo com os conceitos de “biopoder” e “biopolítica” foucaultianos, e em esforço de avançar, ainda mais, em um sentido quase-que-decolonial na linha do pensamento foucaultiano.

É no entremeio de tais construtos que o presente estudo se apresenta, ao nos propor uma breve visão panorâmica, em estilo ensaístico (MENEGHETTI, 2011), quanto aos possíveis usos do conceito de necropolítica nas pesquisas acadêmicas brasileiras.

2 Embora o texto original, em inglês, tenha sido publicado em 2003 pela *Public Culture*, da *Duke University*, deste ponto em diante do presente estudo, passaremos à referência do texto publicado no Brasil em 2016, em sua primeira tradução para o português, junto à *Revista Arte & Ensaios*, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Longe de esgotar, em paralaxes (pontos de vista, ou vistas de um ponto), as possibilidades de análise e discussão em tela, o estudo enseja apresentar os movimentos mais comuns que temos vislumbrado quanto ao manejo do conceito no Brasil, assim como evidenciar que o campo das Relações Étnico-Raciais tem muito a se beneficiar desses usos, caso sejam feitos tendo-se em conta toda a complexidade que se exige para isso.

## A(S) NECROPOLÍTICA(S) E AS PESQUISAS BRASILEIRAS

Achille Mbembe, ao propor o conceito de necropolítica como explicação para a banalização das mortes que se vislumbram, sobretudo, nos continentes africano e americano, não deixa dúvidas quanto aos novos sentidos que a morte, o “morrer” e o “matar”, ou o “fazer morrer”, têm ocupado nas dinâmicas de exercício de poder, controle e dominação (neo)colonial na contemporaneidade:

[...] propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de ‘mundos de morte’, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de ‘mortos-vivos’ (MBEMBE, 2016, p. 146, grifo do autor).

Por sua vez, o conceito de necropolítica tem se apresentado na literatura acadêmico-científica brasileira com maior contundência na última década, encontrando um forte e florescente espaço nos estudos dos campos da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais em geral – embora as direções desses mesmos estudos possam, em algum momento, se aproximarem ou se distinguirem (LIMA,

2018; BONTEMPO, 2020; BUENO, 2020; GRISOSKI; PEREIRA, 2020; NEGRIS, 2020; REGATIERI, 2020; ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020; SEIXAS, 2020; WERMUTH; MARCHT; MELLO, 2020; TEIXEIRA; FREITAS, 2021).

Sendo assim, arrisca-se aqui o rascunhar de três grandes direções que são visualizáveis em tais estudos, e que produzem, ante a eles, uma certa espécie de categorização: primeiro, encontram-se os estudos que procuram delinear uma compreensão do conceito mbembiano, inclusive em correlação com outros conceitos paralelos (como, por exemplo, o próprio conceito foucaultiano de biopolítica) (LIMA, 2018; BONTEMPO, 2020; ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020; TEIXEIRA; FREITAS, 2021); segundo, encontram-se os estudos que se utilizam do conceito para uma análise da sociedade brasileira e das políticas de morte presentes nesta, a partir de leituras em um sentido o mais concreto possível do conceito mbembiano (BUENO, 2020; WERMUTH; MARCHT; MELLO, 2020); e terceiro, encontram-se os estudos que envidam esforços de utilizar o conceito mbembiano em um sentido um pouco mais simbólico, procurando compreender a presença das políticas de morte na sociedade brasileira a partir de leituras mais subjetivas e/ou idiossincráticas (GRISOSKI; PEREIRA, 2020; NEGRIS, 2020; REGATIERI, 2020; SEIXAS, 2020).

Sendo assim, sobre o primeiro grupo de estudos, o que se vê são esforços de focar a noção de necropolítica a partir de um diálogo direto com o ensaio em que o filósofo camaronês propõe o conceito em tela (LIMA, 2018; BONTEMPO, 2020; ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020; TEIXEIRA; FREITAS, 2021).

Note-se: necropolítica é definida, introdutoriamente, a partir de uma correlação com conceitos foucaultianos como disciplina, biopoder e, sobremaneira, biopolítica. Compreende-se a biopolítica na qualidade de expressão socioeconômica (neo)liberal de controle de corpos e vidas, como um movimento que intenta sustentar um sistema de dominação de corpos humanos, padronizando-os,

para que um sistema socioeconômico estruturado no (neo)liberalismo funcione. Utiliza-se, portanto, da inquestionável cooperação dos corpos subalternizados e subordinados (BONTEMPO, 2020; ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020).

A necropolítica surgiria, não obstante, a partir de um reconhecimento capitalista, (neo)liberal e (neo)colonial tardo-moderno, de que o terror provocado pela morte (ou pelo medo da morte) cumpriria a função de controle dos corpos de forma mais anatômica e veloz do que as estratégias de biopoderes, resultando em um ensejo de produção de políticas de morte. Isso resultaria na reconfiguração das relações humanas diante de fenômenos como a resistência, o sacrifício e o próprio terror (BONTEMPO, 2020; ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020). Necropolítica, então, seria a expressão, em síntese, de esforços (neo)liberais e (neo)coloniais de subjugação da vida ante o poder (e o medo/terror da morte).

Desse modo, no jogo do poder, àqueles detentores dos meios para a sua manutenção (meios estes que incluem, em Mbembe, não apenas o capital monetário, mas uma outra espécie de capital, produzido pela posse de armas e máquinas de guerra), resvalaria uma espécie de “direito reivindicado *per si*” de estabelecer normas sobre como a vida deverá ser vivida e gerida, mas também normas sobre *como* se pode/deve morrer e sobre *quem* pode/deve morrer. Isso faria da morte, concretamente, algo sempre presente, e, por subsequência, o risco de morte também – o que, pela via do medo, ou do terror, resultaria na expressão mais central do que Mbembe cunhou por necropolítica (BONTEMPO, 2020; ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020).

Esse deslocamento do olhar a que nos convida Mbembe é fundamental na análise dos problemas da modernidade, que, embora já encontrassem uma explicação para si bastante pertinente sob o prisma biopolítico, encontram agora explicações outras, que procuram se contextualizar territorial e geopoliticamente sob o prisma necropolítico como muito bem sinaliza Lima (2018, p. 20):

Pelo olhar de Achille Mbembe, as noções de biopoder/ biopolítica sofrem um deslocamento saindo de análises centradas em contextos europeus para pensarmos a forma de constituição desses diagramas de poder não apenas nos contextos pós-coloniais de Áfricas, mas também nos processos de colonização e nos traços de colonialidade que ainda imperam com força nos contextos brasileiros tendo como espinha dorsal as questões raciais contemporâneas.

É interessante notar, nesse esforço definidor, que as pesquisadoras e pesquisadores não procuram divergir do horizonte epistemológico estabelecido pelo próprio Mbembe em sua análise; em outras palavras, não há, para eles, uma *sanha* de negar Foucault ou de afirmá-lo antiquado. De outro modo, o que se vê, majoritariamente, é o reconhecimento da relevância de sua contribuição e o quanto ela é fundamental para uma análise do (neo)liberalismo nas sociedades ocidentais. Outrossim, também se percebe um esforço, tal e qual em Mbembe, de reconhecer os limites territoriais e geopolíticos da análise foucaultiana, bem como os seus limites étnico-raciais, posto que tal análise se vê debruçada sobre esta mesma sociedade ocidental supracitada, e, a partir de Mbembe, propõe-se um reposicionamento espacial e étnico-racial do ato analítico de pensar, *biopoliticamente*, o controle dos corpos, das vidas e das mortes.

Assim, reconhecem Teixeira e Freitas (2020, p. 84), em síntese representativa do último argumento aqui tecido, que:

Mbembe complementa os estudos de Foucault, visto que considera o conceito de biopolítica insuficiente para ilustrar as práticas pelas quais o poder político executa a aniquilação de indivíduos ou mesmo populações consideradas como inimigas dos interesses do Estado.

Em diálogo com essas conclusões, é que se verão surgir contribuições significativas dos estudos do segundo grupo aqui rascunhado, e que procuram, em síntese e diálogo com Mbembe, evidenciar a dimensão concreta, anatômica e orgânica de seu conceito (BUENO, 2020; WERMUTH; MARCHT; MELLO, 2020).

Em Mbembe, a necropolítica opera a partir de “maquinários de guerra”: estruturas formais e concretas que atuam a serviço de fazer morrer grupos e sujeitos específicos que possam, em alguma medida, representar um risco ao *status quo* vigente. Nesse sentido, e considerando as fases históricas do capitalismo, a necropolítica seria a expressão última e mais atual de exercício de poder, controle e dominação de corpos, operando-se nas “periferias do capitalismo na fase de crise do sistema” (BUENO, 2020, p. 196). O Estado seria, em primeira instância, o seu suficiente representante, reivindicando conservar em si um suposto “direito de matar”, instituído no sentido concreto e simbólico da definição de “guerra”; guerras que, por sua vez, deflagradas, direta ou indiretamente, em defesa da economia.

Observando, assim, o sentido mais concreto da necropolítica, mediada pelo racismo como grande baluarte de suas estruturações, Bueno (2020, p. 86) concordará com Mbembe (2016), e reconhecerá que a necropolítica “possui o racismo como mola propulsora”, e que isso se verá na conjunção das condições de raça e classe para a produção de povos que, na estrutura socioeconômica, podem/ devem ser subalternizados, em defesa da economia. Vide:

Desta maneira, pode-se observar a força do poder necropolítico dominar as regiões periféricas das nações mais empobrecidas historicamente. Realidades sociais contemporâneas como a multiplicação de moradias precárias ocupadas por populações famintas, desempregadas e excluídas de quaisquer oportunidades de vida são capazes de comprovar a implementação bem-sucedida da necropolítica no contexto social do século XXI (BUENO, 2020, p. 86).

O próprio Mbembe (2016) apresentará fartos exemplos disso em seu ensaio original, ao analisar contextos com os da África do Sul, Ruanda e Palestina; contextos estes que serão observados em justaposição com a realidade brasileira, em que o racismo estrutural, que afeta e faz sofrer a população negra, sustenta-se em exemplos de concretude da disparidade socioeconômica e étnico-racial,

mantendo no poder a mesma elite (branca) da formação sócio-histórica do país, e utilizando-se do aparato da letalidade estatal (mas também do controle paralelo observado na atuação das milícias) para assegurar essa manutenção de poder.

Logo, fenômenos como o extermínio da juventude negra, a hipersexualização e o estupro de mulheres negras, a pauperização da população negra adulta e idosa, a oferta massificada de subempregos e a crescente ocupação negra das ruas como espaço de “moradia”, para além da maior vulnerabilização generalizada à qual são submetidos os corpos negros nesses e em outros tantos contextos, são representações concretas desse efeito necropolítico à brasileira, que nos leva à conclusão de que “o racismo pode ser compreendido como base fundante da política de morte que se estabelece, no Brasil, em relação à população negra pauperizada” (WERMUTH; MARCHT; MELLO, 2020, p. 1068).

Contudo, como dito anteriormente, há também um conjunto de estudos que apontam, em circunvizinhança às leituras prévias apresentadas, possibilidades de manejo do conceito de necropolítica em sentidos mais simbólicos e subjetivos (GRISOSKI; PEREIRA, 2020; NEGRIS, 2020; REGATIERI, 2020; SEIXAS, 2020).

Negrís (2020), *exempli gratia*, pondera que o conceito de necropolítica possui uma historicidade própria, sendo um termo cunhado a partir de experiências políticas e culturais de povos específicos, em que a sua generalização deve ser assumida com cautela. Destaca, como exemplo, a ampla significância que as realidades vividas no continente africano ganham na obra mbembiana, e que tal esforço dialoga, para tanto, com uma tentativa (já apontada aqui) de repolarizar os *loci* para onde o olhar foucaultiano se direcionava (ou não se direcionava).

Contudo, ao observar regiões subalternizadas pelo olhar do Eixo Norte Global, como os continentes africano e americano, Negrís (2020) reconhece que a leitura mbembiana pode ser, deveras,

bem aplicada, sobretudo pela dupla ação que a necropolítica produz em ambos os contextos; uma ação de dominação e exercício do poder dita “real”, mas também uma ação de dominação e exercício do poder dita “simbólica”. Note-se:

Por outro lado, em regiões do planeta como a África e a América, é possível vislumbrar a existência de localidades, territórios ou espaços em que a regulação da vida é feita pela morte. Ao menos no Brasil verifica-se o abandono sistemático de políticas públicas ligadas à saúde, higiene, saneamento básico e a formação de capital humano. Em determinadas localidades do nosso país, tal como as favelas do estado do Rio de Janeiro, a regulamentação da vida se faz por meio de máquinas de guerra (nos moldes citados por Mbembe), que atuam segundo o imaginário do inimigo e preconizam um verdadeiro mundo de morte. As subjetividades produzidas nesses espaços ficam sujeitas à morte sob um duplo aspecto: o real, dividido aos conflitos armados, pobreza extrema e a submissão a todo tipo de doença e, ainda, a morte simbólica, pois são subjetividades consideradas invisíveis no sentido político e social (NEGRIS, 2020, p. 99).

Essa dimensão subjetiva da necropolítica é algo que tem sido alvo de grandes debates entre os pesquisadores foucaultianos e mbembianos, na medida em que, da análise da obra mbembiana, detectam-se possibilidades conceituais que abarcam um algo “mais subjetivo”, mas não parece ser este, sobremaneira, o desejo de Mbembe em seu ensaio. Há que se destacar que existe, no cunhar do conceito de necropolítica, uma expressão extremamente orgânica e anatômica, descrita pelo autor em detalhes na observação de conflitos da modernidade. Nessas descrições, Mbembe chega a ponderar o poder representado pela existência e manejo concreto de “máquinas de guerras”, fazendo um escrutínio do lugar do “metal” na composição dos conflitos e das mortes derivadas dos esforços de defesa da economia. Logo, não se pode afirmar, tácita ou inequivocamente, que havia no autor um ensejo de produção de leituras profundamente subjetivas ou mesmo individuais sobre os sentidos de “matar” e “morrer”.

Não obstante, parece um exercício perigoso assumir uma postura de refutar por absoluto a existência de uma “dimensão subjetiva” no conceito mbembiano de necropolítica – até porque, se bem observado, “matar” e “morrer” são mecanismos a serviço do exercício de poder, controle e dominação. Deste modo, surge como um interessante horizonte, como indica Regatieri (2020, p. 2), ao dizer que, no ensaio mbembiano, parece haver o esforço de um “reconhecimento intersubjetivo” dos sentidos (e dos efeitos) de “matar” e “morrer” sobre os sujeitos que se encontram no entremeio destas relações.

Grisoski e Pereira (2020) reconhecem, por sua vez, que as alterações necessárias à manutenção do capitalismo nas sociedades (neo)coloniais tardo-modernas, em franco diálogo com Mbembe, tiveram de lançar mão à captura das dimensões subjetivas dos sujeitos, sem a qual o exercício de poder, controle e dominação dos corpos não poderiam se dar de forma bem-sucedida. Logo, “matar” e “morrer”, tal como “fazer morrer”, devem ser vistos, também, pelas acepções subjetivas que produzem – sem as quais, uma análise do conceito de necropolítica, ao que parece, poderia soar como uma incompletude. Entretanto, é fundamental reiterar: esse reconhecimento das dimensões subjetivas da necropolítica nos sujeitos não vem em um sentido de produção de análises do campo do individualismo ou de uma Psicologia cujo horizonte sejam as pessoas de forma *una*; é um reconhecimento cujo desfecho é a observação e análise dos efeitos da necropolítica nas intersubjetividades cotidianas contemporâneas; ou seja, na coletividade, nos sentidos coletivos construídos por um povo e sobre o manejo, ante a eles, dos mecanismos de “deixar viver” e “fazer morrer”.

Se a compreensão que se produz acerca da subjetividade presente na necropolítica for a mesma que se procura costurar aqui, parece fazer, então, mais sentido uma leitura subjetiva da necropolítica. Por sua vez, há de se ampliar essa análise, tendo em conta que, se o racismo é o grande mediador da necropolítica, a “morte” que ele

é capaz de impulsionar pode, então, também assumir um sentido coletivamente subjetivo. Destarte, Seixas (2020, p. 6) afirma que: “[...] o racismo representa a escolha de quem deve ser eliminado ou sobreviver, numa morte que pode ser física, política ou simbólica”.

Da análise desses três grupos de estudos, percebe-se, doravante, que o conceito de necropolítica tem galgado um relevante lugar nos estudos brasileiros contemporâneos, com destaque aos estudos no campo das Relações Étnico-Raciais, embora as formas de seu uso estejam caminhando para uma diversidade, a priori, saudável. Óbvio que não se deseja, no presente estudo, provocar ou mesmo sugerir uma forma única, uníssona e padronizada de manejo conceitual da obra mbembiana; de outro modo, busca-se evidenciar a diversidade posta e reconhecer a riqueza que pode advir desta mesma diversidade, sugerindo-se, tão somente, o contínuo diálogo e o olhar revisional entre as autoras e os autores que procuram se utilizar das produções de Achille Mbembe para fazer leituras contemporâneas de nossa sociedade.

Nesse ínterim, outrossim, procura-se, nos Arremates, indicar caminhos que pesquisadoras e pesquisadores têm erigido como horizontes, mas que ainda esperam para serem explorados em novas leituras necropolíticas.

## ARREMATES

Pensar e dialogar sobre a morte (concreta e simbólica), o “morrer”, o “matar” e o “fazer morrer” da necropolítica, nos dá horizontes emancipatórios mais bem dispostos para pensar a realidade contemporânea em África e na América Latina. Quando se fala em horizontes emancipatórios, refere-se a possíveis vislumbres de outros modos de viver, nos quais a morte não surge como elemento temerário e, em grande medida, mediador das aspirações

de liberdade de um povo. Assim, percebe-se um importante terreno para as pesquisas que utilizam o conceito de necropolítica para pensar as realidades brasileira e latino-americana e as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que nelas se incorporam, uma vez que o manejo da morte, mediado pelo racismo, também tem se destacado nestas espacialidades.

Outro ponto relevante são as pesquisas que, atrevidamente, têm procurado pensar a obra mbembiana aplicada a campos, digamos, mais “subjativos”, como a Saúde Mental, a Educação, a Psicologia, as Ciências Sociais em Saúde, entre outros. Compreender os efeitos deletérios de possíveis “mortes” simbólicas de mulheres e homens do Eixo Sul Global pode erigir, nas pesquisas acadêmico-científicas, modos de pensar a morte que expandam a dimensão orgânica e anatômica centralizada por Mbembe, o que, como ressaltamos, pode possuir muita potencialidade, mas deve ser feito com cautela, para que não se distancie, em demasia, dos horizontes conceituais e epistemológicos estabelecidos pelo próprio autor.

Destaca-se também, e fortemente, a importância de que se promovam mais pesquisas para pensar a correlação entre morte e racismo no Brasil, tendo em vista os inúmeros problemas derivados do racismo e mencionados anteriormente, que operam sobre as pessoas negras e os povos originários de nosso país. Tais pesquisas podem, em distintas medidas, tanto evocar o conceito de necropolítica para pensar multifatorialmente a letalidade que se lança ante as populações não brancas brasileiras e latino-americanas, quanto promover diálogos epistemológicos com outras autoras e autores que também têm pensado o manejo da morte como símbolo representativo das estratégias de poder da contemporaneidade – como vemos, exemplificativamente, em conceitos como “Racismo de Estado”, em Michel Foucault (2005); “Tanatopolítica”, em Giorgio Agamben (2004; 2007); e “Capitalismo Gore”, em Sayak Valencia (2010).

Em suma, crê-se que aqui são cotejados percursos possíveis, ainda pouco ou não explorados pelas pesquisas brasileiras em plena potência do conceito de necropolítica. Espera-se que este breve ensaio possa, então, em suas paralaxes, suscitar inspirações ético-políticas de enfrentamento ao manejo da morte e de aspirações de fruição da vida.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Soc. Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BONTEMPO, Valéria Lima. Achille Mbembe e a Noção de Necropolítica. **Sapere Aude**, v. 11, n. 22, p. 558-572, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/24876>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BUENO, Isabela Simões. Necropolítica Made in Brazil: Exercício do Poder de Morte nas Periferias do Capitalismo através do Racismo. **Cadernos PET-Filosofia (UFPR)**, v. 18, n. 02, p. 196-215, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/petfilo.v18i2.67165>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRISOSKI, Daniela Cecília; PEREIRA, Bruno César. Da Biopolítica à Necropolítica: Notas sobre as Formas de Controles Sociais Contemporâneas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 224, p. 199-208, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/48710>. Acesso em: 30 ago. 2022.

JESUS, Leandro Santos Bulhões; SAMPAIO, Leonardo Grokoski. A História, a Pós-Colônia e os "Novos" Sujeitos na Produção dos Conhecimentos: Reflexões com Achille Mbembe. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 02, n. 11, p. 109-125, 2017. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasociais/article/view/1726>. Acesso em: 30 Ago. 2022.

LIMA, Fátima. Bio-Necropolítica: Diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, p. 20-33, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70nspe/03.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MBEMBE, Joseph-Achille. Necropolitics. **Public Culture**, v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MBEMBE, Joseph-Achille. **Critique de la Raison Nègre**. Paris: La Découverte, 2013.

MBEMBE, Joseph-Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/840/84018474010.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

NEGRIS, Adriano. Entre Biopolítica e Necropolítica: Uma Questão de Poder. **Revista Ítaca**, n. 36, p. 79-102, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ltaca/article/view/31835>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RATTS, Alex. **Uma História Feita Por Mãos Negras: Beatriz Nascimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

REGATIERI, Ricardo Pagliuso. Modernidade, Terror e Política da Morte. **Caderno CRH**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v33i0.33835>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ROCHA, Renan Vieira de Santana; CORREIA, Wesley Barbosa; TAVARES, Jeane Saskya Campos. Da Biopolítica à Necropolítica: Veredas Decoloniais entre Michel Foucault e Joseph-Achille Mbembe. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 27-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/9867>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. **Novos Estud. - CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. Da Biopolítica a Necropolítica e a Racionalidade Neoliberal no Contexto do COVID-19. **Voluntas**: Revista Internacional de Filosofia, v. 11, p. 50, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43939>. Acesso em: 30 ago. 2022.

TEIXEIRA, Glícia Édeni de Lima; FREITAS, Ramiro Ferreira de. Entre Foucault e Mbembe: Da Biopolítica à Necropolítica no Século XXI. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 1, p. 84-94, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/451>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VALENCIA, Sayak. **Capitalismo Gore**. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Melusina, 2010.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi; MARCHT, Laura Mallmann; MELLO, Letícia de. Necropolítica: Racismo e Políticas de Morte no Brasil Contemporâneo. **RDC**: Revista de Direito da Cidade, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/49790>. Acesso em: 30 ago. 2022.

# 2

*Deise Andréa Enzweiler*

## **INCLUSÃO E DESIGUALDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**

**UMA ANALÍTICA A PARTIR DO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)**

## RESUMO

O capítulo tem como objetivo refletir sobre as Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação e a produção de desigualdades escolares na Educação Básica. A materialidade analisada foi extraída do Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Foram selecionados dados relativos ao acesso e à permanência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a partir de recortes e gráficos com foco nos respectivos indicadores. A temporalidade da análise relaciona-se ao tempo de vigência do atual PNE, válido desde o ano de 2014. As análises no contexto da Educação Básica podem ser compreendidas como resultados das políticas de escolarização e massificação escolar vigentes desde a década de 1990. Na atmosfera do movimento da educação para todos, as políticas de inclusão, compreendidas como uma estratégia educacional para garantia do direito à educação para todos, têm seus efeitos analisados nas décadas posteriores a sua efetivação. Conclui-se que, no contexto educacional que se propõe incluir a todos, há desigualdades que persistem e se acentuam no processo de massificação escolar, a partir da identificação de formas endógenas de produção de desigualdades na Educação Básica.

**Palavras-Chave:** Desigualdades Escolares; Inclusão; Plano Nacional de Educação (PNE).

## INTRODUÇÃO

No contexto escolar atual, que retoma a presencialidade após um período de atividades remotas ou híbridas por conta do cenário pandêmico, a temática das desigualdades escolares passa a ocupar centralidade nas discussões educacionais. Este debate pode ocorrer por diferentes vieses: pela precariedade estrutural das escolas para consolidar práticas pedagógicas com conexão de qualidade e bons dispositivos para seus alunos, ou pelas condições familiares, econômicas e sociais que impedem o acesso e a participação de estudantes em períodos de atividades remotas ou híbridas, dentre outras que poderiam ser inicialmente elencadas.

Nesse cenário, marcado pelas condições pandêmicas, pode-se compreender a conjugação de crises (sanitária, econômica, social, política, entre outras) como um elemento importante para refletir sobre o recrudescimento das desigualdades em suas múltiplas dimensões. De acordo com Veiga-Neto (2020), mais do que uma pandemia restrita às questões sanitárias, pode-se analisar o contexto atual pelo neologismo *sindemia*. Em sua definição, trata-se da combinação e potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental. Desde tal perspectiva, “referir-se à pandemia covídica como uma sindemia é interessante, importante e potente, na medida em que acentua o seu caráter extremamente polimórfico e complexo” (VEIGA-NETO, 2020, p. 4). A partir dessa compreensão teórica, as desigualdades, em diferentes âmbitos, tendem a aumentar, refletindo e indicando efeitos no contexto escolar.

Apesar disso, as desigualdades não são uma temática nova no campo educacional. Contemporaneamente, novas condições sociais, culturais, políticas e econômicas direcionam esta análise para as demandas que surgem em diferentes âmbitos. Como salienta Dubet (2001), para além das desigualdades amplas, ligadas

a grandes categorias ou grupos populacionais, hoje pode-se falar em desigualdades multiplicadas ou microdesigualdades. Como exemplos, cita a as pautas feministas e raciais, que têm se destacado, dentre outras, em movimentos reivindicatórios nas últimas décadas, superando exclusivamente a variável de classe social<sup>3</sup>.

Como se argumenta na sequência, tomando como foco o contexto educacional brasileiro, a exclusão e as desigualdades são constantes no processo de democratização escolar que se desenha desde o século XX. Conforme sinalizava Teixeira (1994), na busca pela compreensão histórica do processo de democratização escolar no Brasil, especialmente na primeira metade do século XX, aponta-se o caráter seletivo da escola brasileira. De acordo com o autor, “passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-se para a classe média ou superior. E aí está sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1994, p. 50). Mais do que compreender as desigualdades escolares recentes e suas novas facetas, após os movimentos de expansão da Educação Básica no Brasil, como se aborda na sequência, trata-se de entender o caráter historicamente seletivo e excludente da escola brasileira.

Dito isso, reitera-se que as desigualdades escolares não se tratam de uma temática nova no campo educacional. No caso brasileiro, é uma marca constante nos processos escolares: seja pela não possibilidade do acesso para todos em determinados períodos históricos, configurando uma exclusão exterior à escola; seja por condições de permanência, desempenho e qualidade precárias e desiguais para grupos específicos, caracterizando processos de exclusão no interior do sistema e das próprias instituições escolares.

3 Uma das linhas sociológicas que mais se evidencia na pesquisa em educação no Brasil articula-se à vertente da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; 2017). Nessa perspectiva teórica, a variável de classe social apresenta-se como central para a compreensão das desigualdades educacionais.

Por se mostrar como uma problemática constante nas discussões educacionais contemporâneas, a proposta teórica desta reflexão se articula à compreensão das desigualdades desde o quadro conceitual que Dubet (2020) denomina de experiências das desigualdades. Nessa perspectiva, mais do que reproduzir desigualdades, a escola é compreendida como um lugar que produz as suas próprias desigualdades: elas se produzem fora e dentro da escola.

Considerando as diferentes relações entre desigualdades e o contexto escolar e, mais especificamente, na Educação Básica, a proposta deste texto tem como foco a análise de desigualdades escolares a partir do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Desde tal materialidade, tem-se como objetivo central refletir sobre as metas 2 e 3 do PNE<sup>4</sup> e a produção de desigualdades escolares na Educação Básica.

Dentre os indicadores selecionados para a análise, recorre-se a dados de acesso e permanência no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os gráficos que subsidiam as análises realizadas tratam sobre acesso, frequência e conclusão das etapas da Educação Básica, tomando como referência temporal dados relativos à vigência do atual PNE. Desta forma, tais indicadores dão visibilidade a quase 10 anos de monitoramento e acompanhamento das metas do respectivo Plano.

O capítulo está organizado em 3 seções: na primeira, intitulada “Um novo sistema de desigualdades”, é apresentada a definição teórica das desigualdades escolares, a partir da qual

4 As metas do PNE analisadas no texto são as seguintes: Meta 2 – universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE e; Meta 3 – universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

se sustenta a análise proposta; já na segunda seção, “Educação para todos e políticas inclusivas pós-CF de 1988”, é desenvolvida a discussão que subsidia a compreensão teórica da inclusão como estratégia educacional e; por fim, na seção 3, intitulada “Análise de metas do PNE: a tensão entre inclusão e desigualdades escolares na Educação Básica”, são desenvolvidas e exploradas as análises relativas aos dados e indicadores selecionados.

## UM NOVO SISTEMA DE DESIGUALDADES

As desigualdades e suas múltiplas dimensões compreendem uma temática ampla que pode ser abordada a partir de distintas posições. Segundo Arretche (2018), é necessário tomar precauções de ordem metodológica e teórica na operação conceitual das desigualdades. Primeiramente, é preciso questionar qual tipo de desigualdade se pretende analisar: *desigualdade de quê?* Além disso, deve-se indicar as dimensões dos fatores em jogo e sua relação com as características dos materiais que servem de subsídio para a construção de uma análise.

Como se aprofunda nas partes subsequentes do texto, a análise proposta tem como foco as desigualdades escolares. Em outras palavras, busca-se compreender como as desigualdades se produzem *dentro* do contexto escolar. Nessa perspectiva, não se ignoram as influências externas e seus impactos nas trajetórias escolares pela Educação Básica. Apesar de propor um recorte específico de análise das desigualdades escolares, não significa que elas estejam “livres” de qualquer influência de outras. Há uma constante correlação entre as desigualdades em suas múltiplas dimensões, sejam elas macro ou micro, tal qual as define Dubet (2008a; 2008b).

Seguindo as proposições teóricas de Dubet (2020), é possível realizar a leitura das desigualdades a partir do quadro da experiência das desigualdades. De acordo com suas reflexões, no contexto contemporâneo vive-se *mais* do que o recrudescimento das desigualdades em suas múltiplas dimensões, mas uma mudança na sua forma de produção e experiência. Se em determinado contexto analítico, a variável de classe social se destacava para identificação de desigualdades, no contemporâneo torna-se necessário conjugar condições para compreender como diferentes desigualdades se sobrepõem, formando clivagens (DUBET, 2020). Para o respectivo autor,

Nós nos encontramos numa situação paradoxal: o agravamento mais ou menos intenso das desigualdades se conjuga com o esgotamento de um certo sistema de desigualdades formado nas sociedades industriais, o das classes sociais. Mesmo que as desigualdades sociais pareçam inscritas dentro da ordem estável das classes e de seus conflitos, as clivagens (formações de grupos sociais distintos e, com frequência, opostos) e as desigualdades hoje em dia não param de se multiplicar, e cada indivíduo é, de certo modo, afetado por várias entre elas (DUBET, 2020, p. 11).

A partir do quadro teórico acima descrito, caracterizando a experiência das desigualdades, pode-se assinalar dois aspectos. Como um primeiro ponto, a individualização desta experiência. Em outras palavras, para cada sujeito ser atravessado por múltiplas desigualdades, torna-se uma experiência vivida na *condição de*, como define Dubet (2020). Nesse sentido, por se tratar de experiências íntimas e muito particulares de cada sujeito, há menos possibilidade de reconhecimento coletivo dessas demandas e, conseqüentemente, menos poder reivindicatório por mudanças nas estruturas destas desigualdades.

Já o segundo aspecto direciona-se especificamente ao contexto escolar: a leitura teórica das desigualdades desde a perspectiva aqui

apresentada possibilita compreendê-las e refletir sobre seus efeitos nas trajetórias dos estudantes pela Educação Básica. A perspectiva das desigualdades multiplicadas sugere que há posições condensadas que sinalizam aqueles cujos percursos pela escolarização serão mais difíceis pela aglutinação de pequenas desigualdades: étnico-raciais, sociais, econômicas, de gênero, territoriais, geográficas, geracionais, entre outras tantas variáveis possíveis.

Desta forma, destaca-se a compreensão das desigualdades no espaço da escola para além da matriz teórica que a interpreta pelo viés da reprodução das desigualdades sociais. Na perspectiva adotada, a escola “acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2001, p. 13). Nessa linha argumentativa, pode-se assumir duas posições com relação às desigualdades:

Tentamos descrever as desigualdades, suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, como o consumo, a educação, o trabalho; ou também analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. No primeiro caso, corremos o risco de sermos precisos e sem perspectivas e, no segundo, de sermos vagos, mesmo tentando esclarecer certos aspectos da natureza das sociedades em que vivemos (DUBET, 2001, p. 5).

Desde este quadro teórico, reitera-se que o foco das análises das desigualdades aqui proposto se dirige às desigualdades escolares. Como já mencionado, não se ignora as influências e os efeitos de diferentes dimensões e tipos de desigualdades no contexto da escola. A partir da descrição contextual e histórica dos processos de democratização da Educação Básica no Brasil, compreende-se que a desigualdade sempre esteve presente em diferentes âmbitos. Entretanto, contemporaneamente, é possível lê-las e interpretá-las desde quadros teóricos mais complexos e multifacetados, como nos sugere a linha teórica de Dubet (2020), ao identificar um possível novo quadro de compreensão dos sistemas das desigualdades.

Após os movimentos de massificação escolar e reconhecimento normativo da educação como direito, tal como preconizado na Constituição Federal de 1988 e posteriormente reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a análise das desigualdades se torna mais complexa, pois, como sugerem os estudos de Dubet (2020; 2001), elas passam a operar endogenamente no interior dos aparatos escolares. Assim, toma-se como foco não apenas alguns indicadores de acesso, mas também de permanência nas etapas do Ensino Fundamental e Médio para compreender como essas dinâmicas têm se apresentado no interior dos contextos escolares.

Para a compreensão contextual do fenômeno das desigualdades escolares, são tomadas como elementos contextuais as políticas inclusivas<sup>5</sup> pós-Constituição Federal de 1988, voltadas à massificação escolar e à garantia do direito à educação para todos. A partir da delimitação e descrição breve do contexto histórico, volta-se às análises do vigente PNE para compreender os efeitos desses investimentos educacionais na Educação Básica.

## EDUCAÇÃO PARA TODOS E POLÍTICAS INCLUSIVAS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Para a delimitação das análises aqui apresentadas, são utilizados dois marcos normativos do campo da política pública

5 De acordo com Lopes e Fabris (2013), as políticas de inclusão podem ser compreendidas para além do campo da Educação Especial. Ao sugerir a leitura da inclusão como estratégia educacional desde a década de 1990, compreende-se as políticas inclusivas como um conjunto de normativas voltadas à garantia do direito à educação para todos. Essa discussão é aprofundada na seção 2 do texto.

brasileira. Em primeiro lugar, reconhece-se a centralidade da Constituição Federal de 1988 no que tange à delimitação da educação como direito social. Além desse importante marco histórico, também se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 como uma legislação fundamental para garantia de acesso, permanência, desempenho e qualidade na Educação Básica. Ainda, é importante salientar o reconhecimento de grupos sociais e demandas específicas relacionadas às modalidades e aos focos legais propostos pela LDB, com o objetivo de garantir o direito à educação com equidade e como forma de combate à exclusão.

Esses marcos podem ser compreendidos como delimitações importantes nas políticas de escolarização brasileiras. Silva e Silva (2019) retomam os diagnósticos produzidos por Teixeira (1977) e Fernandes (1960), ao longo do século XX, indicando dilemas semelhantes aos atuais. No que tange à análise de acesso, permanência e desempenho na Educação Básica, por exemplo, destaca-se o foco na garantia do acesso para todos, sem considerar os sentidos e as demandas sociais de diferentes grupos populacionais frente à massificação escolar. Em outras palavras,

Embora consistente, esta agenda de democratização assumia uma prerrogativa de inserção dos atores nos processos escolares, sem modificar-lhes a forma e o conteúdo, tratava-se de uma inclusão orientada por condições (quantitativas) de ingresso no sistema educacional. Era oportuno, e isso resta indubitável, que todos tivessem o direito de acesso e frequentam as escolas públicas brasileiras, o que, de certo modo, foi a grande demanda/luta social dos atores sociais quanto à educação (SILVA; SILVA, 2019, p. 23).

A partir dessa perspectiva das políticas de escolarização, com objetivo de democratização da educação escolar no Brasil, pode-se aproximar os movimentos das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas à perspectiva inclusiva. Assim, compreende-se a inclusão para além do campo da Educação Especial, como um tipo

de estratégia educacional, tal qual a define Lopes e Fabris (2013). Nessa linha argumentativa, a inclusão pode ser compreendida como uma estratégia educacional visando à garantia do direito à educação para todos, principalmente a partir da década de 1990 no Brasil. Os processos de expansão escolar que se delineiam desde essa época, como foco inicial na etapa do Ensino Fundamental e, posteriormente, nas demais etapas da Educação Básica, evidenciam tais processos.

Nas palavras de Arretche (2018), pode-se definir esses investimentos como a inclusão dos *outsiders*: na educação, trata-se, por exemplo, de inicialmente garantir o acesso de todos à Educação Básica, para, em seguida, assegurar a permanência, o desempenho, a qualidade, a equidade e a justiça. Em outras palavras, compreende-se a inclusão não apenas pela garantia do acesso, mas pelas possibilidades de permanência, com qualidade, bom desempenho e equidade. Assim, o conceito de in/exclusão, tal qual o define Lopes e Fabris (2013), mostra-se interessante para entender as dinâmicas da massificação escolar nos contextos institucionais.

Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 74), esse conceito “surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Desta forma, ao operar com a ideia de inclusão como um tipo de estratégia educacional para garantir a educação para todos, reconhece-se que estes processos são insuficientes quando compreendidos exclusivamente pelo viés do acesso. No interior dos contextos escolares, há dinâmicas que apontam para diferentes processos de exclusão, apesar da inclusão de todos. É nesse sentido que se torna possível cruzar os processos inclusivos, entendidos em uma perspectiva ampla e as desigualdades escolares.

Seguindo essas definições teóricas, justifica-se o recorte analítico voltado a duas metas específicas do vigente PNE. As análises que são realizadas a partir das metas e estratégias indicadas

por esse plano voltam-se a indicadores de acesso e permanência na Educação Básica sinalizadas no Relatório do 3º ciclo de monitoramento das suas metas. Opta-se por focar em tais dados com o objetivo refletir sobre as metas 2 e 3 do PNE e a produção de desigualdades escolares na Educação Básica. Nessa perspectiva, busca-se compreender as tensões entre os processos inclusivos e as desigualdades escolares na Educação Básica a partir de diagnósticos recentes no contexto brasileiro.

## ANÁLISE DE METAS DO PNE: A TENSÃO ENTRE INCLUSÃO E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao articular a temática da inclusão e das desigualdades escolares, é possível identificar uma série de tensões em jogo. Como sinalizado na discussão teórica aqui proposta, a inclusão como estratégia educacional não garante a extinção das desigualdades escolares. Nessa perspectiva, como se evidencia nas análises a seguir, as desigualdades escolares podem se tornar mais complexas e sutis, engendradas *por dentro* dos sistemas escolares. Deste modo, a partir da análise do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, foram selecionados alguns recortes de conclusões do documento e de gráficos relativos a acesso e permanência na Educação Básica, com foco nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

Em relação às principais conclusões da análise da Meta 2, voltada ao Ensino Fundamental, destaca-se que “a cobertura no ensino fundamental de nove anos chegou, em 2019, a 98,1% das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos na escola, tendo praticamente sido universalizado o atendimento escolar da população nessa faixa

etária” (BRASIL, 2020, p. 75). Dentre as desigualdades analisadas a partir dos indicadores, o documento salienta o aumento de disparidades na conclusão do Ensino Fundamental no recorte de renda: “As estimativas revelam um aumento da desigualdade relacionada à renda domiciliar per capita para o indicador de conclusão na idade recomendada entre 2016 e 2018, invertendo a tendência observada entre 2004 e 2015” (BRASIL, 2020, p. 76).

Para destacar essa ênfase, no gráfico nº 1, que segue abaixo, esse percentual pode ser verificado entre os anos de 2016 e 2018. Como se pode observar, há um aumento entre as distâncias relativas ao percentual de estudantes de 6 a 14 anos que frequentam ou concluíram o Ensino Fundamental, a partir da variável de renda *per capita*.

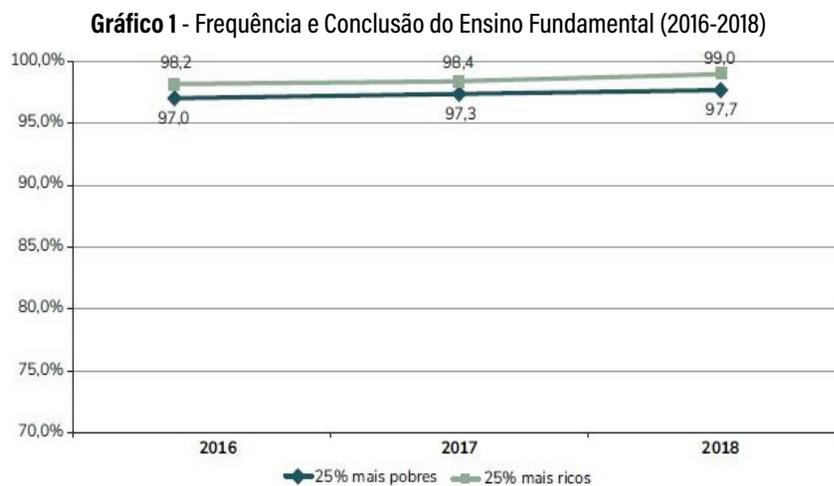


GRÁFICO 5

PERCENTUAL DE PESSOAS DE 6 A 14 ANOS QUE FREQUENTAVAM OU JÁ HAVIAM CONCLUÍDO O ENSINO FUNDAMENTAL, POR RENDA DOMICILIAR PER CAPITA – BRASIL – 2016-2018

Fonte: Brasil (2020).

Em relação ao mesmo percentual, também é possível observar esses dados a partir das regiões brasileiras. Como se aponta no gráfico nº 2, abaixo, verifica-se um crescimento expressivo nos percentuais de frequência e conclusão do Ensino Fundamental entre a população de 6 a 14 anos no período de 2013 a 2019. Entretanto, as disparidades entre as regiões ainda persistem. Assim como em outros indicadores analisados no respectivo documento, há um crescimento positivo dos indicadores, considerando-se o contexto nacional. Porém, a aproximação entre as médias das regiões brasileiras, por exemplo, ainda é algo distante.

**Gráfico 2 - Frequência e Conclusão do Ensino Fundamental (2016-2018)**

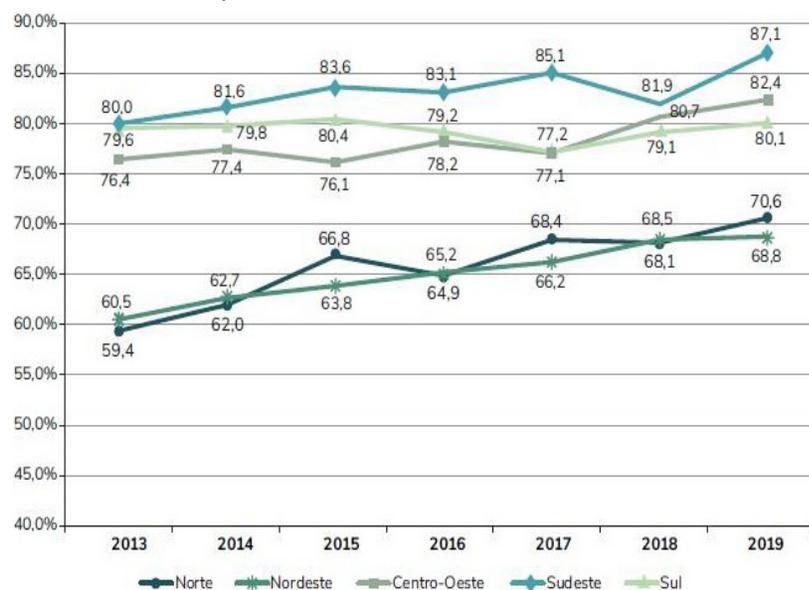


GRÁFICO 7

PERCENTUAL DE PESSOAS DE 16 ANOS COM PELO MENOS O ENSINO FUNDAMENTAL CONCLUÍDO, POR REGIÃO - BRASIL - 2013-2019

Fonte: Brasil (2020).

Ao abordar esses indicadores relacionados à etapa do Ensino Médio e à conclusão da Educação Básica, apontam-se questões semelhantes e aumento das desigualdades de forma geral. De acordo com as inferências do respectivo documento, “a universalização do acesso à escola para os jovens de 15 a 17 anos, a ser atingida em 2016, ainda não foi alcançada, visto que, em 2019, 71% deles não frequentavam a escola” (BRASIL, 2020, p. 97). Deste modo, verifica-se que há disparidades entre as próprias etapas da Educação Básica. No Ensino Fundamental, identifica-se a quase universalização desde a perspectiva do acesso; já no Ensino Médio, os indicadores de acesso e permanência ainda se mostram problemáticos, distantes das metas estipuladas pelo PNE. Além dessas considerações gerais, sinalizam-se desigualdades em relação a diferentes variáveis:

Nenhuma das regiões brasileiras alcançou, em 2019, a meta nacional de universalização da educação básica para a população de 15 a 17 anos, que havia sido planejada para ser atingida em 2016. Em 2019, 89,2% da população de 15 a 17 anos residente no campo frequentava a escola ou já tinha a educação básica completa; nas áreas urbanas, o valor era de 93,6%. No ano de 2018, enquanto entre os 25% mais ricos o percentual dos que, com idade entre 15 e 17 anos, frequentavam a escola era de 98,1%, entre os 25% mais pobres era de 87,8%, diferença superior a 10 p. p. (BRASIL, 2020, p. 98).

Para evidenciar os dados apresentados, destaca-se o gráfico nº 3, no qual são apresentados dados relativos às zonas urbanas e rurais. Ao analisar o percentual de pessoas de 15 a 17 anos que frequentavam ou haviam concluído a Educação Básica no período de 2012 a 2019, por localização, identificam-se grandes disparidades, apesar dos aumentos percentuais gerais. A localização trata-se de uma variável importante para a compreensão das desigualdades escolares, pois aponta tendência semelhante em diferentes indicadores analisados: disparidades entre as regiões e nas localizações geográficas (urbana e rural, por exemplo).

**Gráfico 3 - Frequência e Conclusão da Educação Básica (2012-2019)**

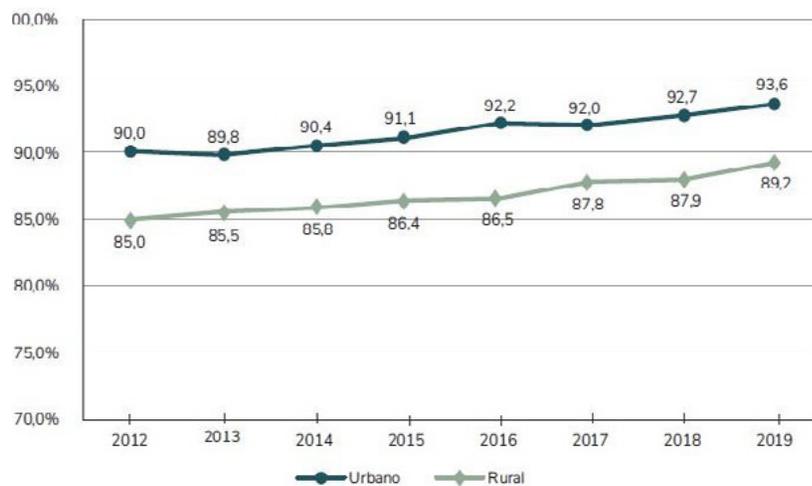


GRÁFICO 3

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA A ESCOLA OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA, POR LOCALIZAÇÃO - BRASIL - 2012-2019

Fonte: Brasil (2020).

Além dessas variáveis, também pode-se destacar as questões étnico-raciais na análise das tendências das desigualdades escolares. Como se pode observar no gráfico nº 4, que segue mais abaixo, o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava ou concluiu a Educação Básica no período de 2012 a 2019 indica crescimento. Entretanto, as disparidades entre negros e brancos aumenta significativamente no ano de 2019. Em 2018, o percentual relativo aos brancos era de 93,50%, aumentando para 95,30% em 2019; já em relação aos negros, em 2018, o percentual era de 91% e, em 2019, de 91,40%, apontando aumento entre os grupos populacionais em análise.

**Gráfico 4 - Frequência e Conclusão da Educação Básica (2012-2019)**

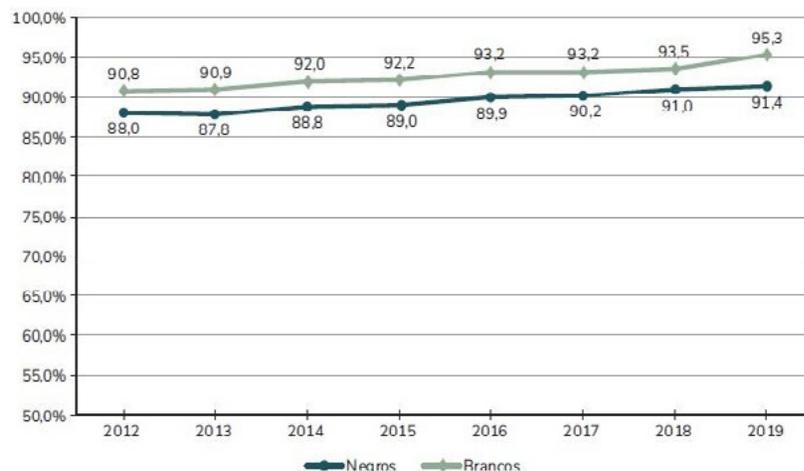


GRÁFICO 4

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA A ESCOLA OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA, POR RAÇA/COR - BRASIL - 2012-2019

Fonte: Brasil (2020).

Frente a esse conjunto de dados, é possível destacar a persistência das desigualdades escolares, apesar dos investimentos públicos em políticas de promoção da educação para todos. Além desse ponto, tais desigualdades, lidas a partir de diferentes variáveis possíveis, apontam para condições nas quais elas se tornam mais agudas, configurando posições onde se condensam e ficam mais intensas.

Para exemplificar essas posições na análise aqui proposta, que Dubet (2020) nomeia como clivagens, há 3 tipos de variáveis para a compreensão das trajetórias pela Educação Básica que podem se caracterizar pela falta de êxito justamente por tais conjugações. Assim, aspectos como renda, pertencimento étnico-racial e localização geográfica são características que podem ser consideradas determinantes na identificação das desigualdades escolares e das condições que podem dificultar acesso e permanência na Educação Básica.

Além disso, as trocas entre etapas durante a trajetória pela Educação Básica também apontam condições de afunilamento pela conjugação das desigualdades. Como se pode observar nos indicadores e dados aqui analisados, há grandes disparidades de acesso e permanência entre as duas últimas etapas da Educação Básica. Inclusive, na etapa do Ensino Médio, aspectos relativos ao acesso ainda se mostram problemáticos para efetividade do direito à educação de todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta analítica do texto teve como foco central a análise de desigualdades escolares a partir do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Desde tal materialidade, o objetivo foi de refletir sobre as metas 2 e 3 do PNE e a produção de desigualdades escolares na Educação Básica. Os indicadores analisados, voltados ao acesso e à permanência, estão articulados a dados sobre acesso, frequência e conclusão das etapas finais da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). A temporalidade dos dados analisados está articulada à vigência do atual PNE.

A temporalidade e os indicadores analisados no contexto da Educação Básica podem ser compreendidos como o resultado das políticas de escolarização e massificação desde a década de 1990. Na atmosfera do movimento de educação para todos, as políticas de inclusão, entendidas como uma estratégia educacional para a garantia do direito à educação para todos, podem ter seus efeitos analisados nas duas décadas posteriores ao início de sua efetivação. Deste modo, acesso e permanência podem ser compreendidos como indicadores de efetivação ou não da inclusão de todos os sujeitos e grupos populacionais na Educação Básica.

Com base na análise aqui realizada, evidencia-se que há tensões entre as tuas temáticas mobilizadas: inclusão e desigualdades.

Desta forma, a partir da descrição de um contexto educacional que se propõe incluir a todos, há desigualdades que persistem e se acentuam no contexto escolar. Nessa perspectiva, identificam-se formas próprias de produção de desigualdades. Na conjugação de variáveis, destacam-se as posições ou clivagens, como nomeia Dubet (2020), nas quais são possíveis identificar condições de desigualdades que podem tornar os sujeitos mais propensos à exclusão escolar durante suas trajetórias pela Educação Básica: renda, pertencimento étnico-racial e localização geográfica estão entre as variáveis que mais se destacam nesta análise.

Deste modo, apesar da expansão da escolarização pela garantia do acesso, as condições e possibilidades de permanência na Educação Básica ainda tornam a efetiva inclusão de todos um problema que segue presente. Além disso, na etapa do Ensino Médio, as próprias condições de acesso ainda evidenciam graves fragilidades no contexto nacional. As condições de desigualdades, na sua conjugação, tornam o processo de democratização escolar um projeto que ainda está longe de sua concretização no contexto brasileiro. Ao contrário, os dados analisados mostram que o investimento para a inclusão de todos não evidencia a efetiva diminuição das desigualdades escolares, apenas desloca sua posição e compreensão para outras perspectivas.

## REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, p. 1-23, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v33n96/0102-6909-rbcsoc-3396132018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6935276](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6935276). Acesso em: 15 ago. 2020.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-19, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008a.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista de Educação UFSM**, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/1614>. Acesso em: 14 set. 2019.

DUBET, François. **O Tempo das Paixões Tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Ensaios de Sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. São Paulo: Autêntica, 2013.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 nov. 2018.

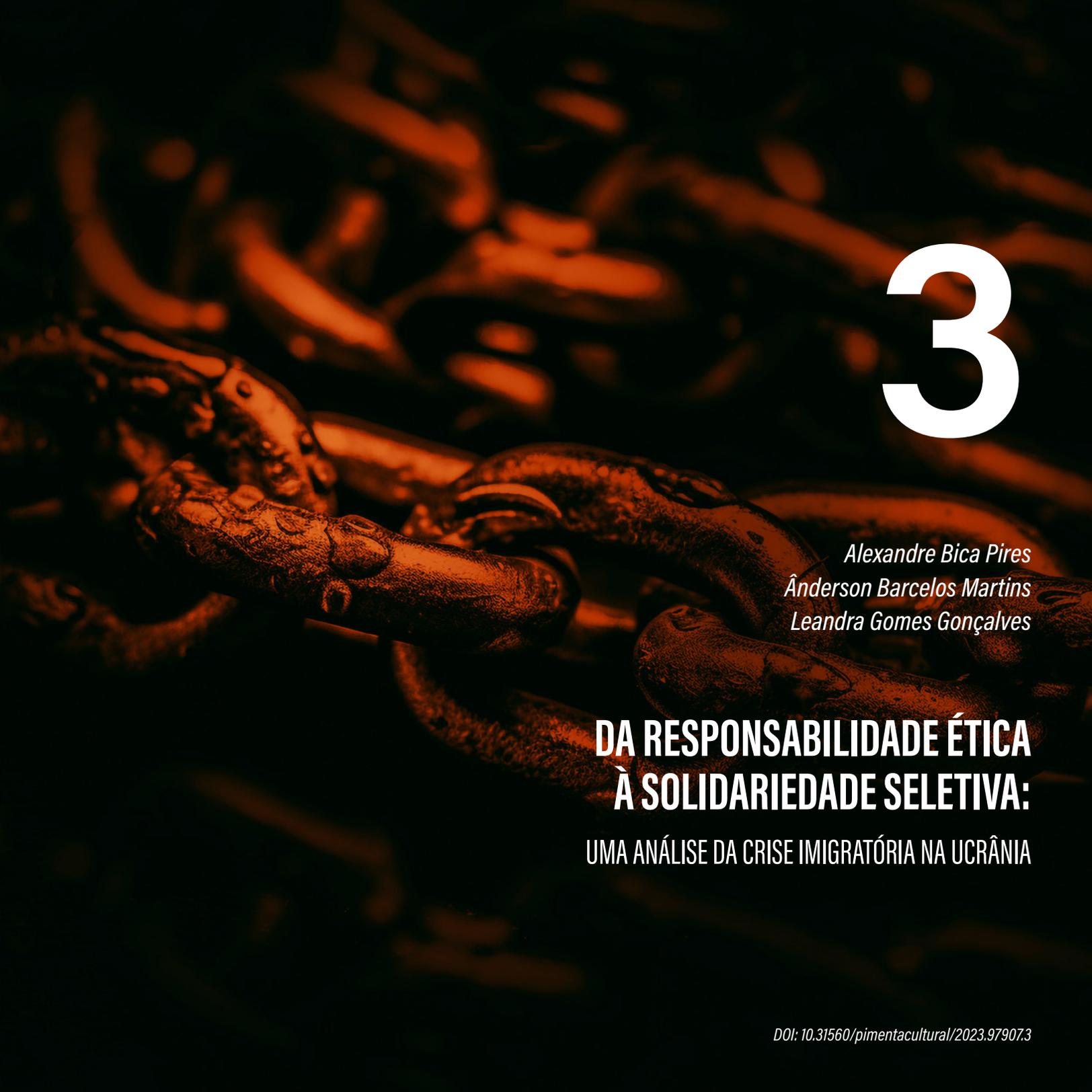
NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. M. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Roberto Dias da; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Dilemas das Políticas Brasileiras de escolarização no início do século XXI: democratização, cidadania e justiça social. *In*: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; RIBOLI, César (Orgs.). **Políticas Educacionais: abordagens, experiências e dilemas contemporâneos**. Frederico Westphalen: URI, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais Uma Lição: Sindemia Covídica e Educação. **Revista Educação & Realidade**. v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>. Acesso em: 15 mai. 2021.



# 3

*Alexandre Bica Pires  
Ânderson Barcelos Martins  
Leandra Gomes Gonçalves*

## **DA RESPONSABILIDADE ÉTICA À SOLIDARIEDADE SELETIVA: UMA ANÁLISE DA CRISE IMIGRATÓRIA NA UCRÂNIA**

### RESUMO

Este capítulo objetiva discutir a ideia de solidariedade seletiva, termo que ficou em evidência na crise imigratória da Ucrânia para demonstrar a diferença de tratamento entre refugiados europeus e de outros países em guerra. A fim de compreender essa expressão, buscou-se os autores Emmanuel Levinas (1978; 1982; 1991; 1993; 1997; 2002; 2004; 2008) e Judith Butler (2015; 2017; 2018; 2019; 2020), que em suas obras trazem reflexões sobre como a nossa sociedade se relaciona com o próximo que precisa de ajuda. A partir do conceito de alteridade, Levinas aponta que no rosto se assume a responsabilidade ética por todos os outros. Butler destaca que, em relação ao próximo, a sociedade acaba escolhendo quais vidas são passíveis de luto, decidindo, assim, quem merece viver. O texto também aborda a história do conflito entre Rússia e Ucrânia, assim como notícias do início da guerra que evidenciam o tratamento diferenciado dado aos refugiados ucranianos. Essa análise estabelece uma conexão entre o momento de conflito e os conceitos desenvolvidos pelos autores, convidando o leitor a conhecer a existência da solidariedade seletiva e a adotar atitudes que, como propõe Levinas, transcendam essa seletividade, estabelecendo uma relação infinita de solidariedade para com todos os seres humanos.

**Palavras-Chave:** Solidariedade Seletiva; Crise da Ucrânia; Responsabilidade Ética.

## INTRODUÇÃO

A guerra entre Rússia e Ucrânia, iniciada em fevereiro de 2022, gerou uma comoção e posterior cooperação internacional por parte das nações ocidentais aos refugiados ucranianos. Em vista disso, tencionamos analisar a crise imigratória na Ucrânia, que teve início com a eclosão do conflito entre os dois países, com base nos termos de responsabilidade ética e solidariedade seletiva.

No sentido de basear nossas elucubrações, evocamos as reflexões teóricas do filósofo Emmanuel Levinas (1978; 1982; 1991; 1993; 1997; 2002; 2004; 2008), que considera que é por meio do outro que o ser humano se reconhece e se atribui como um ser ético e judicioso. O pensador franco-lituano nos apresenta o conceito de rosto, não no sentido literal da palavra, mas como uma ideia de que, toda vez que se manifesta perante nós, se apresenta na categoria de outro, de diferente, e nos impulsiona a ser ético. A intelectual pós-moderna, Judith Butler, de maneira semelhante, nos auxilia a refletir sobre o amparo aos refugiados ucranianos e o conceito de solidariedade coletiva, na medida em que compreende que esquemas normativos engendram a aniquilação do outro e estabelecem quais vidas são passíveis de serem vividas e quais mortes são dignas de luto.

Inicialmente, abordaremos alguns aspectos da trajetória de vida e do pensamento de Emmanuel Levinas, refletindo sobre suas contribuições para a análise da crise imigratória ucraniana. Tratamos, também, do diálogo que a filósofa Judith Butler estabelece com Levinas no sentido de construir seu próprio arcabouço teórico com o propósito de uma ética não violenta.

Em seguida, apresentamos ao leitor um breve contato com o processo histórico que levou à crise entre Rússia e Ucrânia, incluindo episódios que culminaram na eclosão da guerra entre os dois países no início de 2022. Discutiremos, então, como a mídia ocidental vem noticiando o conflito entre os dois países do Leste Europeu,

alertando para os discursos de cunho racista e xenofóbico que percorreram o mundo ao tratar dos refugiados ucranianos. Nesse momento, evocamos novamente Judith Butler para pensar a lógica da solidariedade seletiva e a comoção internacional em relação aos ucranianos afetados pela guerra, destacando como essa situação se distingue de outros conflitos ao redor do mundo.

No caso da crise imigratória na Ucrânia, é possível observar que as práticas de cooperação entre países se chocam em aspectos políticos, étnicos, econômicos e sociais, que implicam uma desigual comoção mundial, gerando o que chamamos de solidariedade seletiva.

## DA RESPONSABILIDADE ÉTICA À SOLIDARIEDADE SELETIVA

A solidariedade, como um sentimento que se traduz em práticas de cooperação social, emerge como um dos imperativos morais do século XXI. Ser solidário implica o reconhecimento do sujeito na qualidade de portador de uma humanidade transcendental de um lado e, de outro lado, a corresponsabilidade humana no reconhecimento de suas necessidades.

O reconhecimento ético nos conduz em direção à promoção da justiça social, em face das necessidades concretas do sujeito, mediante o diálogo e a tolerância, a diversidade e a acolhida, o respeito e a concórdia. Segundo Emmanuel Levinas (1993), é através do outro que o ser humano se reconhece e se assume como um ser ético e responsável. Através do outro, há um encontro com a própria existência: “eu me reencontro diante do outro” (LEVINAS, 1993, p. 57).

Levinas foi um filósofo judeu de origem lituana, nascido em 1906. Durante a infância, imigrou para a atual Ucrânia fugindo da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, mais tarde, radicou-se na França, onde foi

levado a um campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O pensador hebreu sofreu os horrores da *shoah* e, por conta disso, sua obra foi marcada pelo período entreguerras. Sua formação filosófica foi marcada pela Fenomenologia de Edmund Husserl e por intelectuais próximos do pensamento judaico, como Martin Buber e Franz Rosenzweig. Seu percurso intelectual buscou analisar, de forma filosófica, a eclosão dos regimes totalitários no século XX, além de constituir uma nova compreensão do ser totalmente alicerçada na responsabilidade ética, que é, para ele, o sentido da existência humana.

Segundo a obra levinasiana, no pensamento ocidental, há um triunfo da ontologia baseada no sujeito, uma racionalidade onde a subjetividade do eu prepondera e que se traduz em suposta soberania, em violência, em assassinato e em guerra. A perspectiva de Levinas é a ruptura da subjetividade fechada na totalidade do sujeito, no ontologismo egoísta, que impossibilita o estabelecimento da ética como filosofia primeira, a partir do reconhecimento do rosto do outro.

O conceito de rosto, aqui evocado, não trata necessariamente da face humana. O rosto possui consigo uma significação que transcende a sua presença no mundo e recusa qualquer forma projetada sobre ele. O rosto não é o rosto que se dá a conhecer à visão, aos nossos sentidos ou à nossa dominação. O filósofo questiona em sua obra *Totalidade e Infinito* (2008): "O rosto não será dado à visão? Em que é que a epifania como rosto marcará uma relação diferente da que caracteriza toda a nossa experiência sensível?" (LEVINAS, 2008, p. 181).

A proposta ética do pensamento levinasiano surge a partir do contato com a manifestação do rosto do outro, gerando a autocrítica do sujeito, como capacidade da consciência, visando à transparência e posse do próprio ser. Dentro do campo ético-filosófico, o rosto é portador de transcendência em oposição ao totalitarismo, convocando, interpelando e conduzindo a uma saída da própria ontologia baseada no sujeito.

Diante do rosto do outro há duas possibilidades. A primeira, na esteira da ontologia egoísta, o reduz à categoria de objetividade,

negando-lhe a alteridade e instaurando um estado de guerra, fruto do egocentrismo do eu. A segunda, oriunda de um processo reflexivo, é estabelecer uma proposta ética baseada na alteridade, numa relação com o outro, preservando sua unicidade absoluta. O rosto é a expressão por excelência de singularidade. Susin explica que para Levinas há “uma alteridade pura, de uma pureza não formal, uma alteridade real”. (SUSIN, 1984, p. 199).

Segundo o filósofo judeu, “a epifania do absolutamente outro é o rosto, em que o outro me interpela e me significa uma ordem, por sua nudez, por sua indigência. Sua presença é uma intimação para responder” (LEVINAS, 1993, p. 61). Diante do outro, que é rosto, há uma convocação à ação solidária. No contato com o outro, o sujeito é impulsionado a acolhê-lo e, ao fazer isso, é convocado a agir como ser ético com todos os outros, os múltiplos.

A ética da alteridade de Emmanuel Levinas interessa particularmente à filósofa estadunidense Judith Butler, que, em seus últimos estudos, evoca as ponderações do pensador franco-lituano para a construção de seu próprio arcabouço teórico com vistas a uma ética não violenta. Butler (2015) ressalta a dupla dimensão da ética levinasiana, que se espelha no rosto. De um lado, nele se sobressai a importância da proximidade, da maneira como os outros nos afetam independentemente dos nossos anseios e expectativas. De outro, “as nossas obrigações se estendem àqueles que não estão próximos em nenhum sentido físico e que não têm que ser parte de uma comunidade reconhecível à qual ambos pertencemos” (BUTLER, 2015, p. 136).

Levinas, ao definir quem é o outro, utiliza-se das *Escrituras*, partindo de sua tradição judaica. Desse modo, ele nos indica como personificações da alteridade o pobre, a viúva, o órfão e o estrangeiro. Essa quadríade bíblica, segundo Susin (1987, p. 831), “é o modelo real, puramente formal, da alteridade. Vencida, dominada, manipulada e ideologizada ou marginalizada e aniquilada é alteridade sem identidade: sem gozo das coisas boas da vida e sem economia, sem armas, sem teorias e sem instituições”.

O pobre é aquele que não tem pão. Está à margem da sociedade, vagueando no frio em busca de migalhas que lhe saciem a fome, a sede e as necessidades. Toda sua dignidade foi usurpada pela condição social. Ele nos estende a mão em busca de reconhecimento. Na tradição hebraica, a viúva é solitária e está à mercê da sociedade. O evento da morte ceifou de seu leito o companheiro, negando-lhe a possibilidade de conceder intimidade a alguém. Sem filhos ou quem lhe corresponda, ela segue sozinha em busca de quem a acolha. O órfão é o abandonado. Sem pai, sem mãe, sem família, ele perde todas as suas referências. Perdeu a paternidade, a bênção e a herança. Perdido, ele busca quem lhe oriente, quem lhe conforte. O estrangeiro é um errante. É o homem que não tem casa, não tem lar, não tem pátria. Não tem um recanto para repousar e nem que lhe seja familiar. Na sua errância abraâmica, ele segue em busca de um futuro inóspito no qual encontrará sentido.

Susin (1987, p. 201) esclarece que:

Todas essas situações se cruzam e se juntam: são solitários, sem obras, sem história, sem recursos e sem economia, sem energia humana e sem bondade no ser. E, no entanto, não são abstração: existem de fato no mundo muito mais estranhos ao mundo, sem servir para algo no mundo, marginalizados e inconvenientes [...] Atualmente não atuam, mas sofrem em solidão, expostos a todas as alienações.

Partindo do pensamento e das contribuições de Emmanuel Levinas para a análise dos eventos contemporâneos, encontraremos na Ucrânia, que o acolheu na infância, como refugiado da Primeira Guerra Mundial, um exemplo da personificação do abuso da racionalidade, que busca reduzir o outro ao nada, impondo-se e aniquilando aquele que se apresenta como diferente. Na guerra, o outro se torna uma ameaça ao sujeito, uma ameaça ao eu. "Em todo diferente há uma ameaça ou uma oportunidade, e todo movimento em relação ao diferente é provocado, em última instância, pela ansiedade e pelo ardor por si mesmo" (SUSIN, 1987, p. 824).

## A CRISE DA UCRÂNIA

Desde o final de fevereiro de 2022, assistimos a invasão russa à Ucrânia, gerando uma guerra entre os dois países. A Ucrânia é o segundo maior território da Europa e, anteriormente, compunha a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), extinta em 1991. O contexto desencadeador do conflito bélico é diverso, no entanto, convém destacar o nacionalismo presente nos dois países envolvidos, além da divergência de interesses que criam tensões políticas e econômicas.

O nacionalismo ucraniano é considerado pró-Occidente e está fundamentado no desejo da manutenção de um Estado independente, livre da influência russa e protagonista no cenário das relações internacionais, principalmente com os países ocidentais. Já o nacionalismo russo, de orientação imperialista, historicamente acredita que o modelo ocidental deve ser combatido e se apresenta resistente em admitir a Ucrânia como um Estado soberano.

A manutenção da influência russa sobre a Ucrânia dificulta a sua participação nos assuntos europeus e internacionais. A postura da Rússia, para os ucranianos, é analisada como uma tentativa de criar um império regional informal. Por outro lado, com o fortalecimento do nacionalismo ucraniano, os russos observam sua influência ameaçada e reforçam as divisões internas, avançando sua intervenção sobre a região fronteira no leste do país, com o intuito de mantê-la fiel à identidade russa, alicerçando sua ação no passado histórico e étnico, enquanto o oeste ucraniano, de influência polonesa, se mantém de orientação pró-occidental.

Em 1991, a Ucrânia declarou sua independência da URSS e, desde então, seu alinhamento estratégico com a Rússia sofreu diversas variações, a depender das motivações dos governos locais. No ano de 2002, o governo ucraniano solicitou formalmente

a integração do país à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), numa clara tentativa de aproximação com o ocidente. Em 2010, o próprio parlamento ucraniano sancionou uma lei que freava as ambições da Ucrânia de integrar a OTAN. Anos mais tarde, o país recusou uma reaproximação com a União Europeia (UE), tentando um maior vínculo com Moscou. Todas as medidas geraram uma série de protestos por parte da população ucraniana, deixando evidente a divisão social do país entre pró-Rússia e pró-ocidentais.

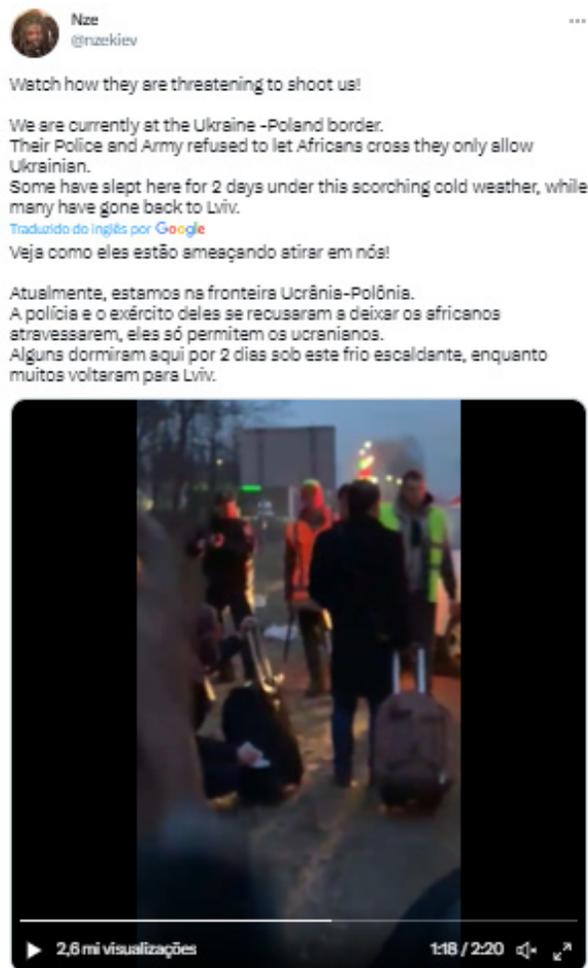
O presidente da Rússia, Vladimir Putin, ao perceber a aproximação ucraniana da OTAN e da UE, após a queda do governo pró-russo, em 2014, movimentou a invasão da região da Crimeia, que fora cedida para Ucrânia em 1954, sob alegação de laços históricos. Estava posta a maior crise, desde a Guerra Fria, entre Ocidente e Oriente. A Organização das Nações Unidas (ONU) classificou a atitude de Putin como ilegal e a Rússia passou a receber diversas sanções internacionais, aumentando ainda mais as tensões entre pró-russos e pró-ocidentais na Ucrânia.

No ano de 2017, a Ucrânia estabeleceu acordos comerciais com a UE visando aprofundar vínculos políticos e econômicos. Em 2019, Volodymyr Zelensky foi eleito presidente ucraniano, sob promessas de combate à corrupção. Depois da vitória de Joe Biden nos EUA, em 2021, as tensões entre ocidente e Rússia aumentaram. No final daquele ano, Putin movimentou 100 mil soldados na fronteira da Ucrânia criando um alerta geral nos governos de Kiev, de Washington e de toda a Europa. Moscou negou a ofensiva, alegando a prática de um exercício militar em resposta à ameaça da OTAN às fronteiras russas.

A iminente invasão acentuou a tensão entre os países ocidentais e a Rússia, fazendo emergir discursos, ameaças de sanções e ataques dos dois lados. Em 24 de janeiro de 2022, os EUA e a OTAN discursaram sobre a necessidade de reforçar suas forças no Leste Europeu enquanto a Rússia deslocava tropas para a fronteira da Ucrânia e da Crimeia. Um mês depois, na madrugada do

dia 24 de fevereiro, Putin anunciou uma operação militar em resposta às ameaças de Kiev e demonstrou total intolerância aos países que tentarem interferir nas operações russas.

**Figura 1** - Publicação na rede social Twitter do perfil @nzekiev denunciando o preconceito com africanos no momento de fuga da Ucrânia



2:25 AM - 27 de fev de 2022

Fonte: elaborado pelos autores.

O conflito que envolve os dois países do Leste Europeu vem, desde fevereiro de 2022, ocupando diariamente os noticiários e demais canais de comunicação, ao redor de todo o mundo. Trata-se de uma guerra com narrativas controversas, porém, com diversos relatos presentes nas mídias sociais, onde justamente eclodiram os discursos sobre práticas racistas nas fronteiras da Ucrânia. Num primeiro momento, os postos de fiscalização autorizavam deixar o país apenas famílias brancas, impedindo estrangeiros a escaparem da guerra. Atletas brasileiros, por exemplo, precisaram deixar o país caminhando e mesmo assim foram barrados na fronteira com a Polônia após percorrer um trajeto de 60 km (UOL, 2022). A União Africana chegou a se manifestar sobre o tema, pois os negros foram os que mais sofreram preconceito (CORREIO BRAZILIENSE, 2022). A repercussão obrigou o ministro das Relações Exteriores da Ucrânia, Dmytro Kuleba, a admitir que a diferenciação era uma prática e a se comprometer a encontrar soluções para a situação. “Os africanos que buscam sair do país são nossos amigos e precisam ter oportunidades iguais para voltar às suas casas de forma segura. O governo ucraniano está se esforçando para resolver o problema” (YAHOO, 2022), falou o ministro em março de 2022.

Os discursos de cunho racista e xenofóbico percorreram o mundo ao tratar dos refugiados ucranianos. O jornalista Daniel Hannan, do jornal britânico *The Telegraph*, publicou um artigo no qual escreveu:

Eles se parecem tanto com a gente. Isso é o que faz ser tão chocante. A Ucrânia é um país europeu. Sua população assiste Netflix e tem contas no Instagram, votam em eleições livres e leem jornais não censurados. A guerra não é mais uma coisa que atinge populações empobrecidas e remotas. Pode acontecer com qualquer um” (TUBAMOTO, 2022).

O ex-procurador-geral adjunto da Ucrânia, David Sakvarelidze, alegou que “é muito emocional para mim porque eu vejo europeus com olhos azuis e cabelos loiros sendo mortos todos os dias com mísseis de Putin, seus helicópteros e seus foguetes” (TUBAMOTO,

2022). Ao falar sobre a Ucrânia, Charlie D'Agata, uma jornalista norte-americana do canal *CBS News*, disse que “esse não é um lugar, com todo respeito, como Iraque, ou Afeganistão, que tem visto conflitos por décadas. Essa é uma cidade relativamente civilizada, relativamente europeia” (TUBAMOTO, 2022).

**Figura 2** - Imagem de uma senhora branca de olhos claros ferida no bombardeio à Ucrânia que foi amplamente divulgada



*Fonte: Wolfgang Schwan/Anadolu Agency via Getty Images.*

No tocante à situação dos refugiados ucranianos, há uma escolha política. A aniquilação do humano na própria imagem do rosto acontece dentro de uma lógica maior, que estabelece quais vidas são passíveis de serem vividas e quais mortes são dignas de luto. São esquemas normativos que engendram a aniquilação do outro, não lhe concedendo imagem, nem nome, nem uma narrativa, transparecendo que ali nunca houve uma vida, logo não poderia haver morte (BUTLER, 2019).

Butler (2020), na esteira do pensamento levinasiano, adverte que a demanda por equidade pressupõe uma inclusão formal de todos os seres humanos. Levinas, em sua proposta ética, rompe com a inclinação do ego. O pobre, o órfão, a viúva e o estrangeiro

são modelos concretos da alteridade, não de *alter ego*. “E como alteridade, o reconhecimento não consiste em vê-los iguais a mim, mas diferentes de mim” (SUSIN, 1984, p. 201). Partindo dessa reflexão, nós podemos avançar e afirmar que o outro são todos os refugiados, da Ucrânia ou de conflitos diversos. O outro é todo aquele excluído e marginalizado, esquecido e abandonado, explorado e desconsiderado na sociedade ou mesmo junto do eu.

A comoção internacional, especialmente de estadunidenses e europeus, reflete o que chamamos de solidariedade seletiva. A rede de apoio construída para dar suporte material e acolhimento imigratório ao povo ucraniano não se compara aos movimentos realizados em favor de países africanos, latino-americanos ou asiáticos, que vivem em conflitos políticos e bélicos.

A crise da Ucrânia gerou um volume inédito de doações para a Organização das Nações Unidas, enquanto diversas outras crises foram ignoradas. “Em apenas 20 dias, a guerra na Ucrânia e as fotos nas manchetes de jornais pelo mundo permitiram que a ONU arrecadasse dez vezes mais que as doações em todo o ano de 2021 para algumas das crises mais graves na África, América Latina ou na Ásia” (CHADE, 2022).

Por exemplo, a Síria é um país em que mais de 300 mil pessoas morreram em dez anos de guerra e 13 milhões vivem como refugiados ou deslocados internamente. A sua crise não teve a mesma cobertura da guerra entre Ucrânia e Rússia. Por arrecadar menos, a ONU conseguiu enviar somente 46% dos US\$ 4,2 bilhões que necessitava e 90% dos refugiados sírios no Líbano vivem em extrema pobreza. (CHADE, 2022)

Como premissa do século XXI, a solidariedade esbarra nos aspectos políticos, quer seja no reconhecimento da dignidade do outro, como portador de humanidade e transcendência, quer seja de um sujeito com direitos e necessidades. Não há, na solidariedade seletiva, a presença da proposta ética de Levinas, baseada na

alteridade, mas sim um agir alicerçado na racionalidade egoísta, que ao estender a mão, estende ao seu *alter ego*.

A proposta do contato com o outro, a partir da metáfora do rosto, revela o esforço de Levinas em deixar de lado a ontologia tradicional, colocando em xeque a racionalidade filosófica hegemônica do Ocidente. É justamente na relação com outro que surgem também todos os outros, aos quais Levinas, em *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1978), chama de o "terceiro", por quem nos tornamos responsáveis, convocados ao que ele chama de diaconia, isto é, ao serviço, à solidariedade e à hospitalidade.

A visitação, manifestação ou epifania do rosto conduz a uma atitude ética, fazendo com que o outro convoque o eu a ser responsável por ele, e por todos os outros, gerando, desse modo, a responsabilidade e a solidariedade real, independentemente de qualquer aspecto, quer seja a cor dos olhos, quer seja a nacionalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise imigratória na qual estamos imersos revela, de um lado, a gravidade dos conflitos geopolíticos e, de outro, a necessidade da acolhida, como forma de responsabilidade ética. As notícias sobre os refugiados da Ucrânia explicitam os alertas de Butler sobre a seletividade da solidariedade, indicando uma desumanização do outro e revelando esquemas normativos, capazes de estabelecer o que será uma vida habitável ou uma morte a ser lamentada.

A mobilização internacional na operação de acolhida aos refugiados ucranianos explicita o que Butler identifica como vidas passíveis de luto, tornando algumas vidas mais, ou menos, dignas de proteção e acolhida, a partir de marcadores biológicos e geopolíticos que reforçam a noção de solidariedade seletiva.

Nestes tempos de errância ética, partindo do pensamento de Levinas, apresentamos uma ética profundamente arraigada na alteridade, em que a própria identidade e, em última análise, a própria humanidade depende do reconhecimento e do acolhimento do outro e, com ele, todos os outros.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária**: os poderes do luto e da violência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. **The force of nonviolence**: an ethico-political bind. Nova Iorque; Londres: Verso Books, 2020.

CHADE, Jamil. Ucrânia gera onda de doações, enquanto milhões são abandonados pelo mundo. **Uol Notícias**, 15 mar. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/columnas/jamil-chade/2022/03/15/ucrania-gera-onda-de-doacoes-enquanto-milhoes-sao-abandonados-pelo-mundo.htm>. Acesso em: 3 jun. 2022.

FAVELLI, Marcelo. Em meio a guerra de narrativas, Rússia e Ucrânia divergem sobre alvos e nº de baixas. **CNN Brasil**, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/em-meio-a-guerra-de-narrativas-russia-e-ucrania-divergem-sobre-alvos-e-no-de-baixas/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

LEVINAS, Emmanuel. Ética e infinito. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982

LEVINAS, Emmanuel. **Transcendência e inteligibilidade**. Tradução de José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1991.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEVINAS, Emmanuel. **Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger**. Tradução de Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LEVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre Nós**: Ensaio sobre a alteridade. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martinus Nijhoff, 1978.

SUSIN, Luis Carlos. **O Homem Messiânico**: uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas. Petrópolis: Vozes, 1984.

SUSIN, Luis Carlos. **O esquecimento do outro no Ocidente**. Petrópolis, *REB*, v.47, fasc. 188, dezembro, 1987.

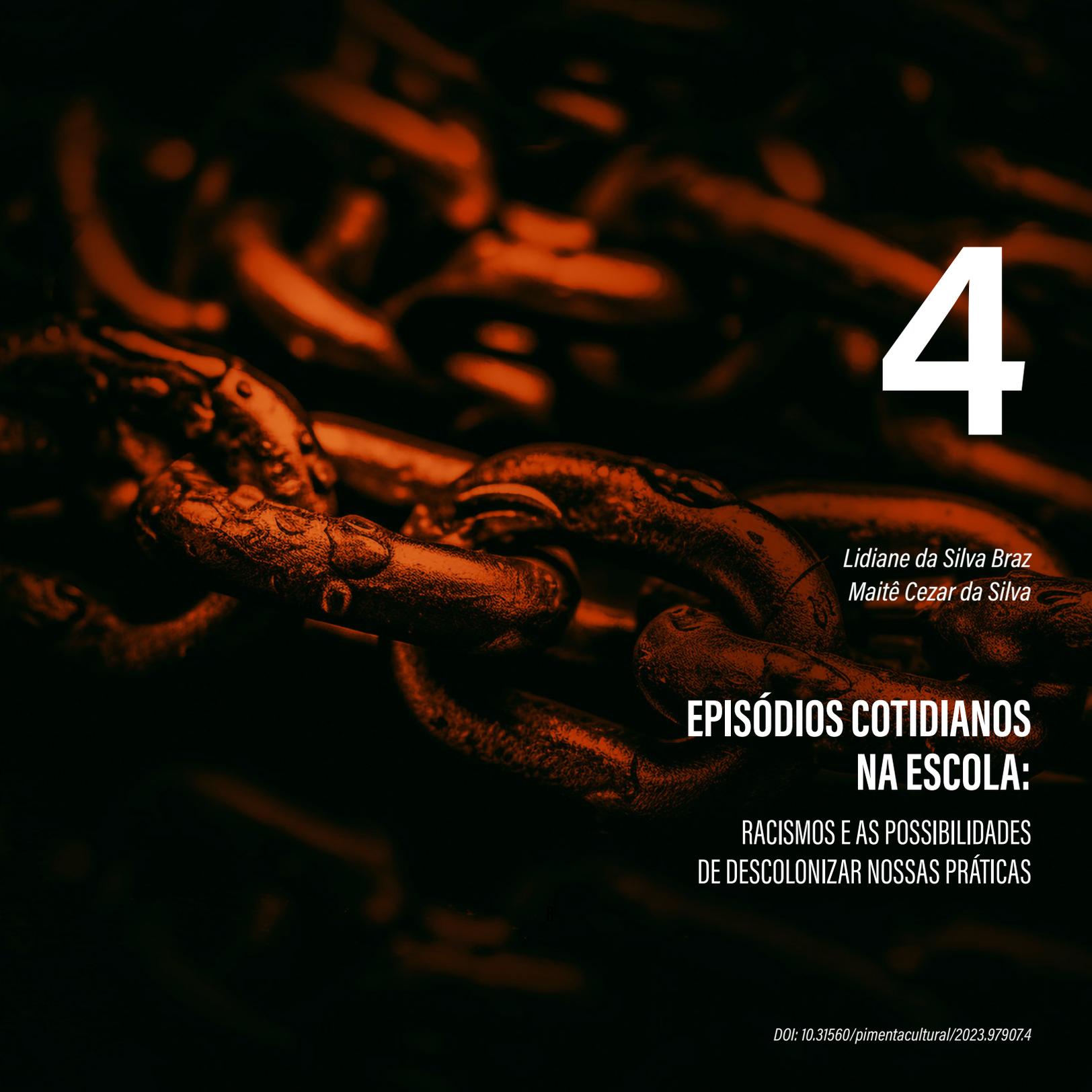
TUBAMOTO, Fernanda Tiemi. 'Kiev não é Iraque ou Afeganistão': racismo e xenofobia na guerra da Rússia. **Estado de Minas**, 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/02/noticia-diversidade,1348968/ki-ev-nao-e-iraque-ou-afeganistao-racismo-e-xenofobia-na-guerra-da-russia.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. União Africana aponta racismo contra africanos que tentam escapar da Ucrânia. **Correio Braziliense**, Brasília, 1 mar. 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2022/03/4989334-uniao-africana-aponta-racismo-contra-africanos-que-tentam-escapar-da-ucrania.html>. Acesso em: 3 jun. 2022.

UOL. Atletas brasileiros andam 60 Km e são barrados em fronteira na Polônia: 'Não sabemos mais o que fazer'. **UOL Esportes**, 27 fev. 2022. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/lancepress/2022/02/27/atletas-brasileiros-andam-60-km-e-sao-barrados-em-fronteira-na-polonia-nao-sabemos-mais-o-que-fazer.htm>. Acesso em: 3 jun. 2022.

YAHOO. Embaixador da Ucrânia no Reino Unido admite racismo contra refugiados.

**Yahoo Notícias**, 9 mar. 2022. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/guerra-na-ucrania-diplomata-denuncia-racismo-com-refugiados-negros-e-asiaticos-155154614.html>. Acesso em: 3 jun. 2022.



# 4

*Lidiane da Silva Braz  
Maitê Cezar da Silva*

## **EPISÓDIOS COTIDIANOS NA ESCOLA:**

**RACISMOS E AS POSSIBILIDADES  
DE DESCOLONIZAR NOSSAS PRÁTICAS**

## ESUMO

O presente capítulo tem como objetivo problematizar situações de racismo no ambiente escolar, bem como repensar as práticas estabelecidas dentro dessa instituição, como reflexo da construção histórica e social vivida em nossa sociedade. Para tanto, são descritos e analisados cinco episódios que foram vivenciados em escolas públicas, contextualizando-os a partir das problematizações trazidas no livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba (2019). No decorrer deste ensaio, busca-se discutir de que forma as práticas discursivas, alicerçadas no racismo estrutural, operam no contexto escolar, corroborando para o fortalecimento dos processos discriminatórios e, ainda, quais movimentos acontecem (ou deveriam acontecer) na escola para desconstruir estruturas sociais que subjugam pessoas consideradas fora da norma. Por fim, entende-se que é necessário repensar tanto os discursos quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, compreendendo essa instituição como um espaço potente para a desconstrução dos padrões normativos que nele operam e que, em grande medida, negligenciam determinadas existências.

**Palavras-chaves:** Racismo; Escola; Norma.

## PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS

Compreendendo que o racismo funciona por intermédio do discurso (KILOMBA, 2019), o presente ensaio tem como objetivo trazer ao debate as formas “sutis” e “sorradeiras” com que o racismo cotidiano se manifesta na sociedade contemporânea e, mais especificamente, como ele se apresenta e opera dentro da escola por meio da linguagem. Por intermédio do discurso, pode-se observar a recorrência com a qual as pessoas negras são colocadas no lugar do diferente, seja pela forma como se empreendem práticas em relação a elas, seja pela tentativa enquadrá-las nos estereótipos classificatórios presentes na escola, como o outro, o inadequado, o “estranho”, o deficiente; ou seja, todo aquele que precisa ser corrigido.

Para tanto, apresentaremos alguns episódios testemunhados por nós, professoras da rede básica de ensino, os quais nos fornecem pistas de como o racismo opera por meio de práticas discursivas, resultando em efeitos na vida dos alunos e alunas negros e contribuindo para que tais sujeitos se mantenham marginalizados. Nesse sentido, corroborando com o pensamento de que, “no racismo, corpos negros são construídos como corpos impróprios, corpos que estão *“fora do lugar”* e, por essa razão, corpos que não podem pertencer” (KILOMBA, 2019, p. 56).

Consideramos importante refletir sobre tais episódios por entendermos que eles ocorrem por meio de uma estrutura social que, historicamente, parte de uma norma branca, que institui formas de ser, pelas quais se negligencia ou mesmo renega determinados corpos, e separando essas existências entre o que Foucault (2010) chamaria de normais e anormais. Obviamente, se a norma branca é encarada como universal, o sujeito negro é enquadrado nessa segunda categoria – anormal –, e com isso, conforme diz Grada Kilomba (2019), o ser negro é visto como ameaçador no imaginário branco. Dessa forma, desde muito cedo as crianças negras são

confrontadas com a sua própria imagem, bombardeadas por mensagens que dizem que a branquitude é a norma, o que cria conflitos na constituição de sua subjetividade. Assim, há medos e anseios em se identificarem como negras, pois isso traz efeitos negativos em suas vidas, de inferioridade e inadequação.

Como nos diz bell hooks (2017), embora o multiculturalismo seja uma temática em foco na educação atual, não há práticas evidentes na escola que realmente suscitem transformações sociais. Isso porque nós, professores, frequentamos – em grande parte – escolas onde fomos ensinados que existe uma norma única de pensamento e experiência considerada universal. Assim,

[...] a maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. (HOOKS, 2017, p. 51)

Nesse sentido, acreditamos que cabe à escola e a nós, educadores, o compromisso ético<sup>6</sup> de problematizar e questionar esse universal branco que, historicamente, organiza a sociedade e, por consequência, a escola. Descolonizar o nosso olhar como docentes e refletir sobre essas práticas discursivas, que são excludentes, faz parte do nosso fazer pedagógico e se torna essencial no mundo atual, em que assistimos a uma enxurrada de acontecimentos que negligenciam tais existências e, mais do que isso, eliminam fisicamente os corpos negros.

6 Tomando a ética aqui a partir de Foucault, de acordo com Gros (2018), "o que chamo aqui de ética é a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa "relação" a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isto e não aquilo".

## EPISÓDIOS DE RACISMO NA ESCOLA

**Episódio 1:** *Ele é diferente.* Uma professora da pré-escola solicita um parecer sobre determinado aluno, porque "ele é diferente"... Questionada por que ela acha que ele é diferente, ela não sabe responder, mas continua a procurar uma resposta... "sabe o fulaninho (menino branco)... ele também tem dificuldades para entender os comandos e se atrapalha na hora de fazer a atividade, igualzinho ao outro (menino negro), mas ele (menino negro) é diferente".

**Episódio 2:** *O preto é ruim.* Peça para o aluno de oito anos escolher um balão, ele olha por alguns segundos, há balões nas cores branca, preta, laranja e vermelha. Pega o balão preto e logo solta... "não, o preto não, preto é ruim". O aluno em questão é negro!

**Episódio 3:** *Pelo menos eu não sou negra!* Na aula de educação física, ocorreu um desentendimento entre dois estudantes (um menino e uma menina), que resultou em agressões verbais mútuas. Em certo momento, o menino dispara "pelo menos eu não sou negra". Após a intervenção da professora, foi questionado ao aluno o motivo dessa fala como uma ofensa e, imediatamente, ele se desculpou e disse que são "todos iguais".

**Episódio 4:** *Eu não quero sentar ao lado dele.* No refeitório da escola, uma aluna se recusa a sentar ao lado de um colega negro. Sem querer explicar o motivo, ela apenas disse à funcionária da escola que não queria ficar perto daquele menino. Em outro momento, na sala de aula, a mesma menina reclama por ter que trocar de lugar e ficar mais próxima do mesmo colega.

**Episódio 5:** *O menino que sempre dormia em aula.* Estudando no turno da tarde, o adolescente que cumpria medida socioeducativa sempre chegava sonolento e não conseguia participar da aula, pois "caia no sono". Ao questionar o porquê de sua frequente sonolência, descobri que ele tomava uma medicação diariamente "para deixá-lo

mais tranquilo”, pois, supostamente, poderia se tornar muito agressivo quando contrariado e aí “ninguém segura”. O adolescente em questão era um jovem negro.

Analisando os episódios acima, podemos relacioná-los com as análises empreendidas por Grada Kilomba em seu livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Isso nos leva a refletir sobre as situações que ocorrem no dia a dia escolar e que, em determinados momentos, não as compreendemos como racismo, pois se dão de formas muito sutis e, por vezes, “veladas”. Como nos alerta Kilomba (2019), são episódios que estão enraizados nas estruturas sociais, e, que tendo o sujeito branco como norma, este não se reconhece (ou não quer se reconhecer) como alguém que pratica racismo cotidiano.

Fazendo uma discussão acerca das categorizações construídas linguisticamente, Kilomba (2019) nos alerta para as armadilhas de compreendê-las de forma ingênua como uma “simples” construção semântica: universal/específico; objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional, entre outras. Para a autora, mais do que uma categorização linguística, tais significados possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia *branca*. Citando Derrida (1981), ela argumenta que não há uma coexistência pacífica de palavras, mas sim uma hierarquia violenta que determina “quem pode falar” (KILOMBA, 2019, p. 52).

Diante disso, compreendemos que para descolonizar nossas práticas que reafirmam tais hierarquias nas instituições escolares, é necessário refletir sobre elas, descolonizando a linguagem que utilizamos no nosso cotidiano para que, assim, possamos efetivamente movimentar nossas práticas pedagógicas na contramão desse modelo classificatório (e discriminatório) que posiciona e organiza as pessoas entre aqueles que têm o direito de ocupar espaços e proferir discursos, em detrimento de “outros” lidos como diferentes, estranhos, inadequados e, que assim, não podem

ocupar tais posições “privilegiadas”. Concordamos com Kilomba (2019) quando ela enfatiza que as pessoas se tornam diferentes pela intolerância de alguns.

Nesse contexto, voltar o olhar para tais questões em nosso cotidiano escolar e buscar práticas decoloniais em nossas experiências pedagógicas torna-se fundamental para eliminar tais comportamentos excludentes. Sabe-se que essa não é uma tarefa fácil, haja vista a organização curricular e estrutural das instituições escolares. Entretanto, segundo Grada Kilomba, é necessário e urgente encontrarem-se brechas para dismantelar práticas racistas e discriminatórias, para assim, criarem-se imagens positivas e afirmativas da negritude.

Para Kilomba (2019), tomando como exemplo a sociedade europeia, o racismo é visto, muitas vezes, como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política, e dessa forma, pode ser visto como uma camada de tinta que poderia ser facilmente removida das teias sociais. Entretanto, segundo a autora, a imagem da “camada de tinta” ilustra a ideia de que o racismo é “alguma coisa” nas estruturas das relações sociais, mas não um determinante dessas relações (KILOMBA, 2019, p. 71). Assim, tendenciosamente, o racismo é lido como algo localizado no passado ou mesmo, externo, às margens, e não no centro das relações estruturais da sociedade ocidental.

Evidencia-se, assim, que embora alguns episódios de racismo não ocorram de forma intencional, eles se dão porque estão entranhados nas relações que estabelecemos com os outros, lidos como diferentes por não se enquadrarem nos padrões normativos da nossa sociedade – leia-se: padrão heteronormativo, branco e, na maioria das vezes, cristão. Nesse contexto, o objetivo neste ensaio é problematizar de que forma olhamos para essas relações na escola. Ainda, o que de fato movimentamos nele a fim de modificar essas estruturas sociais que subjagam determinadas existências em

detrimento de outras consideradas “melhores” e mais “adequadas”, as quais, inclusive, são tidas como aptas a viver em sociedade sem sofrer prejulgamentos e preconceitos por serem diferentes.

Acreditamos que o espaço escolar, na qualidade de um espaço comum e público, é um ambiente potente para refletirmos tais questões, pois é um lugar onde a diversidade de sujeitos se apresenta em massa e, embora na maioria das vezes seja considerado como um espaço à parte, não é de forma alguma (ou não deveria ser) deslocado das relações e dos acontecimentos sociais. Ocorre que, em grande medida, essa instituição acaba se aliando às estratégias de manutenção dos privilégios nas mãos da chamada elite social branca, que é tida como norma, quando, em seu cotidiano, não reflete e não movimenta tais questões raciais, sociais e econômicas.

Nesse sentido, ao analisarmos as práticas discursivas supracitadas que se deram no contexto da escola, entendemos que essas são fruto do racismo estrutural presente em nossa sociedade, uma vez que ele permeia as ações e as estruturas de diferentes instituições, como o próprio ambiente escolar. Assim, não basta que as escolas não apresentem discursos e práticas racistas, mas é também fundamental que se estabeleça, nesse ambiente, uma educação antirracista, que promova a criticidade para que os alunos consigam identificar o racismo presente na estrutura social e possam se posicionar contra a perpetuação desse sistema; investindo em um discurso de igualdade, respeito e diversidade.

Assim, entendendo o racismo como um sistema de dominação que apresenta múltiplas e complexas dimensões, torna-se necessário o aprofundamento acerca do racismo institucional, que segundo Kilomba, “opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados” (KILOMBA, 2019, p. 78).

Conforme Silvio Almeida (2018, p. 36),

[...] o conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações, mas não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

Pensando mais especificamente em instituições de ensino, é possível observar alguns mecanismos intraescolares que discriminam, prejudicam e excluem seletivamente os interesses de um grupo pela sua cor ou origem, práticas que ocorrem independentemente da vontade individual de cada um. Tais mecanismos se encontram no currículo, nos livros didáticos, na literatura e em materiais em geral, os quais perpetuam um padrão social hegemônico por meio de sua linguagem e ilustrações. Podemos observar, por exemplo, a representação da princesa branca que deve se casar; a mulher negra como escrava ou plebeia; o príncipe branco que chega montado em seu cavalo (branco) para salvar a princesa, entre outros. Esses são apenas alguns dos casos, talvez os mais corriqueiros no que tange às práticas hegemônicas e elitizadas das instituições escolares.

O racismo institucional nem sempre é visível aos olhos de todos, sendo encontrado com mais frequência nos meandros dos discursos e das práticas que ocorrem no interior da escola; isso intensifica a necessidade de que haja um trabalho voltado à eliminação do mito da democracia racial. Nesse sentido, torna-se essencial que a escola vá além da obrigatoriedade de inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos (Lei 10.639/03)<sup>7</sup>. Que nela sejam investidas formas de resistência e combate às práticas de

7 Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira na grade curricular do ensino fundamental e médio. Embora a lei já exista há 19 anos, muitas escolas resistem na sua aplicação, trabalhando isoladamente as questões afro e geralmente apenas nas proximidades do dia 20 de novembro (Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra).

naturalização do racismo, ou seja, que se apresente como práticas antirracistas efetivas e, mais do que isso, que não sejam inseridas pela obrigatoriedade de tal lei, como muitas vezes ocorre durante a Semana da Consciência Negra.

Considerando as diferentes formas que o racismo assume cotidianamente, quando a professora afirma que o aluno mencionado no episódio 1 é *diferente*, apesar de ter as mesmas especificidades do outro colega branco, pode-se inferir que essa diferença consiste na racialização da criança, que a torna “diferente”. Quanto a isso, Kilomba afirma que:

[...] só se torna diferente porque se difere de um grupo que tem o poder de se definir como norma - a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como “diferentes”. A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação (KILOMBA, 2019, p. 75)

Dessa forma, o aluno negro é identificado como inferior numa perspectiva para além da sua condição intelectual ou comportamental. Isso nos faz pensar o quanto a questão da raça está atrelada ao processo de ensino-aprendizagem e influencia negativamente as relações que se estabelecem entre docentes e estudantes, uma vez que muitos profissionais já entram em sala carregados de preconceitos que enxergam o sujeito negro como limitado, portanto aquele que ocupa lugar da não aprendizagem na escola.

Ao analisar, a fala “*não, o preto não, preto é ruim*”, podemos observar o quanto a imagem da negritude ainda está associada, mesmo que inconscientemente, a algo pejorativo, negativo, conforme abordado por Kilomba (2019), reafirmando a branquitude como norma uma vez que ninguém quer estar ligado a conceitos ruins, a imagens que não são positivas, o que acaba levando o sujeito negro a se identificar forçadamente com a branquitude.

Uma apreciação semelhante pode ser realizada no segundo episódio quando o aluno alega: "*Pelo menos eu não sou negra!*", utilizando a raça e o gênero para degradar a imagem da colega, como se o fato de ser negra fosse algo ruim, ou seja, que a tornasse inferior a ele. Em ambas as falas, fica evidente o peso que as palavras "negra" e "preto" levam consigo significados ruins e conceitos atrelados a algo sujo, feio, selvagem, animal, ignorante, entre outros. Quanto a isso, Kilomba (2019) afirma que as(os) negras(os) acabam se tornando a corporificação de cada um desses termos em função do racismo, uma vez que este é "discursivo e não biológico". Sendo assim, a palavra vem acompanhada de todas as analogias que a definem historicamente. Fato em consonância com um dos relatos apresentados no livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, no qual a situação da menina negra é colocada em uma cena colonial, sendo exposta e ficando à mercê de um discurso perturbador que a fragiliza cada vez mais.

Além disso, quando o colega alega que "*são todos iguais*", numa demonstração de vergonha e tentativa de reconhecer sua atitude racista, observa-se o mito da democracia racial, uma vez que a plena igualdade entre as pessoas, independentemente de raça, cor ou etnia, não existe. A tentativa de colocar todas as pessoas em estado de igualdade representa nada mais do que uma forma de amenizar o peso das palavras já ditas.

Em outro episódio, a necessidade do afastamento trazida na fala da menina, que não quer sentar ao lado do colega negro, está fortemente associada ao contágio racial mencionado por Grada Kilomba (2019), quando ela afirma que "o isolamento anuncia o racismo". Para a aluna em questão, a aproximação com o colega negro parece inaceitável, como se naquele ambiente ele fosse um intruso, não tendo o direito de transitar e/ou ocupar os mesmos espaços que ela. Esse tipo de pensamento retrata a triste realidade vivida não só na escola, mas na sociedade como um todo, onde o racismo atua por meio de uma série de mecanismos, algumas vezes brandos e outras vezes não, a que são subordinadas crianças e jovens negras(os), a

ponto de compreender as práticas discriminatórias e de subjetivação como corriqueiras, naturalizando uma perversa construção social.

No que tange ao *“menino que sempre dormia em aula”*, evidencia-se o quanto ele tem sua imagem fortemente associada à incivilidade, personificando-o como o outro violento, ameaçador, perigoso e, dessa forma, justificando a necessidade da medicalização. Nesse sentido, apesar do aluno estar dentro da sala de aula, ocorre o seu silenciamento e apagamento na medida em que não há lugar para ele naquele ambiente; o aluno está inserido na instituição, porém é colocado à margem, o que o torna invisível. Assim, como no caso de pessoas com deficiência, evidencia-se aqui um processo de in/exclusão (LOPES, 2007): o aluno está inserido na escola por força de uma obrigatoriedade, mas é excluído ao não poder participar das práticas escolares por ser considerado pela instituição incapaz e/ou incorrigível.

Em comum, as passagens analisadas evidenciam a produção discursiva historicamente edificada a partir de uma norma branca, que cria estereótipos, formas de ser, modos de existência estrategicamente produzidas como inferiores e marginais. A pessoa negra é vista como a exótica, com instintos animais que o branco, supostamente, deixou de ter, pois este sim foi *“educado”* ou instruído para eliminar tais comportamentos.

Em *Crônicas da travessia*, Paul Preciado (2020, p. 47), ao refletir sobre seu próprio processo de transição de gênero, questiona e tensiona os fundamentos do sistema que organiza as sociedades e que exclui os corpos considerados precários, ou ainda aqueles *“impossíveis de rentabilizar para a economia do conhecimento”*. Analisando suas crônicas, é possível relacionar às discussões empreendidas neste ensaio, pois os corpos que não se enquadram na norma binária (homem/mulher) são marginalizados, excluídos ou, ainda, corpos que não podem pertencer, assim como os corpos negros.

Para o autor, precisamos inventar novas metodologias de produção do conhecimento e uma nova imaginação política capaz de confrontar a lógica da guerra e a razão heterocolonial. Nesse sentido,

poderíamos citar, também, a hegemonia branca heteronormativa que ocupa um lugar de produção de valor e da verdade. Todavia, não se trata de uma simples mudança institucional, mas sim de uma transformação micropolítica dos “domínios moleculares da sensibilidade”. Trata-se de modificar a produção de signos, a sintaxe, a subjetividade e os modos de produzir e reproduzir a vida (PRECIADO, 2020, p. 46).

Nessa direção, concordamos com Grada Kilomba e Paul Preciado, pois é na inquietação e na busca pela desconstrução de práticas que historicamente nos conduzem a perpetuar o modelo hegemônico que mantém a branquitude segura de seus privilégios. Por meio desse movimento, poderemos conduzir tais práticas discursivas em outra direção, na contramão dessa hegemonia branca. Afinal, “dizer uma vida é colocá-la em outra travessia. Travessia não quer dizer sair, mas sair-se. A vida é a ficção ou é ficção o relato de sua travessia?” (SKLIAR, 2014, p. 146). Sair de si, retirar-se, abrindo-se à escuta para que, quem sabe assim, não nos arroguemos de dizer ou inventar sobre os outros algo que eles mesmos não disseram de si, algo que eles próprios não tenham sido, e sim, apenas, ficcionou-se sobre eles a partir *de e para* a linguagem.

## COMO DESCOLONIZAMOS NOSSAS PRÁTICAS?

Diante do exposto até aqui, cabe a reflexão sobre o que podemos (e devemos) construir (ou desconstruir) em nossa prática pedagógica diária, a fim de problematizar e eliminar tais comportamentos sociais extremamente preconceituosos e racistas enraizados nas relações sociais. Não há uma receita pronta para isso; no entanto, entendemos que há possibilidades, pois a escola é um espaço muito potente onde passamos grande parte das nossas vidas e, por isso, privilegiado para desconstruir a ideia de que há um padrão melhor e mais adequado, e que sim, é possível um espaço e um lugar para todos.

Desse modo, olhar para tais questões faz parte do nosso compromisso ético e político, constituindo-se como resistência para que, assim, possamos descolonizar nossas práticas escolares e de vida. Talvez (re)pensar a escola como um problema filosófico, que se põe a questionar a si mesma e suas práticas e, com isso, tenha a potência de formar e transformar um coletivo de sujeitos que se coloquem a vibrar juntos na busca de novas possibilidades de existência e vida em sociedade, de maneira cooperativa e afirmativa (BRAZ, 2011, p. 123).

Em seu texto, Kilomba (2019) nos provoca a todo momento para necessidade de fazermos perguntas. Talvez, aqui, caibam algumas reflexões: quando pensamos em escola, de que lugar olhamos para os sujeitos que a habitam? A escola é composta em sua maior parte por crianças, mas essas crianças têm o direito de fala garantido? Elas são escutadas? Nós, professores, deixamos elas falarem e damos espaço para que elas se expressem ou se experienciem de forma ética? Na maioria das vezes, não, pois a escola é compreendida como um espaço hegemônico, de produção em massa. Dessa forma, estabelece-se uma hierarquia na qual o professor detém o saber e o aluno aquele que deve aprender. Ao refletirmos sobre as relações hegemônicas que estruturam o racismo em nossa sociedade, as relações escolares citadas acima não se equivalem ou se aproximam desse modelo?

Para Preciado (2020, p. 73), é preciso defender o direito das crianças, de todas elas, de serem consideradas como subjetividades políticas irreduzíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça. Nessa direção, talvez escutar, afetar-se e abrir-se ao diálogo de maneira menos hierárquica com os sujeitos diretamente envolvidos nesse coletivo – que é a escola – seja um primeiro passo para abrirmos espaço ao debate e aos tensionamentos que tais questões podem mobilizar em relação às crianças, sem distinções.

Mesmo que hoje as questões raciais tenham ganhado lugar de debate dentro da escola, essa instituição ainda se caracteriza como brancocêntrica, o que indica que embora tenhamos avançado

em alguns pontos, o caminho ainda é longo e com muitos obstáculos. Ainda existem muitas pessoas que acreditam não haver necessidade de se trabalhar essas questões na escola, ou por negarem a existência de tais problemáticas, ou por entenderem que isso não faz parte do caráter conteudista e pedagógico dessa instituição.

Desse ponto, defendemos que a escola e as práticas que produzimos nela têm papel fundamental nas produções discursivas. É nesse ambiente que as crianças começam a estabelecer relações sociais de forma autônoma, proporcionando a oportunidade de desconstruir aquelas “verdades” por muito tempo inquestionáveis. Inquietar-se com essas questões é um movimento importante; entretanto, não há inquietação sem apropriação de tais problemáticas. Assim, é necessário olhar (olhar-se) para as práticas racistas que, conscientemente ou não, desenvolvemos em nosso cotidiano. Isso requer adquirir novos conhecimentos e aprender novas formas de enxergar o mundo e as relações que o constituem. É olhar (estudar) para o passado para compreender o presente.

Com isso, por ora, encerramos esse ensaio com uma reflexão (ou uma provocação) de Paul Preciado, para que possamos “nos pensar” ou para repensar nosso lugar de privilégio como pessoas brancas que ocupam o lugar da norma e, conseqüentemente, da verdade.

[...] como eu os amo, meus corajosos iguais, desejo que vocês também percam a coragem. Desejo que lhes falte força para repetir a norma, que não tenham energia para continuar fabricando identidade, que percam a determinação de continuar acreditando que seus papéis dizem a verdade sobre vocês. E quando tiverem perdido toda a coragem, loucos de covardia, desejo que inventem novos e frágeis usos para seus corpos vulneráveis. É por amá-los que os desejo frágeis e não corajosos. Porque a revolução atua através da fragilidade. (PRECIADO, 2020, p. 142)

Nesse sentido, do alto de nossas fragilidades, desejamos uma escola menos normativa, ordeira, manipuladora e produtora

de identidades e subjetividades, e mais uma escola que respeite e acolha todas as existências. Como podemos descolonizar nossas práticas? Repensando-as, refletindo sobre a literatura utilizada em sala de aula, estudando sobre a história e a cultura africana, apropriando-se do passado escravocrata da nossa sociedade. Enfim, descolonizando a linguagem, ressignificando nossa prática docente, com menos reprodução e mais reflexão.

## REFERÊNCIAS

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

BRAZ, Lidiane da Silva. **Socioeducação e inclusão:** A produção de sujeitos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Santa Maria/RS. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2021. 138 p.

DERRIDA, Jacques. Semiology and Grammatology. *In:* RIVKIN, Julie; RYAN, Michael (orgs.). **Literary Theory:** an anthology. Estados Unidos: Blackwell Publishing, 1981.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. Coleção Obras de Michel Foucault. 330p.

GROS, Frederic. **Desobedecer.** Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In:* LOPES, Maura Corcine; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar. Tradução Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 239 p.



# 5

*Isabella Almeida dos Santos  
Paulina dos Santos Gonçalves  
Tânia Conceição de Souza Barreto*

## **A COR E A DOR:**

**EPISÓDIOS DE RACISMO A PARTIR  
DOS CORPOS RUALIZADOS  
E ENCARCERADOS**

## RESUMO

Este capítulo tem como objetivo fazer uma análise sobre os episódios de racismo que envolvem a incidência dos números de casos de tuberculose e AIDS na população de rua e na população carcerária, tendo como base a reportagem *Círculo das Doenças*, do Jornal Boca de Rua (2022). Ao dialogar com as falas da rua e do cárcere como fonte de informação, é possível refletir sobre a forma como esses sujeitos são subjugados a práticas e políticas ostensivas que banalizam o adoecimento e a morte desses corpos. Em interlocução com Grada Kilomba (2019), as narrativas presentes na reportagem questionam a posição de subalternização e silenciamento a que esses sujeitos são submetidos. Com base nas histórias analisadas, foi possível constatar que a ausência de políticas públicas, para assegurar os direitos básicos de quem vive em situação de rua e em unidades prisionais, é um fator fundamental para manter o índice de contágio dessas doenças em uma crescente, bem como o desencadeamento de outras complicações de saúde.

**Palavras-Chave:** Racismo; População de rua; População carcerária.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo pensar o racismo em diálogo com Grada Kilomba (2019), utilizando como material empírico a reportagem *Círculo das Doenças*, do Jornal Boca de Rua<sup>8</sup>. O jornal, nessa edição, abordou o tema das doenças que mais acometem a população rualizada<sup>9</sup> e encarcerada. Essa escolha conversa com uma das reflexões de Kilomba (2019), quando questiona se o subalterno pode falar, uma vez que falar dentro do regime repressivo do colonialismo e do racismo representa uma dificuldade.

No livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019) tensiona a questão “pode o subalterno falar?” para refletir sobre o sujeito e as condições de enunciação da fala. O ato de falar é uma negociação entre quem fala e quem escuta. Ouvir, nesse sentido, é a autorização em direção ao falante. Portanto, dialogar com as falas da rua e do cárcere como fonte de informação é reconfigurar um lugar de reconhecimento de saberes dos sujeitos que normalmente não são escutados, considerando as condições extremas da rua e do cárcere. Tão importante quanto o que dizem, é como e por que o dizem. Ao fazer esse movimento, tecem-se diálogos indicadores de escuta e escrita como possibilidades de contestar poderes da produção de conhecimento.

Nesse contexto, o jornal tem uma importância para esta análise, pois expressa a realidade dos sujeitos que estão em situação de rua ou encarcerados e que são historicamente subalternizados. Conforme é descrito no Jornal Boca de Rua, apesar de ter o Dia

8 O Jornal BOCA DE RUA é produzido pela Agência ALICE, desde 2000. Trata-se de um jornal comunitário, trimestral, elaborado por pessoas que vivenciam ou vivenciaram a situação de rua. São elas que se reúnem com jornalistas e equipe de apoio, organizam a pauta, produzem as matérias e fotos. Depois da edição e impressão, cada participante recebe uma cota de jornais que vendem nas ruas, como um auxílio na composição da sua renda pessoal (ALLES, 2010).

9 *Rualizadas* é sinônimo de pessoas em situação de rua.

Internacional de Combate à Tuberculose, com várias programações de conscientização para a sociedade, ainda há um grande índice de contaminação, e “(...) o povo da rua tem 60% mais chance de pegar tuberculose<sup>10</sup> do que as outras pessoas” (BOCA DE RUA, 2022, p. 4). A notícia salienta que as situações de vulnerabilidade a que essas populações são submetidas as tornam mais suscetíveis a contrair doenças como a tuberculose e a AIDS.

Pensar a presença dos corpos racializados e rualizados, sujeitos das pesquisas das autoras, se faz a partir do reconhecimento da situacionalidade de rua e da prisão como parte das trajetórias possíveis no contexto das pessoas na sociedade capitalista, produtora da pobreza e suas múltiplas configurações. Graciani (1999) e Broide e Broide (2019) se referem à situação de rua como uma institucionalização, um confinamento pelo lado de fora, que coloca os indivíduos aos mesmos mecanismos de uma instituição total como a prisão.

## “EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO”: UM OLHAR DO JORNAL BOCA DE RUA

A reportagem *Círculo das Doenças* destaca o debate sobre como a contaminação de tuberculose e AIDS atinge mais intensamente um grupo específico da população brasileira. A matéria nos convida a pensar sobre como o racismo está imbricado de diferentes maneiras na sociedade, ao elucidar quais fatores operam para que determinadas doenças incidam sobremaneira

10 No passado, a doença era conhecida como tísica. Além de acometer os pulmões, o *Mycobacterium Tuberculosis*, na forma extrapulmonar, pode afetar qualquer outro órgão do corpo. A transmissão da tuberculose pulmonar se dá por via aérea: o paciente infectado expela o agente infeccioso por intermédio de gotículas de saliva quando fala, espirra ou tosse.

nessas populações, sobretudo em decorrência da vulnerabilidade a qual estão submetidas.

As reflexões de Kilomba (2019) ajudam a pensar no racismo não como um elemento a mais na violação de direitos e na pobreza, mas como componente estrutural, herança do colonialismo que se atualiza no cotidiano. Os episódios de racismo no cotidiano enfrentados pela população de rua e pela população carcerária potencializam a realidade de abandono e violação dos direitos em que vivem. Tais populações têm em comum a situação de pobreza, entendida na sua multidimensionalidade (UNICEF, 2018). A fragilidade das políticas públicas põe em risco a garantia dos direitos desses sujeitos, que sem a assistência de saúde, trabalho, educação e moradia se tornam mais suscetíveis a contrair e, conseqüentemente, disseminar a tuberculose.

Pesquisas acerca do processo de realização (NUNES, 2019) indicam o conjunto de fatores atuantes na produção da situação de rua, consequência do sistema capitalista, com múltiplos elementos, identificados a partir da esfera doméstica e relações primárias, relativos a processos de exclusão, invisibilização e redução das possibilidades de ascensão econômica e social.

Ao falarmos que a população em situação de rua e a população carcerária estão entre os grupos mais suscetíveis a contrair a tuberculose, é imprescindível analisarmos quem compõe essas populações. Especialmente no Brasil, não podemos debater sobre a população carcerária sem observar qual o perfil das pessoas encarceradas. O Atlas das Juventudes (BARÃO; RESEGUE; LEAL, 2021) destaca que ela é composta por homens (94,43%) e mulheres majoritariamente jovens, negros(as) e pardos(as) (63,64%) com ensino fundamental incompleto. As prisões no Brasil se reafirmam, ano a ano, como um lugar para negros, população cujo encarceramento se torna algo cada vez mais normalizado (VARGAS, 2020).

O perfil da população de rua assemelha-se ao da população carcerária, inclusive muitas dessas pessoas de rua acabam também passando pelo sistema prisional. São indivíduos com histórias similares de exclusão social, pobreza e que tiveram seus direitos básicos desassistidos pelo Estado. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2020 contabilizaram mais de 220 mil pessoas vivendo em situação de rua no Brasil (NATALINO, 2020). Estima-se que desse número 82% seja formado por homens; mais de 50% tenha entre 20 e 40 anos; 67% se autodeclara pardo ou negro; e 48% não tenha terminado o ensino fundamental. Em pesquisa amostral realizada com crianças e adolescentes em situação de rua nas capitais brasileiras, o dado aferido foi de 44% pretos e 42% pardos, perfazendo 86% de pessoas negras (COUTO; VALE; RIZZINI, 2020).

Faz-se necessário pontuar que os índices aqui apresentados não são totalmente fidedignos, pois censo deixa na invisibilidade uma parcela significativa da população de rua. A falta de contagem oficial dificulta a elaboração de políticas públicas que atendam todas as demandas e garantam os direitos fundamentais.

A saúde dentro do sistema prisional é um dos grandes desafios enfrentados nas instituições penais brasileiras. A ineficiência e inexistência das políticas públicas voltadas para esse contexto perpetuam problemas que vão desde a organização interna até a falta de acesso à informação por parte dos agentes e dos detentos. A arquitetura das prisões, com sua estrutura medieval, foi pensada para intensificar a violência à qual os detentos são submetidos, com celas úmidas, apertadas e insalubres que reforçam constantemente o espaço punitivo de reclusão. O encarceramento não só castiga ao isolar o sujeito da sociedade, mas também o torna vulnerável e suscetível ao contágio de doenças infecciosas, existentes em larga escala nas prisões, como a tuberculose.

O sistema prisional afeta a pessoa, principalmente o psicológico. Em alguns presídios as celas chegam a ter 40 detentos. 'Todo mundo tosse na cara de todo mundo', lembra Marcos. 'Um fica contaminando o outro', confirma

Jó, que também passou uma temporada no Central (BOCA DE RUA, 2022, p. 2).

No contexto carcerário, é quase impossível realizar uma das medidas profiláticas para evitar a contaminação e o controlar a doença, que é o isolamento do paciente. Além disso, outros fatores relacionados aos pacientes também contribuem para o desenvolvimento da doença, tais como idade, estado nutricional e doenças coexistentes, como a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e a infecção por *Treponema pallidum* (Sífilis) (BRAHMER; SMALL, 1998). Conforme relatado pelo Jornal Boca de Rua,

As pestes e doenças formam um círculo. AIDS, tuberculose, Covid e até insanidade mental. Se a pessoa é HIV positivo, suas defesas baixam e abrem a porta para a tuberculose. Se estão fracas, é muito mais fácil pegar Covid e também bem mais arriscado de morrer devido às comorbidades (BOCA DE RUA, 2022, p. 3).

As visitas significam para os detentos uma conexão com aquilo que ficou no mundo externo, ou, como bem destaca Marcos e Jó, "as visitas são o maior e melhor remédio para quem está preso. 'Um abraço, um sorriso, um carinho, as notícias do mundo lá fora, são capazes de aliviar as dores mais do que um analgésico', brincam Marcos e Jó" (BOCA DE RUA, 2022). Entretanto, esses momentos também podem contribuir como uma nova via de transmissão e contágio dessa doença, que ainda está em uma crescente nessa população, uma vez que a transmissão se dá por via aérea. Importante destacar que a suspensão das visitas só acontece em casos de rebeliões e pandemias (Covid-19), não abrangendo outras doenças infecciosas de larga escala no sistema.

Conforme preconiza a Lei de Execuções Penais (LEP) nº 7.210 de 1984, é dever do Estado assegurar ao preso e ao internado o acesso à saúde e à educação. Os núcleos educacionais atuantes nos complexos prisionais têm a proposta de oportunizar a educação como uma ação política e transformadora em áreas específicas como

as das ciências, visto a necessidade e relevância de construir uma educação baseada em informações científicas e contextualizadas, com a vivência dos sujeitos inseridos no sistema carcerário.

A ação de ensinar ciências nesse contexto tem como objetivo instrumentalizar e oportunizar aos sujeitos no cárcere uma ferramenta de análise da realidade. Utilizando-se de informações e abordagens sobre doenças como a tuberculose – doença infecciosa e de larga escala no sistema –, é possível controlar os casos de transmissão, bem como pôr em prática formas de prevenção e tratamento. A ausência de ações como essas, de projetos educacionais nos complexos prisionais, compromete possibilidades de resgate das subjetividades, da autoestima, da autonomia, resultando no aumento da vulnerabilidade do sujeito diante dos índices de crescimento das enfermidades.

Ter o corpo e mente restringidos pelas precariedades da rua e da prisão são circunstâncias relacionadas ao isolamento intenso, perverso, violento e cruel da desqualificação do eu e da pessoa negra. No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que 54% da população brasileira é negra (PRUDENTE, 2020). Apesar de representarem a maioria da população, as pessoas negras são as que menos têm acesso a emprego, saúde, segurança e escolaridade completa.

O baixo índice de escolaridade entre a população negra no Brasil é o mais alarmante, visto que a grande maioria da população carcerária e em situação de rua, que se autodeclara negra ou parda, não concluiu o ensino fundamental. A exclusão dessa população dos processos educativos formais é resultado de uma herança do colonialismo. Até 1827 a população negra do campo e pobre não era autorizada a ser admitida nas escolas. Essa condição histórica enfatiza ainda mais a situação na qual a população negra se encontra, sendo vítima de uma exclusão sistemática do sistema formal de ensino e da falta de oportunidades formativas e laborais que se perpetuam ao longo da vida.

A incidência da tuberculose e da AIDS, que acomete especificamente em maior número essa parcela da população, fortalece para que o estigma de doenças associadas à pobreza e às pessoas racializadas ganhe expressividade na sociedade. Historicamente associada à ideia de pobreza e malandragem, a tuberculose era uma doença recorrente em negros escravizados e encarcerados (SOUSA, 2019). Igualmente, a AIDS no século XX também é fortemente estigmatizada, lembrada como a doença dos africanos, imorais, gays e usuários de drogas.

Há uma importante discussão que Kilomba (2019) faz sobre a enunciação da diferença e a discriminação. Ela exemplifica que, quando é ensinado às crianças a existência de diferentes raças, dá-se a entender que a diferença estaria ligada à distinção fenotípica e não a uma diferença de tratamento. Essa construção da diferença sugere que grupos racializados são uma realidade dada *a priori*, em vez de serem consequência do racismo. Assim, é ensinado que as pessoas sofrem discriminação porque são diferentes, quando o que ocorre é justamente o oposto: as pessoas se tornam diferenciadas através do processo discriminatório, com narrativas racistas fixadas na cor de pele. A racialização dos grupos é um efeito do racismo, não a sua causa. São as práticas racistas que produzem a diferença sob a forma da discriminação.

“O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Uma ferida que dói sempre, por vezes infecta e outras vezes sangra” (KILOMBA, 2019). Esse poder colonial, que sempre seguiu existindo, está intrínseco na forma como nos relacionamos na sociedade brasileira e é condição para garantia ou não dos direitos básicos e fundamentais do ser humano. Esse poder condiciona a vulnerabilidade, os traumas e as desigualdades socioeconômicas que a população negra é submetida. Percebe-se que, a partir do paradigma da colonialidade, muitas das práticas de controle que se inserem nos países subdesenvolvidos, por meio de práticas discursivas, sanções, recomendações, educação e formação para o trabalho, subalternizam os sujeitos que são historicamente marginalizados.

Nessa lógica, portanto, o racismo é uma das causas proeminentes da desigualdade socioeconômica e cultural que se instaura na sociedade. Essa relação naturaliza a invisibilidade das necessidades, condições e existência de determinados sujeitos, especialmente aqueles que vivem em situação de rua e encarcerados. Realidades que afetam esses sujeitos junto com os condicionantes da racialização e do empobrecimento.

Assim, qualquer ação do Estado para reparar essa *ferida que nunca foi tratada* será vista como um assistencialismo desnecessário. No contexto neoliberal, os direitos sociais são rechaçados, enquanto a violência e o racismo são as fórmulas para agir sobre a população e fazer política. O racismo vai representar uma forma de promover a vida de um determinado grupo de pessoas em detrimento de outros.

A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda a sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2005, p. 306).

O racismo, nessa perspectiva, fundamenta quem deve viver e quem deve morrer, uma vez que a morte desse *outro* representa, para o restante da população, uma “segurança pessoal” (FOUCAULT, 2005). Com o surgimento da biopolítica no século XVIII, ocorre uma mudança da lógica: do “deixar viver, fazer morrer” para o “fazer viver, deixar morrer”. “A velha potência da morte em que se simbolizava o poder soberano é, agora, cuidadosamente recortada pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida” (FOUCAULT, 2011, p. 131).

O que vai configurar o reconhecimento de vida é a morte. A morte se tornou algo que só é reconhecido e relevante quando nos

importamos e reconhecemos, antes de tudo, a vida daquela pessoa. Os sujeitos são constituídos por normas e, a partir dessas repetições e deslocamentos, são reconhecidos como vidas humanas. Portanto, existem sujeitos e vidas que não são reconhecidos como vidas que importam no enquadramento político (BUTLER, 2020).

O racismo tende a produzir versões icônicas de populações para as quais se cria todo um “enquadramento” de lamentação e outras cuja perda não é perda, e que não é passível de luto. Essas, para Butler, são populações expostas à violência do Estado, elas buscam o Estado na tentativa de se proteger, mas é do próprio Estado que precisam ser protegidas (BUTLER, 2020). Nessa lógica, é mais fácil se acostumar com o adoecimento e a morte de determinados corpos – como o corpo do ex-detento, o do negro, o do indivíduo LBTQIA+, o do deficiente e o do rualizado.

Segundo Butler (2020), esses enquadramentos instigam a pensar o sentido que damos a uma determinada cena. Ao “recortarmos” os acontecimentos, estabelecemos uma versão e damos sentido ao que estamos vendo. Portanto, o efeito da cena do reconhecimento não depende do sujeito, uma vez que está permeado por um conjunto de sentidos que são historicamente definidos. A posição que o sujeito ocupa em uma cena está relacionada à forma como o seu corpo é reconhecido como vida e à capacidade desse corpo de produzir enlutamento.

Os relatos a seguir, extraídos do Jornal Boca de Rua, exemplificam a disposição histórica sobre como determinado corpo é lido e, conseqüentemente, historicamente enquadrado.

O mau atendimento à saúde faz com que as populações pobres fiquem pulando de posto em posto, sem receber nem atendimento, nem medicamentos e retardando as internações nos hospitais. *A SAMU, por exemplo, na maioria das vezes se recusa a atender moradores de rua.* E assim, esta roda gira (BOCA DE RUA, 2022, p. 3, grifos dos autores).

O tratamento dado aos adoecimentos na rua e na prisão dialoga com o que Kilomba (2019) infere sobre as políticas espaciais do corpo e do cabelo. As políticas abordam as práticas de segregação e isolamento, que estão associadas a uma ideia de sujeira racial, expondo, além da faceta da solidão e desamparo das pessoas, em sua maioria negras, que elas vivem em espaços segregados.

A oferta de cuidado, ou, no caso, a falta dela, vai para além da escassez de recursos, passando antes de tudo pela negação e desqualificação da humanidade desses sujeitos. As experiências de violência e opressão vivenciadas incidem sobre a imagem, a autoestima e a identidade e são justificadas por condutas que permitem projetar sobre esses indivíduos sentimentos repugnantes e agressivos, uma vez que "(...) não é a falta de informação sobre a/o 'Outra/o' – como acredita o senso comum –, mas sim a projeção branca de informações indesejáveis na/o 'Outra/o'" (KILOMBA, 2019, p. 117).

As manifestações cotidianas do racismo são um tipo de violência que se acumula para além da existência individual das mulheres e homens negros. Não há a possibilidade de se realizar uma discussão sobre o racismo sem pensar a questão do trauma. Com base nesse entendimento, Kilomba (2019) propõe conceituar o racismo cotidiano como uma experiência traumática, já que a ele estão vinculadas três dimensões definidoras do trauma: o choque violento, a separação e a atemporalidade.

Por meio dos relatos de ex-detentos e pessoas em situação de rua presentes na reportagem do Jornal Boca de Rua (2022), é possível identificar as três dimensões do trauma. O racismo cotidiano é experimentado como um *choque violento* que, de repente, coloca a questão negra dentro de um cenário colonial, como em uma cena de *Memórias da plantação*, na qual o sujeito negro é encarado como o "Outro", subordinado e exótico. A *separação*, que objetiva privar o sujeito de suas conexões com a sociedade, impedindo que ele tenha acesso a recursos públicos, como explicitado acima. Esse indivíduo

é expropriado de sua humanidade e de qualquer possibilidade de estabelecer elos com a sociedade, intensificando uma sensação constante de perda.

Por fim, a *atemporalidade* demarca um passado que continua “agredindo” no presente; “um presente assombrado pelo passado invasivo da escravização” (KILOMBA, 2019, p. 224). A história de Marcos Vinícius, que cometeu um delito e foi levado ao Presídio Central, exemplifica isso. Na unidade ele contraiu tuberculose e, em decorrência das condições insalubres da instituição, seu quadro de saúde piorou drasticamente. “Antes de ir para a cela, Marcos dormiu três meses no corredor. Para ele, o resultado de tudo isso foi 52 dias de internação, uma semana em coma e uma cadeira de rodas.” (BOCA DE RUA, 2022, p. 3).

As histórias de vida desses sujeitos nos ajudam a compreender que o racismo é uma realidade violenta que permeia todas as esferas: política, social e individual (KILOMBA, 2019). A moralização da vida retira de algumas pessoas os direitos à proteção, à sobrevivência e à prosperidade, empurrando, por intermédio de políticas neoliberais, uma importante parcela da população para a precariedade e vulnerabilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Tuberculose tem cura, rua não tem cura.”<sup>11</sup>*

Analisar as situações de racismo presentes na sociedade, especialmente na rua e no cárcere, em interlocução com Grada Kilomba, foi o movimento que buscamos realizar neste capítulo.

11 Intervenção de pessoas do Movimento Nacional da População de rua (MNPR) durante IV Encontro Nacional dos Consultórios de Rua – POA/RS no ano de 2019 (GONÇALVES, 2019).

Em diálogo com as histórias de vida das pessoas entrevistadas pelo Jornal Boca de Rua, inferimos que o índice de tuberculose, que continua em uma crescente nesses grupos, reflete as políticas racistas dos Estados neoliberais que deixam à margem uma parcela significativa da população.

O racismo elucida a situação de invisibilidade a que determinados sujeitos estão submetidos. Esses grupos são subalternizados e estão ausentes como sujeitos, impossibilitados de falar e reagir contra as estruturas de opressão, que incessantemente procuram anulá-los (KILOMBA, 2019). Ao analisarmos as narrativas das pessoas mais comumente afetadas pela tuberculose e AIDS, procuramos romper com a reatualização do racismo, que se sustenta no estigma, na exclusão, na banalização da morte e no *status quo*.

As situações de subalternização às quais as pessoas encarceradas e em situação de rua são submetidas aumentam a vulnerabilidade e a precariedade de suas vivências. Observa-se que, apesar de haver informação sobre formas de prevenção e até uma data internacional dedicada a combater essas doenças, o histórico de adoecimento que acompanha esses grupos não se transforma em políticas sociais de habitação e alimentação, por exemplo, a fim de evitar a disseminação.

Ao longo desta análise, buscamos estabelecer uma conexão aproximada entre os estudos sobre racismo no cotidiano e racismo de Estado, com a finalidade de compreender os motivos pelos quais a AIDS e a tuberculose incidem de maneira mais agressiva na população de rua e carcerária. Os relatos apresentados no Jornal Boca de Rua denunciam que “[...] o racismo cotidiano tem sido intensamente negado em nossa sociedade” (KILOMBA, 2019, p. 226) e, geralmente, manifesta-se revestido por uma fina camada de verniz e, por vezes, em uma expressão ou modo de tratamento, mas totalmente ostensivo quando se trata de direitos e da realidade

da população negra, que constitui a maioria em situação de rua e encarceramento no país.

As vidas são precárias, mas os corpos que vivem a rua e a prisão como cotidianos têm o valor de suas vidas retirado. São corpos que não produzem enlutamento, pois não tiveram sua vida sequer reconhecida (BUTLER, 2020). São corpos pelos quais o Estado não sente responsabilidade e a democracia não chora.

## REFERÊNCIAS

ALLES, Natália Ledur. **Boca de Rua**: representações sociais sobre população de rua em um jornal comunitário. 2010. 229 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) –Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEAL, Ricardo (coord.). **Atlas das Juventudes**. [s.l.]: FGV Social, 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BOCA DE RUA. Círculo das doenças. **Jornal Boca de Rua**, Porto Alegre, ano XXI, n. 81, p. 3-5, 2022.

BRAHMER, Julie; SMALL, Peter Molepi. Tuberculose e infecção microbacteriana não tuberculosa. *In*: STEIN, James (Org.). **Caderno de Medicina Interna**. 5 ed. Estados Unidos: Anuário Mosby, 1998.

BROIDE, Emilia Estivalet; BROIDE, Jorge. A pesquisa psicanalítica e a criação de dispositivos clínicos para a construção de políticas públicas. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 53, n. 3, p. 201-215, 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COUTO, Renata do; VALE, Juliana Maria; RIZZINI, Irene. **Conhecer para Cuidar**: Relatório final do levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre crianças e adolescentes em situação de rua e em acolhimento institucional como medida protetiva à situação de rua. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GONÇALVES, Paulina dos Santos. **Notas de setembro**: diários de campo. Porto Alegre, 2019.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Coleção Prospectiva v. 4.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NATALINO, Marcos. Estimativa da população em situação de rua no Brasil (setembro de 2012 a março de 2020). **Nota Técnica**, IPEA, n. 73, jun. 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/200612\\_nt\\_disoc\\_n\\_73.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200612_nt_disoc_n_73.pdf). Acesso em: 3 jun. 2022.

NUNES, Rodrigo dos Santos. Os processos de rualização e sua (des) conexão na vigilância socioassistencial. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, 2019.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SOUSA, Jorge Luiz Prata de. Tráfico e escravidão: cuidar da saúde e da doença dos africanos escravizados. **Almanack**, São Paulo, n. 22, p. 153-206, 2019.

UNICEF. **Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil**. Brasília: Escritório do UNICEF no Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/bem-estar-e-privacoes-multiplas-na-infancia-e-naadolescencia-no-brasil>. Acesso em: 12 mai. 2020.

VARGAS, Tatiane. Dia da Consciência Negra: Por que os negros são maioria no sistema prisional? **Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca**, Rio de Janeiro, 19 nov. 2020. Disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/50418>. Acesso em: 25 mai. 2022.



# 6

*Jaqueline Mesquita Preto*

## **DA LITERATURA AO ESPETÁCULO DO CARNAVAL:**

**O SUJEITO NEGRO  
E A DESCOLONIZAÇÃO  
DO CONHECIMENTO**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.97907.6*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é articular a ideia central do livro *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba, com as ideias norteadoras do projeto de Literatura Afro-brasileira ou Negra, e com uma das manifestações culturais mais importantes da cultura brasileira, o Carnaval. Ao longo do texto, a partir de elementos que a autora de *Memórias da Plantação* nos apresenta como campo de disputa do colonizador (o conhecimento e a linguagem, por exemplo), faz-se uma reflexão acerca de como esses movimentos literários e culturais se apropria(ra)m e ressignifica(ra)m tais elementos, promovendo um deslocamento do sujeito negro(a) da posição de objeto para o foco das narrativas literárias e para o centro das alegorias das escolas de samba do Carnaval (especialmente em 2022). Assim, proporciona-se uma reconfiguração para as identidades afro-diaspóricas, a desconstrução de estereótipos e o resgate da dignidade desses sujeitos. Nessa perspectiva, o trabalho também reflete sobre a importância da luta antirracista do dia a dia e da afirmação dessas identidades em territórios que estão constantemente em campo de disputas.

**Palavras-chave:** Literatura Afro-brasileira; Carnaval; Descolonização do conhecimento.

## INTRODUÇÃO

*Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba, foi traduzido e publicado no Brasil em 2019. A autoria da obra é de uma mulher afro-portuguesa, artista interdisciplinar, psicóloga, escritora e teórica; nascida em Portugal, ela tem raízes em Angola e São Tomé e Príncipe. O livro apresenta uma narrativa que se constrói a partir de episódios de racismo cotidiano experienciado por mulheres negras afro-alemãs. Por meio desses relatos, o(a) leitor(a) tem a oportunidade de compreender como o racismo cotidiano opera e como ele se insere nas dinâmicas sociais. Além disso, o livro também desenvolve potentes reflexões sobre o colonialismo, a questão de gênero, a forma como o racismo opera diretamente sobre os corpos negros, bem como sobre o conhecimento e a linguagem na condição de um campo de disputas sociais. Nesse sentido, a autora chama atenção para a importância de ações que fortaleçam a luta antirracista: “Parece-me que não há nada mais urgente do que começarmos a criar uma nova linguagem. Um vocabulário no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana” (KILOMBA, 2019, p. 21).

Nessa perspectiva de restituição da condição de humanidade aos sujeitos negros(as), foi que algumas escolas de samba do grupo especial do Carnaval do Rio de Janeiro, decidiram, sem reservas, atravessarem a Avenida Marquês de Sapucaí com suas alegorias e alas, inclinando-se à ancestralidade e divindades africanas e diaspóricas. Como exemplo, poderia citar justamente o desfile da escola que se consagrou como a atual campeã do Carnaval do ano corrente, a Acadêmicos do Grande Rio<sup>12</sup>. Dessa forma, seria oportuno afirmar que 2022 foi, de modo muito singular, o Carnaval da incorporação, da restituição e da superação. Em outras palavras,

12

Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio é uma escola de samba brasileira, do município de Duque de Caxias, que desfila no carnaval da cidade do Rio de Janeiro, no grupo especial.

simbolicamente, 2022 foi o Carnaval da superação e da incorporação, pois as divindades africanas passaram pela avenida para, em certa medida, compensar o caos produzido pela pandemia da Covid-19<sup>13</sup>.

Segundo o psiquiatra Carl Gustav Jung<sup>14</sup>, fundador da psicologia analítica, o inconsciente coletivo opera por compensação. De acordo com a acepção junguiana, se ele não entendesse os mitos de seus pacientes, não seria capaz de acessar ao inconsciente profundo deles. Nesse mesmo horizonte analítico, sem compreender os mitos africanos e diaspóricos, será impossível acessar o Brasil profundo: o inconsciente ancestral – aquele Brasil que foi erigido sob a mão de obra escravizada; é nele que “repousa” a potência da raça. Se o poder do colonizador me obrigou a conhecer Zeus<sup>15</sup>, por exemplo, no ano de 2022, o poder do Carnaval me convidou a conhecer Exu<sup>16</sup>. Esse deslocamento de perspectiva, de uma divindade eurocentrada para uma divindade afrocêntrica, vai ao encontro do pensamento de Grada Kilomba quando a autora chama atenção para a necessidade de descolonização do conhecimento. É isto que proponho refletir aqui: a potência presente na cultura afro-brasileira, com suas divindades africanas e diaspóricas, que foram levadas à avenida para compensar o caos produzido pela pandemia da Covid-19. Como já mencionei anteriormente, o inconsciente coletivo operara por compensação. Assim, o inconsciente ancestral brasileiro foi incorporado na magia das escolas de samba que desfilaram no ano de 2022. Além disso, as escolas desfilaram para demonstrar a grandiosidade e a riqueza dessas divindades que, muitas vezes, são rechaçadas de forma preconceituosa por grande parte da população

13 Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

14 Carl Gustav Jung foi um psiquiatra e psicoterapeuta suíço que fundou a psicologia analítica. Jung propôs e desenvolveu os conceitos de personalidade extrovertida/introvertida, arquétipo e inconsciente coletivo.

15 Zeus era uma das divindades que faziam parte da religiosidade dos gregos antigos, sendo considerado o deus mais poderoso de todos.

16 Exu é uma das entidades (orixás) da religiosidade afro-brasileira.

que não as compreendem. Diante disso, lanço a pergunta: por que não empretecer o conhecimento? Por que não ensina(ra)m sobre Exu (ou Oxóssi) nas escolas ou nas universidades?

A saudosa Elza Soares<sup>17</sup> já cantava que Exu deve ser aprendido nas escolas. Isso está em consonância com o pensamento de Kilomba, pois, para ela, a descolonização do conhecimento envolve ensinar sobre a potência dessas entidades nas salas de aula brasileiras. Essa abordagem deve ir além do cumprimento da legislação que tornou obrigatório o ensino da história e culturas afro-brasileira e africanas, pois é fundamental que tais temáticas sejam tratadas de forma respeitosa e responsável pelos educadores com base nos princípios do respeito à liberdade e do apreço à tolerância. A educação brasileira, que tem por finalidade precípua o pleno desenvolvimento do cidadão, não prescinde de promover um ensino baseado nos princípios da liberdade de ensinar/aprender, pesquisar/divulgar a cultura, a arte e o saber da cultura brasileira e, sobretudo, das outras culturas dos povos originários e diaspóricos que formaram o povo brasileiro. Que flecha certa nos ofereceu a Mocidade Independente de Padre Miguel ao exaltar o orixá Oxóssi<sup>18</sup> com o samba-enredo “Batuque ao caçador”, capaz de fazer cair por terra o monstro da colonialidade racista do saber, do poder e do ser. Caberia, ainda, promover uma reflexão acerca de como o povo preto, em diáspora forçada, encontrou na religiosidade, suas “armas” mais poderosas e como se apropria dessas ferramentas para se expressar especialmente pelas artes.

Desta maneira, ao estabelecer um diálogo possível entre as temáticas abordadas pelo Carnaval 2022 e uma síntese do pensamento de Grada Kilomba, é conveniente afirmar que há uma grande oportunidade de se debater a ancestralidade preta. Pode-se

17 Cantora, compositora musical e puxadora de samba-enredo brasileira.

18 Oxóssi é uma divindade das religiões africanas, também conhecida como orixá, que representa o conhecimento e as florestas.

fazer isso por meio do poder do sagrado, dos antepassados, da religiosidade insurgente, dos mitos e símbolos vivos dos povos, dos deuses e das deusas que, festivamente, incorporaram os corpos pretos e atravessaram a passarela do samba com altivez. Os deuses africanos são aqueles que desfilam e também são os que mais lutam no plano invisível da vida. Assim, o Carnaval 2022, de modo singular, reverberou de onde o Samba (e a gente preta) extrai sua vitalidade e potência. Mostrou, em tempos avassaladores, que a ciência e a religiosidade podem, conjuntamente, abrir caminhos para outros modos possíveis de convivência, com mais tolerância, mais respeito, mais potência e mais arte. O caminho está aberto. Os deuses(sas) africanos(nas) estão entre nós. Por isso, cabe a nós convidá-los a permanecer apesar dos pesares. Com eles, a noite ficou mais calma e mais bela. Nossos ouvidos cansados da batalha da vida ouviram da ancestralidade um sussurro: resistiremos! A propósito, de onde vem a força da resistência (Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro) ou como podemos esquecer os antepassados (Estação Primeira de Mangueira)? Pareceu-me que tudo estava magnificamente conectado no desfile deste ano.

De acordo com o padre e psicólogo preto Gegê Natalino, o Carnaval 2022 não foi obra meramente humana. Segundo ele, em chave ancestral, é possível pressupor que não há ser humano separado do divino, não há ruptura entre o céu e a terra, ou entre o aiyê e o orum. Os mundos se comunicam; eles são interdependentes e interligados. Por isso, 2022 foi o carnaval dos deuses – obra do inconsciente ancestral. Eis, pois, sagrada e potente mensagem (religiosa e psíquica) do Carnaval 2022 para o contexto atual: as divindades africanas não renunciam às humanas criaturas, e vice-versa). Os(as) negros(as) creem em divindades que sabem dançar... Sambam, logo existem! Assim, o Brasil é um país *magnificamente africanizado*. Como já dito anteriormente, o caminho está aberto.

## A LITERATURA NEGRA E A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

O segundo ponto que gostaria de abordar neste trabalho refere-se ao projeto da Literatura afro-brasileira ou negra, o qual está em consonância com a síntese do pensamento de Grada Kilomba. Assim, farei breves considerações sobre esse projeto, que tem como propósito essencial a descolonização do conhecimento. Nesse sentido, meu objetivo será o de articular as ideias norteadoras do projeto, as quais dialogam com o pensamento da autora Grada Kilomba explorado em *Memórias da Plantação*. Inicialmente, farei uma sucinta apresentação acerca da figura do(a) negro(a) na literatura canônica brasileira.

De acordo com Preto (2021), a representação do(a) negro(a) na literatura canônica brasileira reflete, na mesma medida, o tratamento marginalizante que pessoas não brancas recebem na sociedade brasileira, marcada por séculos de racismo estrutural. Ao analisar o cânone da literatura tradicional, fica evidente que a presença do(a) negro(a) é inexpressiva e fortemente marcada por dois posicionamentos:

Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como *objeto*, numa visão distanciada, e o negro como *sujeito*, numa atitude compromissada. Tem-se, desse modo, literatura sobre o negro, de um lado, e literatura do negro, de outro. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 161, grifos da autora).

Considerando que o Brasil é um país com formação populacional multiétnica e que, conforme o último censo do IBGE<sup>19</sup>,

a população negra brasileira representa cerca de 54%, a questão da presença irrelevante no cenário literário tradicional é um fato, no mínimo, intrigante e suscita muitos questionamentos sobre as motivações dessas ausências.

De acordo com Duarte (2010), um aspecto perceptível e fundamental para avançarmos nessa reflexão é que, no repertório literário nacional, a figura da pessoa negra aparece muito mais vezes como *tema* do que como *voz autoral*. O autor ressalta, ainda, que um indicador de tal peso não deveria deixar de ser investigado.

Sem dúvida, não se pode ignorar que essas evidências são, na verdade, consequências de um passado histórico de escravização e séculos de racismo, que simultaneamente estabelecem o sujeito negro como o diferente, o inferior, o subalterno, o "outro", conforme expressa o discurso de Grada Kilomba. Em outras palavras, significa dizer que o(a) negro(a) pertence a um grupo social ao qual, historicamente, foi negado acesso aos espaços de cidadania e de poder. Nesse sentido, o lugar social ocupado por certos grupos restringe-lhes determinadas oportunidades.

Em relação ao cânone literário, Duarte (2010) sinaliza que esse espaço não ocupado pela autoria negra configura a literatura brasileira como uma *literatura branca*. Além disso, alerta para o fato de que os critérios de avaliação utilizados pela crítica para compor esse cânone são pautados por um formalismo de base eurocêntrica, o que inevitavelmente exclui vozes em desacordo com tais parâmetros. Os critérios dessas escolhas epistêmicas que compõem o cânone seguem a lógica de que literatura de qualidade só pode ser produzida por bases epistêmicas eurocêntricas ou, ainda, por determinado gênero ou "raça".

A partir disso, podemos observar que fora excluído todo um segmento literário em função de uma lógica que se orienta numa perspectiva de que somente *homens brancos* podem produzir uma literatura de boa qualidade:

Ciências e Letras  
Não são para ti,  
Pretinho da Costa  
(...) Na terra que rege o branco,  
Nos privam de pensar!

Os versos acima são do escritor Luiz Gama e foram publicados originalmente em 1859. Segundo Oliveira (2021), eles evidenciam, de modo irônico, como o racismo epistêmico impedia o acesso das pessoas negras às Ciências e às Letras.

Ainda sobre a ausência negra na literatura canônica e em outros espaços de poder, acrescentamos:

Alia-se nesse processo de banimento social e exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. [...] pela negação dos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade. [...] A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 1).

## A VISÃO DISTANCIADA: O NEGRO COMO OBJETO

A partir de uma observação mais atenta, outro fator importante possível de constatar é que a representação negra na literatura brasileira, desde os primeiros textos, por volta do século XVII, até a contemporaneidade, é carregada de preconceito e reforça diversos estereótipos nas obras. A presença da figura negra na literatura canônica, ainda que só apareça significativamente a partir

de século XIX, quando há, se dá na maioria dos casos, em posição irrelevante: “enquanto personagem, o negro ocupa um lugar menor na literatura brasileira” (DUARTE, 2013, p. 147).

Segundo Duarte (2013), na prosa brasileira, a figura negra foi relegada a um lugar inexpressivo, de coadjuvante e, como nos casos dos personagens masculinos, de vilões. Acerca desse estereótipo, seria possível apresentarmos aqui diversos exemplos. No entanto, neste trabalho, não temos a intenção de esgotar todos os modelos. Desta forma, lançamos mão de um ou outro exemplo para demonstrar o funcionamento desses padrões no discurso literário canônico.

No repertório literário tradicional, personagens negros, em posição de protagonismo, quase não são encontrados. Quando aparecem, estão na maioria das vezes presos a ambientes predeterminados; ou, ainda, passam por um processo de *branqueamento* pelos autores, a fim de torná-los mais palatáveis aos leitores. Nessa perspectiva, Luiz Silva, o Cuti, faz a seguinte declaração: “a bibliografia do *problema do branco* sobre o negro é imensa e nela, como não podia deixar de ser, *o negro é o problema*” (CUTI, 1985, p. 15, grifos da autora).

Avançando nessa reflexão, a ausência de uma representatividade positiva na literatura canônica é claramente reflexo de séculos de *racismo estrutural* que, inevitavelmente, afasta a população negra dos espaços de poder, acadêmicos, políticos, por exemplo, e da produção de discursos. De acordo com o advogado e intelectual Silvio Almeida (2021, p. 21), “o racismo (estrutural) fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social e contemporânea”.

A inserção desse conceito nos debates raciais recentes tem sido de grande importância pois revela a complexidade das tramas que sustentam a perpetuação de discursos e práticas racistas na sociedade brasileira. Na mesma perspectiva, Cuti salienta que o discurso dominante, que prega a inexistência do racismo, está

disseminado e a literatura escrita é um *grande depósito* desses discursos: “Como deve ser ridículo um negro passeando em Versalhes!” (ANDRADE, 1926 *apud* CUTI, 1985, p. 16).

Dito de outro modo, o que observo na representação dos personagens negros, na maioria dos textos da literatura *branca*, é a formalização de uma linguagem estereotipada que funciona como agente discursivo da discriminação racial, que desumaniza, subjuga e subalterniza pessoas negras. Diante disso, um dos grandes desafios das publicações da Literatura Afro-brasileira ou Literatura Negra é justamente formar um público leitor afrodescendente a partir da configuração de uma linguagem denunciativa dos estereótipos como agentes discursivos discriminatórios (DUARTE, 2010). Sobre a desconstrução de estereótipos pela literatura negra ou afro-brasileira, salientamos que “à literatura negra brasileira não cabe à idealização fácil. Pelo contrário, é seu papel fundamental desidealizar *o negro* e *o branco* investindo contra estereótipos” (CUTI, 1985, p. 34). Somado a isso, coube à literatura de autoria negra promover uma (re)orientação epistêmica para combater à rejeição ontológica ao sujeito negro.

Em relação à representatividade negra na literatura brasileira contemporânea, podemos inferir que, conforme dados de artigos publicados, a situação pouco ou quase nada se alterou. Em 2008, a pesquisadora Regina Dalcastagnè publicou um relevante estudo no qual foram apresentados dados importantes sobre a representação da figura negra no romance brasileiro contemporâneo. Segundo a autora:

A literatura contemporânea reflete, nas suas ausências, talvez ainda mais do que naquilo que expressa, algumas das características centrais da sociedade brasileira. É o caso da população negra, que séculos de racismo estrutural afastam dos espaços de poder e de produção de discurso. Na literatura não é diferente. São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 1).

Por meio de uma ampla pesquisa feita com romances das principais editoras do país publicados nos últimos 15 anos, o referido estudo revelou que quase 80% dos personagens eram brancos e que, se isolados os protagonistas e narradores, tal percentual era ainda maior. De acordo com a autora, tal resultado sugere também outra ausência – desta vez temática – em nossa literatura: a abordagem do racismo. Em síntese, uma análise dos números da pesquisa sobre “os personagens do romance brasileiro contemporâneo” releva o seguinte cenário de acordo com a mesma autora: há quase uma ausência total dos negros na literatura – isso em relação a personagens, mas a autora sinaliza que, no que diz respeito à autoria, a situação é ainda mais grave: o estudo mostrou que, de um total de 165 escritores, 120 são homens (72,7%) e 45 são mulheres (27,3%). Além disso, 154 (93,9%) são brancos, enquanto os não brancos somam apenas 5 (2,4%) (DALCASTAGNÈ, 2008). Ressalto, ainda, que quando os negros são representados, costumam aparecer em posição coadjuvante nos textos (não são os protagonistas e muito menos os narradores) e em situação subalternizada na trama (restringindo-se a algumas posições estereotipadas, como as de bandidos, prostitutas e empregadas domésticas, por exemplo). Ao observarem-se as exceções – as escassas narrativas em que pessoas negras aparecem como personagens centrais –, é possível localizar, ainda hoje, a reprodução acrítica de representações sociais estereotipadas a população negra, o que, de certa maneira, reforçam e ratificam o preconceito racial. No entanto, encontra-se, também, a apropriação crítica dos discursos racistas, em narrativas que, por meio da paródia, tencionam justamente denunciar e desarticular o sentido desumano dessas construções (DALCASTAGNÈ, 2008).

A partir deste panorama, afirmo que a representação da população negra, no decorrer de quase três séculos, pouco ou quase nada se modificou. Em certas ocorrências, houve um deslocamento do *locus* social: a negra escravizada que realizava o trabalho doméstico da casa-grande, atualmente, transformou-se na empregada doméstica.

Cabe aqui ressaltar que tal análise foi exaustivamente elaborada por Lélia Gonzalez, que, com intuições precoces, promoveu agudas interpretações da sociedade brasileira, marcada pela desigualdade e pelo racismo. No célebre artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, ela aponta limites na reflexão praticada pelo movimento negro de meados das décadas de setenta e oitenta, notadamente pautada nas ciências sociais, a fim de elucidar problemas propostos pelas relações raciais. Acrescenta, ainda, os aportes da psicanálise para aprofundar um “resto que desafiava as explicações” (GONZALES, 2020, p. 77), resto que incomodava a partir das noções de mulata, doméstica e mãe preta.

Ao alertar para o discurso ideológico que promove alienação, encobrimento e esquecimento, denuncia, especialmente, o mito da democracia racial no que ele violenta e objetifica a mulher negra, que passa de mucama a empregada doméstica, deixando implícito que nos serviços domésticos o abuso sexual marcou as relações entre a casa-grande e a senzala. Com todos os exemplos e considerações trazidos, ressalto a importância da existência de um projeto de autoria negra, de afirmação das identidades e das subjetividades afro-brasileiras, bem como de resistência e combate ao silenciamento das falas do povo negro frente à persistência do racismo na cultura brasileira, que se esconde nas vestes festivas da democracia racial. Conforme ironicamente explica Lélia Gonzalez (2020, p. 91), no carnaval:

(...) a gente sai das colunas policiais e é promovida a capa de revista, a principal focalizada pela TV, pelo cinema e por aí fora. De repente, a gente deixa de ser marginal para se transformar no símbolo da alegria, da descontração, do encanto especial do povo dessa terra chamada Brasil.

Contudo, passando o intervalo em que o reinado é do Senhor Escravo, a opressão retorna ao seu lugar, intocada.

## LITERATURA NEGRA, AFRO-BRASILEIRA OU SIMPLEMENTE LITERATURA

Até aqui, falei das ausências, das representações estereotipadas, dos preconceitos que subalternizaram e silenciaram o sujeito negro na literatura canônica. Agora, falarei sobre uma *presença positivada*, ou seja, de um deslocamento de abordagem da matéria negra, *de objeto a sujeito*. Palavras como *periferia* e *negro*, que na literatura brasileira tradicional estão ligadas ao imaginário de segregação e preconceito, no *território* da literatura Afro-brasileira ou Negra passam por uma inversão de estigmas, fazendo com que termos injuriosos adquiram sentidos positivados:

Um termo injurioso constitui uma sociabilidade negativa; este mesmo termo pode, no entanto, ser abraçado, saudado, afirmado, e estrategicamente para nomear um coletivo ativo e ativista, militante. O termo é mobilizado pela afirmação localizada, apropria-se da sua herança negativa, inverte o estigma (PENNA, 2015, p. 14 apud OLIVEIRA, 2021, p. 101).

Início esta reflexão pela presença do adjetivo que acompanha o substantivo literatura. De acordo com Oliveira (2021), não há um consenso entre os críticos quanto ao uso das diferentes nomenclaturas, como “literatura afro-brasileira” defendida por nomes como Eduardo de Assis Duarte (2011), “literatura negro-brasileira” proposta por Cuti (1985), ou mesmo “Literatura negra” usada pela autora Zilá Bernd (1988), entre outros. Tal divergência é sustentada por detalhes ou posturas ideológicas. No entanto, são discussões que só acrescentam relevância à autoria negra.

Para Oswaldo de Camargo (2015), o texto de autoria negra deve ser denominado como literatura negra e contemplar aquilo que for produzido pelo sujeito negro a partir de suas experiências individuais, não se limitando apenas à experiência da exclusão, mas

todas as suas possíveis ocorrências. Já Márcio Barbosa, escritor e organizador dos Cadernos Negros, manifesta preferência pelo termo afro-brasileiro:

Prefiro o termo afro-brasileiro. Outros acham que não, que tem que ser Literatura Negra. E é salutar, porque já é uma coisa que está em processo, que vai ser discutido. Mas acho que uma das coisas que a gente sempre teve muito bem explícito é que a Literatura Negra tem que refletir a vida do nosso povo, a vivência do povo negro. Isso eu acho que é consenso (BARBOSA, 2015, p.74, apud OLIVEIRA, 2021, p. 103).

O autor justifica sua escolha porque entende que *afro* é um termo mais abrangente do que o *negro*. Em suas palavras, ele diz: “eu acho que remete à África, remete aos ancestrais, remete à cultura de matriz africana, enquanto o negro é mais biológico” (BARBOSA, 2015, p. 74, apud OLIVEIRA, 2021, p. 104).

Independentemente da opção por uma ou outra nomenclatura, o importante é que houve uma escolha e ela foi feita pelos próprios autores negros, sem a interferência do branco, uma vez que “definir-se é um status importante de fortalecimento e demarca possibilidades de transcendência de norma colonizadora” (HOOKS, 1995, p. 44). Seja autodenominando-se como pertencente ao afro-brasileiro ou ao negro-brasileiro, importante ressaltar aqui é que eles se identificam como pertencentes a um grupo de escritores que têm um projeto em comum e, principalmente, uma escrita diferente da escrita dos autores brancos.

Tudo o que eu faço é literatura negra, é aula negra, minha poesia é *negra*. Eu quero estar nesse rótulo, eu quero estar junto com o Éle Semog, com o Cuti, com essa galera... Por que não tem literatura branca? Porque toda literatura é branca, ela não precisa se autodenominar. (MACA apud OLIVEIRA, 2021, p. 105, grifos da autora).

Conforme Duarte (2010), a denominação *literatura negra*, ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido aos processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado pela sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo *negro* assumiu ao longo da história. Já a expressão *literatura afro-brasileira* procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo *literatura* indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização.

## UM OLHAR PARA A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA A PARTIR DO PROJETO DESCOLONIAL: DESCOLONIZANDO O CÂNONE

Tendo em vista as assimetrias entre o Norte e o Sul global, com efeitos para a produção e a valoração de discursos, apresento algumas considerações com base na seguinte colocação: "A enunciação localiza-se no Primeiro e não no Segundo ou Terceiro Mundo." (MIGNOLO, 2003, p. 162, *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 44). A partir disso, compreendo que quando se fala em *produção de conhecimento* ou de *arte*, para além do *local de produção*, a questão implicada também é de *quem fala*. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira ocupa um *lugar de silêncio e invisibilidade* em relação à literatura brasileira, que por sua vez está apagada no cenário da história da literatura mundial em função do local periférico de onde é produzida, o Brasil (OLIVEIRA, 2021). Esse silenciamento em relação à literatura afro-brasileira ocorre especialmente pelo *local de fala*, isto é, por ser uma produção realizada por *pessoas racializadas*.

Antes mesmo do objeto estético da literatura negra ser julgado por suas propriedades, já é *ofuscado* por ser produzido em um país periférico e ter uma autoria subalternizada e menorizada pelas instâncias que conferem valor e distinção. Diante deste cenário, Oliveira (2021) argumenta que o projeto da literatura afro-brasileira torna-se *a voz do terceiro mundo* que reivindica a reversão de uma imagem distorcida dos afro-brasileiros e africanos no Brasil, sustentada pela herança colonialista, bem como o reconhecimento de suas produções artísticas, culturais e científicas: “a poética da literatura afro-brasileira desloca-se de uma fazer literário hegemônico para apresentar temas, linguagens, ponto de vista, autoria a partir de uma perspectiva negra” (OLIVEIRA, 2021, p. 17).

## O PROJETO DESCOLONIAL

De acordo com Oliveira (2021), o projeto decolonial discute criticamente experiências de colonização anteriores a outras; ao colonialismo latino-americano, por exemplo. Ele é importante porque compreende a experiência histórica da colonização latino-americana como singular. A característica distintiva do projeto decolonial é a produção do conhecimento e as narrativas a partir de *loci* políticos e corpos políticos de enunciação: “este lugar de enunciação e o conhecimento produzido a partir de uma perspectiva negra das Américas e Caribe” (BERNARDINO, 2016, p. 15, *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 28). Por essa razão, *o pensamento decolonial* é mais adequado para lermos as literaturas latino-americanas, incluindo a literatura produzida no Brasil e, mais especificamente, a literatura afro-brasileira. Conforme Gómez e Mignolo (2012 *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 99), a estética decolonial fala em desobediência estética e epistêmica, rompendo com as leis da prática artística e as normas:

A estética decolonial desobedece a este jogo (desobediência estética e desobediência epistêmica). Ou seja, desobediência às regras da prática artística e as regras da busca de sentido no mesmo universo em que tanto a obras quanto a filosofia respondem aos mesmos princípios.

A arte pode ser instrumento de colonização das subjetividades, mas também pode trazer em sua estética uma proposta para descolonização, especialmente as subjetividades das mulheres negras, dos homens negros e das crianças negras. É o caso da literatura afro-brasileira de autoria feminina, que está imbuída de elementos discursivos que afirmam a “importância da ‘autodefinição’ e da ‘autoavaliação’ das mulheres negras: a ‘autoafirmação’ envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas” (COLLINS, 2016, p. 102, *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 100).

A literatura negra ou afro-brasileira de autoria feminina, em particular, busca a desconstrução das representações estereotipadas largamente evidenciadas nas narrativas da literatura canônica brasileira. Se até hoje, em pleno século XXI, tais construções ainda são facilmente verificáveis, cabe ressaltar que na contramão desse discurso, despontam as produções literárias afro-brasileiras, especialmente as do repertório de autoria feminina. Em relação a isso, destaco a análise feita pela escritora Miriam Alves sobre o papel da escrita feminina no Brasil: “ser mulher e escritora no Brasil é romper com o silêncio, a ‘não fala’ e transpor os espaços que definem procederes e funções preestabelecidas (ALVES, 2011, p. 183). Palmeira (2011) defende que, por meio da construção de novas formas de representação, as escritoras afro-brasileiras questionam e apagam os estereótipos sobre as mulheres negras. Já Pereira (2016) observa que as recentes autorias ficcionalizam, em suas narrativas, histórias de mulheres que superam a discriminação racial em relação ao seu padrão estético e, que muitas vezes, após anos de autonegação aprenderam a se olhar com respeito e admiração como mulheres negras.

Conforme exposto até aqui, a literatura negra ou afro-brasileira, ao procurar integrar-se às lutas pela conscientização da população negra, tem como objetivo dar sentido aos processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado pela sociedade. Nesse percurso, fortalece-se a reversão das imagens negativas às quais o termo negro(a) assumiu ao longo da história. Assim, configura-se como um projeto que dialoga e está afinado com o pensamento de Grada Kilomba.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao articular a síntese do pensamento da autora de *Memórias da plantação* com a proposta de escrita deste capítulo, minha intenção foi de estabelecer um diálogo possível entre as ideias centrais do projeto de Literatura negra ou afro-brasileira e dos desfiles do Carnaval de 2022, em sintonia com o pensamento de Grada Kilomba sobre a proposição da descolonização do conhecimento. É nessa perspectiva que propus articular esse diálogo necessário entre as ideias da autora e a maneira como o Carnaval 2022, na qualidade de manifestação cultural, se apropriou e ressignificou certos elementos. Ele trouxe o sujeito negro incorporado às divindades africanas para o centro das alegorias das escolas de samba, reconfigurando sua identidade, desconstruindo estereótipos e promovendo o resgate da dignidade desse sujeito. Nesse sentido, o Carnaval oportuniza e convida, fornecendo matéria-prima abundante, a uma reflexão sobre o respeito à diversidade e o apreço à tolerância.

Da mesma forma, procurei apresentar uma síntese do projeto de autoria negra que, numa perspectiva decolonial, estabelece um diálogo poderoso com o pensamento de Grada Kilomba. Por meio dos exemplos apresentados neste trabalho sobre o referido projeto, evidencia-se a proposição que orienta e norteia os escritores negros:

deslocar o sujeito negro da condição de *objeto* das narrativas para a condição de *sujeito* e *narrador* de sua própria história. Assim, a escrita de autoria negra é construída a partir da perspectiva do próprio sujeito negro, restituindo-lhe a condição de humanidade. Contudo, entendo ser necessário que essas reflexões não estejam restritas ao período do Carnaval ou apenas a um grupo limitado de escritores, nem mesmo ao ambiente acadêmico, mas que estejam no cotidiano de todas as pessoas e contribuam efetivamente para as lutas antirracistas do dia a dia e para a descolonização do conhecimento. Em última análise, é disso que se trata.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvío Luiz. **Racismo estrutural**. 1 ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ALVES, Miriam. A literatura negra feminina no Brasil: pensando a existência. **Revista da ABPN**, Curitiba, n. 3, v. 1, p. 181-190, 2011.

BERND, Zilé. **Introdução à literatura negra**. Brasília: Editora Brasiliense, 1988.

CAMARGO, Oswaldo de. **Oboé**. São Paulo: COM-ARTE, 2015.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. **Portal Geledés**, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/epistemicidio/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CUTI, Luiz Silva. O leitor e o texto afro-brasileiro. **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 1985.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 113-118, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. O negro na literatura brasileira. **Navegações**, Porto Alegre, v. 6 n. 2, p. 146-153, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs). **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2020, p.75-93.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**. 1 ed. São Paulo: Elefante, 1995.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de racismo cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NATALINO, Gegê. **Um desfile dos deuses** – obra do inconsciente ancestral. Disponível em: <https://blog.ori.net.br/2022-um-desfile-dos-deuses-obra-dos-deuses-obra-do-inconsciente-ancetrasl/Blog Ori>. Rio de Janeiro; 2022.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de. **Meninas negras no romance afro-brasileiro**. 1 ed. Brasília: Carolina, 2021.

PALMEIRA, Francineide Santos. Representações de mulheres negras sob a ótica feminina nos cadernos negros. **Revista ABPN**, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 191-210, 2011.

PEREIRA, Rodrigo da Rosa. **Perspectivas femininas afro-brasileiras em Cadernos Negros (Contos)**: Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro e Miriam Alves. Tese de Doutorado em História da Literatura. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2016.

PRETO, Jaqueline Mesquita. **A violência do racismo nos contos de Mulher Mat(r)iz de Miriam Alves**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, abr. 2004.



7

*Gilda Maria Schirmann Henn*

# **INTELECTUALIDADES NEGRAS:**

**A LUTA CONTRA A INVISIBILIDADE**

## RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir as trajetórias históricas de duas intelectuais negras brasileiras, Beatriz Nascimento e Luiza Bairros, que foram protagonistas das lutas contra as desigualdades raciais e de gênero a partir da década de 1970. Essas mulheres interpretaram o Brasil sob o prisma da negritude e, com isso, criaram espaços de resistência e de denúncia de desigualdades raciais e de gênero. Considera-se importante discutir o processo de apagamento e de silenciamento que Beatriz e Luiza sofreram por parte da academia e da intelectualidade brasileira. Para tanto, são analisadas as produções de ambas, bem como as contribuições de outros intelectuais negros que resgataram e reconheceram as produções destas autoras, preenchendo uma lacuna que historiografia brasileira negou. Com esta pesquisa, pode-se perceber que Beatriz e Luiza já atuavam conforme o que atualmente se convencionou denominar de interseccionalidade, mesmo que ainda não utilizassem tal conceito. Por isso, é inegável que elas influenciam de maneira expressiva as lutas dos movimentos sociais interseccionais da atualidade, embora não recebam o reconhecimento condizente com os seus feitos históricos.

**Palavras-Chave:** Desigualdades Raciais; Mulheres Negras; Racismo.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de leituras iniciais realizadas no Seminário Especial Desafios da Educação Contemporânea: Racismo e Desigualdades Múltiplas, que me levou a tensionar a questão de gênero dentro de um contexto de vidas negras invisibilizadas, com destaque às intelectuais negras que ainda sofrem com o apagamento de suas produções, tanto na academia quanto no mercado editorial brasileiro. Ressalta-se, assim, o protagonismo das mulheres negras brasileiras, seu ativismo, sua produção intelectual, suas invisibilidades e seu apagamento como intelectuais em uma sociedade essencialmente racista, patriarcal e pautada pela desigualdade social.

Como uma escolha pessoal, a fim de delimitar o escopo da abordagem em um artigo, optei por explorar as trajetórias de Beatriz Nascimento e Luiza Barros. Essas duas importantes lideranças negras são intelectuais e ativistas da luta antirracista e do feminismo negro e antipatriarcal da história recente brasileira. São mulheres que, apesar de terem sofrido um apagamento por parte de uma intelectualidade branca, não prescindiram de denunciar a opressão que marcou, e continua marcando, a vida da mulher negra brasileira.

Quando se pensa na história da sociedade brasileira, é impossível ignorar o passado colonial escravagista. A economia colonial, sustentada pela força produtiva escravizada, utilizou mecanismos de dominação e submissão para oprimir o povo negro, transformando existências em mercadorias; ou seja, em simples objetos de troca. Por intermédio da abordagem das militâncias de Beatriz Nascimento e Luiza Barros, minha proposta é mostrar como as mulheres negras, desde então, vêm criando espaços de resistência e de sobrevivência. A classe dominante brasileira sempre reagiu às insurreições escravas, criminalizando-as e recorrendo à violência e à repressão jurídica para dominar os corpos negros. Clóvis Moura,

sociólogo, historiador, jornalista, um dos primeiros intelectuais negros brasileiros e militante do movimento negro a pensar as relações raciais e o racismo no pós-abolição, afirma:

Podemos constatar que onde há o pique do escravismo na sua primeira fase, há, também, o pique de revoltas. Na fase colonial, temos Palmares, a que já nos referimos, e a seus desdobramentos posteriores na região nordestina, que se prolongaram até o século XIX. Em Minas Gerais, quando se chega ao auge da exploração aurífera e diamantífera, o Quilombo do Ambrósio e inúmeros mais perturbam e desgastam a harmonia social e econômica da região. Há, como podemos ver, uma correspondência entre o nível de exploração e a incidência dessas revoltas. Em contrapartida, é exatamente nos momentos em que os escravos se revoltam que as leis repressivas são aprovadas e executadas... Finalmente, vem o ciclo das insurreições baianas. Em consequência, surge, em primeiro lugar, a criação do Código Criminal do Império, em 7 de janeiro de 1831, da figura jurídica da insurreição em relação às revoltas dos escravos...no artigo 113 do Código, era considerada insurreição a reunião de “vinte ou mais escravos para haverem liberdade pela força” (MOURA, 2019, p. 269).

A violência institucionalizada e a violência cotidiana, como formas de sujeição da existência/resistência negra, ainda perduram na sociedade brasileira pela presença do racismo, seja ele institucionalizado, estrutural ou cotidiano. Silvio Luiz de Almeida, filósofo, advogado e estudioso da teoria social, diz que o racismo decorre da forma como a sociedade se organiza. Ele afirma que o racismo é estrutural e que “(...) comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2020, p. 50). São esses comportamentos que reproduzem desigualdades e violências contra determinados grupos, transformando-as em manifestações naturalizadas pela sociedade.

A escritora portuguesa Grada Kilomba (2019, p. 71), por sua vez, que tem como foco em seu trabalho as questões de gênero, racismo

e pós-colonialismo, considera que “(...) o racismo é uma realidade violenta”. Isso ocorre porque grande parte da população negra brasileira vive à margem da sociedade, sofrendo todo tipo de discriminação e preconceito, alijada de trabalho, saúde ou educação. Ao trazer para esta pesquisa duas mulheres negras historicamente marginalizadas, que travaram lutas semelhantes e vivenciaram essa mesma realidade violenta, ainda que em contextos históricos diferentes, pretendo propor reflexões sobre as opressões vivenciadas a partir da raça, do gênero e da classe e pensar formas de resistência em uma sociedade desigual.

## NOVAS FORMAS DE EXISTIR E RESISTIR

No ano de 2019, a ativista negra estadunidense Angela Davis esteve no Brasil para lançar sua autobiografia intitulada “A liberdade é uma luta constante”. Durante o evento na cidade de São Paulo, ao falar sobre sua trajetória e o feminismo negro brasileiro, citou a escritora Lélia Gonzalez como referência. “Eu sinto que estou sendo escolhida para representar o feminismo negro. Mas por que aqui no Brasil vocês precisam buscar essa referência nos EUA? Acho que aprendi mais com Lélia Gonzalez do que vocês aprenderão comigo” (BRITO, 2021).

Essa fala de Davis explicita a dimensão da grandeza da filósofa, antropóloga, professora e militante dos movimentos negro e feminista e, ao mesmo tempo, evidencia o quanto Lélia Gonzalez foi e continua sendo ignorada pela intelectualidade branca brasileira. Assim como Lélia, há várias mulheres negras com expressiva produção intelectual que sofrem apagamento na academia, como Luiza Bairros e Beatriz Nascimento. Para contextualizar a história dessas duas militantes do movimento negro e feminista brasileiro, é necessário buscar no movimento feminista subsídios para pensar suas existências como mulheres negras, militantes feministas e antirracistas.

Durante grande parte da história da humanidade, principalmente no Ocidente, foi se naturalizando uma tradição de poder dos homens sobre as mulheres; um poder que pode ser considerado como uma construção social. A submissão da mulher e seu papel como provedora das necessidades da vida privada e familiar, que permite ao homem participar como cidadão da vida política e econômica das sociedades em que vivem, constituem o que denominamos de sociedade patriarcal.

Muito brevemente contextualizarei o movimento de luta das mulheres contra um sistema de dominação, discriminação e opressão presente em todas as esferas da sociedade, que é o patriarcalismo. Escrever sobre esse movimento requer também reconhecer que ele é um movimento aberto e em construção, que está sempre em transformação, abarcando bandeiras condizentes com o que cada contexto histórico exige.

A história do feminismo não pode ser reduzida ao período em que as mulheres começaram sua luta pela ampliação de seus direitos civis e políticos. Precisamos reconhecer que, em nenhum período histórico, desde as primeiras lutas pelo direito de aprender a ler e escrever, que era garantido apenas aos homens, faltou resistência às opressões sofridas. Em nosso presente, as mulheres vêm levantando diferentes bandeiras e pautas, mas, ao pesquisar sobre o feminismo e sua origem, percebe-se que ele tomou corpo como um movimento social organizado a partir do século XIX, no que se denominou de movimento sufragista<sup>20</sup>. O movimento se espalhou por vários países do Ocidente, na luta pelo direito das mulheres ao voto. Esse primeiro momento de lutas organizadas é conhecido também como o início da primeira onda do feminismo. Vale destacar que nesse período não

20

O movimento sufragista reivindicou direitos políticos para as mulheres mediante o direito ao voto. Teve início no século XIX, na Europa, e se espalhou por vários países, principalmente do Ocidente. No Brasil, esse direito foi conquistado em 1932. Vale destacar que tinham direito ao voto todos que fossem alfabetizados e tivessem renda, o que excluía do processo uma parcela considerável da população.

eram debatidas questões como classe<sup>21</sup> e raça<sup>22</sup>, já que as pautas se relacionavam à vida das mulheres brancas de classe média, o que inclui o movimento feminista no Brasil.

Uma grande mudança de perspectiva do movimento feminista ocorreu a partir da década de 60, em um contexto de efervescência política e social mundial. O período pós-1945 (Segunda Guerra Mundial), diferentemente do esperado, após meio século de guerras e crises econômicas, trouxe uma recuperação intensa das economias da Europa e dos Estados Unidos, embora também trouxe um aumento nas desigualdades entre as nações. Nesse contexto, entraram em choque movimentos sociais espalhados em grande parte do mundo. Além do movimento feminista, houve o movimento estudantil, o movimento negro, os levantes antirracistas dos Estados Unidos, os movimentos pelos direitos civis, as grandes manifestações pelo fim da guerra do Vietnã e o então chamado movimento gay eram grandes movimentações políticas e culturais que se contrapunham ao conservadorismo no plano dos costumes à manutenção dos privilégios de classe. A década de 1960 tornou-se, assim, um marco de movimentações culturais. A esse respeito, a historiadora Guacira Lopes Louro (2003, p. 15) comenta a segunda onda do movimento feminista:

Já se tornou lugar comum referir-se ao ano de 1968 como um marco da rebeldia e da contestação. A referência é útil para assinalar, de uma forma muito concreta, a manifestação coletiva da insatisfação e do protesto que já vinham

21 Ressalvo que a não consideração em relação à classe social dizia respeito ao referido movimento sufragista, que era inglês, francês e estadunidense. Havia exceções, como no caso da organização Mulheres Livres, composta por mulheres anarquistas durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939), que não dissociava a luta pela emancipação feminina das questões de classe. Essas mulheres não se consideravam feministas, pois viam o movimento feminista como desvinculado das lutas operárias pela emancipação social (ACKELSBURG, 2019).

22 Destaco também que, nos Estados Unidos, as mulheres negras não faziam parte desses grupos feministas por serem compostos unicamente de mulheres brancas e desvinculados das questões de raça. Isso não quer dizer que as mulheres negras não resistissem às opressões de raça, gênero e classe, pois faziam isso mesmo que não organizadas em grupos específicos de luta.

sendo gestados há algum tempo. França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, as grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, a discriminação, a segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades.

Nas palavras da autora, destaca-se que as movimentações sociais marcantes no ano de 1968 não foram acontecimentos fortuitos, mas fizeram parte de um processo que tinha suas raízes nos anos anteriores e que resultaria no surgimento de movimentos com pautas diversas; em certos contextos, essas pautas convergiam para uma luta comum. Foi nesse cenário mundial de contestação e ebulição social que Beatriz Nascimento iniciou sua vida acadêmica no curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 1968; Luiza Bairros, com 15 anos, vivia em Porto Alegre, cidade onde, em 1975, receberia o diploma em Administração Pública e de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse período histórico que vivíamos no Brasil, conhecido como Ditadura Militar (1964-1985), que, ao mesmo tempo que reprime a luta da comunidade negra por direitos, leva a novas formas de resistência e contestação, foi o momento em que essas duas mulheres travaram suas lutas. A luta travada por Beatriz e Luiza ocorreu, portanto, a partir de uma militância ativa e produtiva em vários aspectos da vida estudantil, política, social e cultural do país. Pensar em um movimento feminista, que considere a diferença de classe e raça e as diversas formas de opressão vividas pelas mulheres negras e pobres torna-se, diante disso, imprescindível.

No final da década de 70, o movimento negro começou a reorganizar-se, pois, segundo o historiador Petrônio Domingues (2007), o Golpe Militar havia representado um adiamento das lutas políticas dos movimentos negros. Nesse período, vários grupos do movimento negro no país, como o Grupo Palmares em Porto Alegre, que se reuniu pela primeira vez no dia 20 de julho de 1971, e a fundação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) da Faculdade Candido Mendes no Rio de Janeiro (ALBERTI; PEREIRA, 2007), com a participação de Beatriz Nascimento, surgiram, sob influência do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos. A união de grupos de militantes espalhados pelo país, fundando o Movimento Negro Unificado (MNU), é um marco nas lutas do povo negro brasileiro. A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2017, p. 32) explica:

Foi também no final dos anos 1970 que, devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do Movimento Negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional. Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Ele foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979, nome que conserva até hoje (PINHO, 2003). Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo. O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

É dentro dos movimentos sociais, desses espaços de discussões, que essas duas mulheres se constituíram como pensadoras, ativistas e intelectuais, com pautas similares, como a denúncia e o combate ao racismo e a construção de uma perspectiva feminista que levasse em conta as opressões de gênero, raça e classe vivenciadas pelas mulheres negras. Dentro do movimento negro, as mulheres enfrentavam machismo e paternalismo por parte

de alguns membros do movimento, que se sentiam “[...] ameaçados pela capacidade e sensibilidade das companheiras mais brilhantes: em seus comentários falavam de mal-amadas” (GONZALEZ; HASENBALG, 1982, p. 35).

Diante disso, busco em Grada Kilomba (2019) o conceito de racismo genderizado, que considero importante para entendermos a posição da mulher negra participante do movimento feminista e negro. Segundo Kilomba (2019), a mulher negra não sofre simples machismo e racismo, mas sofre um tipo de racismo genderizado, que acontece porque o gênero é feminino, fazendo com que esses dois tipos de preconceitos (raça e gênero) se fundam. Quando Sueli Carneiro (2019) fala em enegrecer o feminismo, está chamando a atenção para a importância de levar em conta as questões raciais na luta contra as opressões não só de gênero, mas também de raça e classe.

## BEATRIZ E LUIZA

Eu nasci, negra e mulher. Esforço-me para ser a pessoa  
mais forte que eu conseguir  
Para viver a vida que me deram e para promover algum  
tipo de mudança  
Que leve a um futuro decente para esta terra e para os  
meus filhos.  
(LORDE, 2019, p. 235)

Beatriz, mulher, negra, nordestina, militante, historiadora, intelectual, poeta, moradora do subúrbio do Rio de Janeiro e estudante de escola pública, inicia sua formação acadêmica na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no curso de História, no ano de 1968, graduando-se com 29 anos de idade. Durante esse período, participa de vários grupos de estudos, incluindo o Grupo de Trabalho André Rebouças, formado por estudantes negros e negras

da Universidade Federal Fluminense (UFF). A partir da década de 1970, a entrada desses estudantes nas universidades públicas e privadas intensifica-se, ocasionando uma ampla mobilização cultural e política de contestação e engajamento que, mais tarde, deu origem ao Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. O MNU surgiu como um mecanismo de luta para a população negra, funcionando como um movimento de e para denúncia da discriminação racial e uma forma organizada de combate ao racismo (GONZALEZ; HASELBAG, 1982).

Beatriz concluiu, em 1981, a pós-graduação em História do Brasil na Universidade Federal Fluminense (UFF) e ingressou, logo em seguida, no mestrado acadêmico, também na UFF, mas não chegou a finalizar o curso. Ela justifica esse afastamento como uma crítica ao mundo acadêmico, afirmando que “a origem a essa rejeição também repousa numa negação ao pensamento racionalista ocidental [...] rejeito-o como sendo o princípio de colonização” (NASCIMENTO, 2018, p. 416). Mesmo fora da academia, Beatriz continuou produzindo intensamente na forma de artigos, resenhas, entrevistas e conferências, além de trabalhar como professora de História da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Dez anos após esse afastamento, em 1992, ela retorna à pós-graduação, dessa vez na UFRJ, para cursar Comunicação Social, sob a orientação do professor Muniz Sodré. Não concluiu o mestrado, pois foi assassinada em 1995.

Há pouco tive contato com a figura de Beatriz Nascimento por intermédio do livro *Beatriz Nascimento: uma história feita por mãos negras*, de 2021, organizado pelo antropólogo Alex Ratts. Nesse livro, Ratts foi o responsável por resgatar a obra e o pensamento de Beatriz, tornando-os visíveis para todos que desejam conhecer e entender a história e a historiografia brasileira. A obra proporcionou-me uma reflexão sobre a condição de apagamento da produção historiográfica de intelectuais negros, principalmente das mulheres negras, pois, sendo também professora de História, encontrava-me alheia aos pensamentos tão potentes e revolucionários. Ao buscar conhecer mais sobre Beatriz, encontrei o livro intitulado *Eu sou*

*Atlântica* – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento, também escrito por Alex Ratts, em 2006. Nesses dois livros, Ratts convida-nos a conhecer a obra da intelectual e ativista negra Beatriz Nascimento, não permitindo que seja esquecida ou sofra um apagamento epistemológico.

Os temas elegidos por Beatriz na construção de seus textos, artigos e crônicas tiveram centralidade em uma história do Brasil a partir da perspectiva do povo negro. No livro de Ratts (2021), constam alguns desses ensaios e artigos, que demonstram a importância de suas pesquisas e de sua produção historiográfica para um aprofundamento da história do Brasil sob a ótica do povo negro, buscando evidenciar a origem das desigualdades que sofrem.

O prefácio de *Eu sou Atlântica* é escrito por Sueli Carneiro (2006, p. 11), que fala sobre Beatriz:

Historiadora, libertou a negritude do aprisionamento acadêmico ao passado escravista, atualizando signos e construindo novos conceitos e abordagens. Assim é a noção de quilombos urbanos, conceito com o qual ela ressignifica o território/favela como espaço de continuidade de uma experiência histórica que sobrepõe a escravidão, a marginalização social, segregação e resistência dos negros no Brasil.

As pesquisas de Beatriz Nascimento sobre os quilombos no Brasil e na África tornaram-se referência acerca da temática. Elas trazem relevantes problematizações, como o conceito de quilombo e a possibilidade da continuidade histórica. A trajetória e a obra de Beatriz têm sido estudadas e correlacionadas com outras autoras negras, e suas noções sobre quilombos e territórios negros têm sido retomadas tanto no Brasil quanto no exterior (RATTS, 2021).

Em 1995, Beatriz foi assassinada com cinco tiros pelo namorado de uma amiga, em Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. Sua partida precoce interrompe a potência de uma intelectual negra,

que nos presenteou com uma revolucionária e inédita história do povo negro brasileiro e, conseqüentemente, com uma nova forma de pensar a sociedade brasileira.

Assim como Beatriz, Luiza Bairros é uma importante intelectual negra que nos legou extensa produção. Suas pesquisas, que têm como foco o mundo do trabalho e as relações raciais, tornaram-se essenciais para o entendimento do racismo no Brasil.

Luiza Bairros teve uma trajetória de cargo ocupado no governo Dilma Rousseff, na Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, atuando como ministra da pasta, de 2010 até 2014. Conhecer, além desse fato, sua contribuição teórica à historiografia brasileira, seu legado como militante do movimento negro e do movimento feminista negro, sua produção intelectual e sua atuação como uma imprescindível liderança negra na luta por igualdade e combate ao racismo é, mais do que nunca, necessário. Vivemos tempos tão sombrios que a exclusão do nome de Luiza Bairros (além de outros) da lista de personalidades negras, pela Fundação Cultural Palmares em 2020, demonstra o peso de seu protagonismo no combate ao racismo e como sua história de luta ainda incomoda governos racistas e autoritários. Vanda Sá Barreto (2021, p. 19), em seu livro sobre Luiza, apresenta a dimensão da extensão da produção escrita e das temáticas trabalhadas por essa ativista:

Os temas aos quais ela se dedicou e que serão aqui tratados são Desigualdade Racial no Mercado de Trabalho, Feminismo Negro, Diáspora Africana e Democracia, Arte Negra, Juventude Negra e a Promoção da Igualdade Racial e Combate ao Racismo, a partir de uma gama de subtemas em torno dessa agenda, com destaque para a Conferência de Durban, a Marcha, o PCRI e o Estatuto da Igualdade Racial.

Luiza Helena de Bairros nasceu em Porto Alegre em 1953. Em 1975, aos 22 anos, forma-se em Administração Pública e de Empresas

na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante a graduação, apesar dos tempos de pouca liberdade, envolveu-se no movimento estudantil, integrando o diretório acadêmico da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS e atuando para evitar o desmantelamento da União Nacional dos Estudantes (UNE) durante a Ditadura Militar. Em 1979, muda-se para Salvador, onde começa a participar do Movimento Negro Unificado (MNU) e a trabalhar na Secretaria de Trabalho e Ação Social do Estado da Bahia, além de ingressar no mestrado de Ciências Sociais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua dissertação de mestrado, denominada *Pecados no 'paraíso racial': o negro na força de trabalho da Bahia, 1950-1980*, é considerada a primeira análise sobre o mercado de trabalho da Bahia, tendo como enfoque a população negra e denunciando a forma precarizada e subalternizada do negro no mercado de trabalho. No artigo publicado no livro organizado por João José Reis, *Escravidão e invenção da liberdade*, ela comenta sobre essa pesquisa, apresentando dados importantes para compreender "(...) a insidiosa discriminação racial que atravessa a história da constituição do capitalismo no Brasil e particularmente na Bahia" (BAIRROS, 1988, p. 289). Em outro artigo, *Desemprego: o negro é o primeiro que sobra* (BAIRROS, 1993), ela procura entender "(...) os trânsitos que trabalhadores pretos, pardos e brancos percorriam no mercado de trabalho, entre ocupação, desocupação e inatividade" (BARRETO, 2021, p. 26). Luiza detém-se a estudar, também, o mercado de trabalho a partir de especificidades geracionais e de gênero.

Em 1994, Luiza Bairros foi para Michigan, nos Estados Unidos, para cursar o doutorado em Sociologia. Nesse período fora do Brasil, teve contato com produções intelectuais de feministas negras, como Patrícia Hill Collins e bell hooks. Em seu texto de 1995, *Nossos feminismos revisitados*, ela faz um tensionamento entre gênero e raça:

De acordo com o ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinada. Considero essa formulação particularmente

importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender a respeito de diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negros e de mulheres negras no Brasil. Estes seriam fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vividas através do gênero) e de ser mulher (vividas através da raça), o que torna supérfluas as discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: lutar contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas, uma não existe sem a outra (BAIRROS, 2020, p. 211).

Além das questões sobre desigualdade racial no mercado de trabalho, Luiza direciona seu olhar para a temática do feminismo, tornando-se uma importante voz nas discussões sobre o racismo e o sexismo como mecanismo de opressão das mulheres negras em um contexto capitalista. Em uma entrevista concedida à Sonia Alvarez, em 2012, contou como teve início a militância na luta feminista:

Toda a minha militância se deu em primeiro lugar no Movimento Negro. E, pelas contradições que aí a gente identificava nas relações entre homens e mulheres militantes, passamos, sob a influência de Lélia Gonzalez, a nos reunir em um grupo de mulheres negras (ALVAREZ, 2012, p. 833).

Refletir sobre a existência marginalizada da mulher negra é, segundo Luiza Bairros, pois a partir disso será possível construir a base de um feminismo negro e, conseqüentemente, de um enfrentamento ao racismo e às suas intersecções. Todos os cargos públicos e políticos que ela ocupou tiveram como objetivo estratégico o enfrentamento às desigualdades e às injustiças sofridas pela população negra no Brasil. Sua contribuição para a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, que levou mais de dez anos tramitando nas duas casas legislativas, foi a de que a temática do combate ao racismo deveria ser incorporada em todos os programas e políticas governamentais de desenvolvimento econômico e social (BARRETO, 2021). Luiza defendia que um projeto

de país democrático passa pelo enfrentamento ao racismo e às más condições de vida da população negra brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo *Intelectuais negras, a histórica intelectual estadunidense*, bell hooks afirma que optou por fazer um trabalho intelectual, pois isso lhe permitiria compreender a própria realidade e o mundo ao seu redor e porque, quando pensadoras negras adentram o espaço acadêmico, no lugar de acolhimento, sua intelectualidade é colocada em suspeição (HOOKS, 1995). Penso que essa fala pode ser relacionada de certa forma às trajetórias de Beatriz e Luiza como intelectuais negras, militantes e brasileiras.

Pretendi, neste trabalho, por meio do tensionamento das desigualdades de raça e gênero em uma sociedade branca, racista e machista, refletir acerca da invisibilidade das intelectuais negras e do apagamento de suas produções intelectuais. Nos contextos históricos a que pertenceram as duas referidas pensadoras, não se falava em interseccionalidade. No entanto, o movimento que elas fizeram para romper com a opressão a que eram submetidas como mulheres negras e sua luta para que as práticas e os discursos, tanto do movimento negro quanto do movimento feminista, reconhecessem a diversidade e as desigualdades existentes dentro dos movimentos comparam-se ao que hoje conceituamos como interseccionalidade.

As problematizações que Beatriz e Luiza produziram em suas diferentes narrativas sobre a escravidão, as relações raciais, os quilombos e as desigualdades raciais no mercado de trabalho tinham no cerne o passado colonial escravista não superado e a persistência do racismo. A violência institucionalizada mediante práticas racistas cotidianas mostra o quanto ainda precisamos desconstruir o mito de que vivemos em uma democracia racial. Foram essas militantes ativas

e questionadoras que nos permitiram compreender que é necessário pensar em novas formas de resistência e de enfrentamento ao racismo e ao sexismo na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ACKELSBERG, Martha. **Mulheres livres**: a luta pela emancipação feminina e a Guerra Civil Espanhola. São Paulo: Elefante, 2019.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo (orgs.). **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALVAREZ, Sonia. Feminismos e antirracismo: entraves e intersecções. Entrevista com Luiza Bairos, ministra da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 833-850, dez. 2012.
- BAIROS, Luiza. Pecados no “paraíso tropical”: o negro na força de trabalho da Bahia, 1950-1980. *In*: REIS, João José. **Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil**. Brasília: Brasiliense, 1988. p. 289-323.
- BAIROS, Luiza. Desemprego: o negro é o primeiro que sobra. **Revista Força de Trabalho e Emprego**, Salvador, v. 10, n. 1. p. 55-60, jan.-abr. 1993.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 207-214.
- BARRETO, Vanda Sá. **Luiza Bairos**: pensamento e compromisso político. São Paulo: Autêntica, 2021.
- BRITO, Maíra de Deus. A atualidade do pensamento de Lélia Gonzalez. **Nossa causa**, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://nossacausa.com/atualidade-do-pensamento-de-lelia-gonzalez/>. Acesso em: 3 mai. 2022.
- CARNEIRO, Sueli. Prefácio. *In*: RATTI, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Brasil: Imprensa Oficial, 2006. p. 11-13.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista** – conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-320.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 22, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes Construídos nas lutas por emancipação. Vozes. 2017.

GONZALEZ, Léila; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. São Paulo: Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista** – conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 235.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

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

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Brasil: Imprensa Oficial, 2006.

RATTS, Alex. **Beatriz Nascimento**: uma história feita por mãos negras. São Paulo: Zahar, 2021.



8

*Nelza Jaqueline Siqueira Franco*

**IMAGENS QUE PERPETUAM  
O BRANQUEAMENTO  
DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.97907.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.97907.8)

### RESUMO

Este capítulo tem o propósito de demonstrar e denunciar a manutenção do racismo na sociedade brasileira através das imagens disponíveis na internet. O estudo foi realizado em dois ambientes distintos e, por meio dos exercícios analíticos feitos, evidencio duas estratégias para a manutenção do racismo: a exaltação da branquitude em imagens de personagens que são encontradas numa rede social de sugestão de atividades escolares; e a inferiorização da negritude no modo como a imagem do negro é propagada na mídia pelas postagens do perfil Site Mundo Negro no Instagram. Complemento a escrita com outras duas postagens relacionadas ao tema da publicação inicial desta inferiorização negra, demonstrando o tratamento que é dado aos corpos brancos que cometem crime, totalmente oposto ao tratamento que é dado aos corpos negros por autoridades policiais. Faço uma discussão dos casos à luz do suporte teórico sobre a conceituação do racismo de Grada Kilomba (2019), estudos críticos da branquitude em que dialogo com Lia Vainer Schucman (2020) e Gládis Kaercher (2006), entre outros. Na análise de imagens propagadas pela mídia hegemônica, busco aporte teórico nos estudos da desigualdade racial midiática de Tiago Vinicius dos Santos (2018).

**Palavras-Chave:** Análise de Imagens; Atividades Escolares; Racismo; Branquitude; Mídias Digitais.

## INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, apesar da igualdade formal preceituada em nossa Constituição, muitas vezes os tratamentos dados aos corpos negros e indígenas diferem daqueles oferecidos aos corpos brancos. Isso ficou evidente diante dos acontecimentos violentos ocorridos na última semana do mês de maio de 2022, que chocaram a comunidade negra brasileira. Faço referência aos seguintes casos: o assassinato de Genivaldo de Jesus Santos, homem negro diagnosticado com esquizofrenia, que foi torturado e assassinado pela Polícia Rodoviária Federal em Umbaúba, Sergipe, no dia 25 de maio de 2022; e a chacina da Vila Cruzeiro, localizada no complexo da Penha, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, na qual mais de vinte pessoas morreram após uma operação realizada pelo Batalhão de Operações Especiais (BOPE), da Polícia Militar do estado do Rio de Janeiro, em conjunto com a Polícia Federal (PF) e a Polícia Rodoviária Federal (PRF) (BBC, 2022).

Grada Kilomba (2019) afirma que “o racismo é a supremacia branca” (KILOMBA, 2019, p. 51) e que “o racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas [...] colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes”. A autora, em sua escrita, traz o contexto europeu, pois é portuguesa e realizou sua pesquisa na Alemanha; no entanto, o que ela pontua descreve bem os processos vividos no Brasil. Refletindo sobre os tipos de racismo, Grada Kilomba (2019, p. 53) conceitua o racismo institucional:

O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados.

Abordarei mais adiante o tema do tratamento diferenciado pelas autoridades policiais e pelo judiciário de pessoas brancas e de não brancas. Na primeira parte, apresento uma análise das imagens em atividades escolares que são publicadas na internet, na rede social Pinterest. Essas imagens são compartilhadas entre professoras e professores e utilizadas nas diversas salas de aula por docentes que buscam sugestões disponíveis na internet.

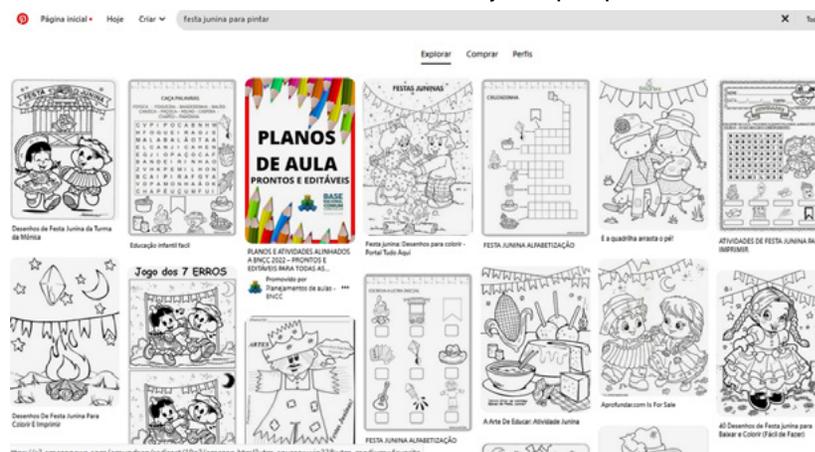
## A EXALTAÇÃO DO BRANCO EM ATIVIDADES ESCOLARES COMPARTILHADAS NA INTERNET

Segundo o Tecnoblog (portal de artigos de opinião sobre tecnologia na internet brasileira), Pinterest é uma rede social que funciona como uma plataforma visual, na qual é possível navegar por categorias e descobrir imagens para servir como referência para algum estilo. É possível acessá-la pelo endereço <https://br.pinterest.com>. A troca de atividades escolares é uma das categorias que tem inúmeras imagens de atividades sobre conteúdos que são trabalhados no currículo das escolas brasileiras. Os professores podem facilmente localizar uma atividade, fazer cópia e utilizá-la com suas turmas em sala de aula.

O exercício que realizei foi buscar atividades relacionadas às festas juninas na rede social Pinterest. No mecanismo de busca da plataforma, digitei “festa junina atividades escolares”, utilizando as aspas para obter resultados específicos da expressão pesquisada, pois em ferramentas de buscas da internet, ao não se fazer uso das aspas, o algoritmo pode trazer resultados que correspondem a cada palavra separadamente. O que a plataforma retornou foram centenas

de atividades relacionadas ao tema<sup>23</sup>, tanto atividades prontas para serem impressas e aplicadas em aula, quanto fotos de decorações feitas para salas de aula. Das cem primeiras atividades que têm personagens, 97 são personagens brancas, 2 parecem indígenas e somente 1 é negra.

**Figura 1 - Tela com resultados de busca realizada pela autora no Pinterest com os termos “festa junina para pintar”**



Fonte: Pinterest (2022).

A população negra brasileira é uma categoria composta de pessoas pardas e pretas, conforme define o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (PRUDENTE, 2020). Segundo dados deste mesmo instituto, referentes a 2014, a maioria da população brasileira, 54%, é composta por pessoas negras. Diante disso, causa estranheza constatar que os materiais didáticos utilizados nas escolas brasileiras fazem uso, quase exclusivamente, de figuras humanas que são brancas. Isso demonstra a continuidade do processo de

23 Resultados da pesquisa no Pinterest disponíveis no link: [https://br.pinterest.com/search/pins/?q=festa%20junina%20atividades%20escolares&rs=rs&eq=&etslf=7341&term\\_meta\[\]=festa%7Crecentsearch%7C1&term\\_meta\[\]=junina%7Crecentsearch%7C1&term\\_meta\[\]=atividades%7Crecentsearch%7C1&term\\_meta\[\]=escolares%7Crecentsearch%7C1](https://br.pinterest.com/search/pins/?q=festa%20junina%20atividades%20escolares&rs=rs&eq=&etslf=7341&term_meta[]=festa%7Crecentsearch%7C1&term_meta[]=junina%7Crecentsearch%7C1&term_meta[]=atividades%7Crecentsearch%7C1&term_meta[]=escolares%7Crecentsearch%7C1). Acesso em 10 mai. 2022.

branqueamento da sociedade brasileira, que é perpetuado por meio das imagens presentes nesses materiais. Explico melhor: o que se exalta tanto nas imagens mencionadas, quanto em livros didáticos, livros infantis, vídeos educativos, animações e cartazes das paredes das escolas, é a figura da pessoa branca como o padrão de humanidade; como se negros e indígenas não fizessem parte da nação brasileira.

Faço uso da expressão branqueamento para remeter a um processo que a elite brasileira empreendeu nas décadas finais do século XIX, ao perceber que, após abolir a escravidão, o país era formado em sua maioria por pessoas negras, devido ao alto volume do tráfico africano transatlântico imposto pelos europeus a estas terras. Essa população negra, desde então, passaria a ter o status de cidadã no país. A partir desse momento, empreendeu-se uma política de imigração europeia com a finalidade branquear a população do país (SANTOS, 2018, p. 102-103).

Em sua tese de doutorado, a professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gládis Kaercher (2006) escreve um capítulo denominado "Reificação da branquidade, a exaltação necessária dos incolores". A pesquisa da autora versa sobre livros distribuídos a todas as escolas públicas brasileiras por intermédio do Programa Nacional das Bibliotecas Escolares, e especificamente nesse capítulo, ela constata que:

Ao ser reificada a branquidade passa por um hiper-exposição, que funciona como estratégia de universalização e naturalização. [...] Na hiper-exposição, torna-se necessário que o maior número de personagens sejam brancos para que quantitativamente a branquidade seja exaltada [...]. A branquidade é reificada, ou seja, passa a ser representada como fixa pensando-se como ativa e impermeável. Só que esta impermeabilidade é um mito. A branquidade se imagina indiferenciada, homogênea. [Nas obras observadas] os personagens brancos parecem ser apresentados como se fossem todos iguais, como se houvesse um núcleo identitário branco, agregando características físicas, morais, que pudesse ser universal e eterno (KAERCHER, 2006, p. 121-137).

Quando Kaercher (2006) menciona essa exaltação da branquidade em obras literárias, estabelecemos uma conexão com os demais materiais didáticos, como os pesquisados no Pinterest, que nos trazem a quase totalidade de figuras humanas representadas por pessoas brancas, mais especificamente crianças brancas. Isso se torna prejudicial às crianças não brancas, que não se veem refletidas em nenhum material nos ambientes escolares. Importante também perceber que é nesses espaços e na exposição a esses materiais que as crianças brancas aprendem a se compreender como o padrão, a norma, o centro de tudo e que as demais são as “outras” e que, a julgar pelo seu apagamento, estão abaixo hierarquicamente. “A branquidade, nesta medida, se impõe como uma estratégia discursiva que permite manter e atualizar os discursos que reiteram a branquidade como norma (KAERCHER, 2006, p. 122).

Grada Kilomba também fala que “o racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras e imagens” (KILOMBA, 2019, p. 84). Como o racismo funcionar por meio do discurso, a ausência de pessoas não brancas nos sugere que negros e indígenas não têm lugar em nossa sociedade ou, ainda, ocupam um lugar de inferioridade, como discutirei na próxima sessão deste capítulo.

[...] o sujeito negro se encontra forçado a se identificar com a branquitude, porque as imagens de pessoas negras não são positivas. (...) o poder do colonialismo no mundo contemporâneo. Mesmo antes de uma criança negra ter lançado o olhar para uma pessoa branca, ela já foi bombardeada com a mensagem de que a branquitude é tanto a norma quanto superior, diz Fanon. Revistas, quadrinhos, filmes e televisão coagem a criança negra a se identificar com os outros brancos, mas não consigo mesma. A criança é forçada a criar uma relação alienada com a negritude, já que os heróis desses cenários são brancos e as personagens negras são personificações de fantasias brancas. Apenas imagens positivas, e eu quero dizer imagens “positivas” e não “idealizadas”, da negritude criadas pelo próprio povo negro, na literatura e na cultura visual, podem dismantellar essa alienação.

Quando pudermos, em suma, nos identificar positivamente com e entre nós mesmos e desenvolver uma autoimagem positiva. (KILOMBA, 2006, p. 100).

## A DESVALORIZAÇÃO DAS IMAGENS DOS CORPOS NEGROS

Nesta parte do capítulo, apresento três postagens do perfil Site Mundo Negro da rede social Instagram. Elas tratam de um acontecimento ocorrido em junho do ano de 2021, envolvendo o professor de surfe, Matheus Ribeiro, homem negro, à época com 22 anos, foi abordado por um casal, Mariana Spinelli e Tomás Oliveira, que o acusava de ter furtado a bicicleta elétrica deles. A citada bicicleta, de propriedade de Matheus, era semelhante à que o casal possuía, o que os fez se sentirem autorizados a acusar o jovem de furto.

O perfil do Site Mundo Negro no Instagram é uma das fontes que analiso em minha pesquisa de mestrado. Conceituo o perfil como um ciberquilombo, um espaço da internet onde a comunidade negra pode se conectar com conteúdo sobre o seu povo, trazendo sua memória, acolhimento e denúncia. Estou desenvolvendo na escrita da minha dissertação de mestrado o conceito de ciberquilombismo: locais de conteúdo, presentes no ciberespaço, de organização negra, que são de afirmação, de (re)existência, resistência, denúncia e articulação para pautar as demandas do povo negro. O prefixo “ciber” do termo faz referência à dimensão digital, de conexão por meio de aparelhos eletrônicos e por se remeter ao ciberespaço. Já “quilombismo” é um conceito de Abdias Nascimento (2020), que o estabelece como um instrumento de luta antirracista e, além disso, como uma proposta de organização político-social do país. Essa proposta é construída com base em nossa própria experiência histórica (negra) e pode oferecer aos afrodescendentes de todas as Américas um instrumento de conscientização e organização.

A primeira postagem do Site Mundo Negro denuncia que os estereótipos perpetuados pela mídia de massa, como televisão, cinema e jornal impresso, reforçam o estereótipo racista de associar pessoas negras à criminalidade. A editora-chefe do perfil, Sílvia Nascimento, no texto que acompanha a imagem da publicação, realiza reflexão sobre o que é divulgado na televisão, que inferioriza e criminaliza as pessoas negras, especificamente o homem negro. A publicação foi feita em 20 de junho de 2021 e recebeu um total de 23.737 curtidas<sup>24</sup>.

A íntegra do texto postado pelo perfil, feito por Sílvia Nascimento segue abaixo:

Figura 2 - Postagem do perfil Site Mundo Negro de 20/06/2021



Fonte: Instagram @sitemundonegro (2022a).

24

Link da postagem: [https://www.instagram.com/p/CQXBKfXl6uz/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQXBKfXl6uz/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 15 abr. 2022.

*“Lembrando o caso que aconteceu com Matheus Ribeiro, no RJ, onde o casal branco o acusou falsamente de roubar uma bicicleta, as novelas de Manuel Carlos e tantas outras novelas e séries que tem como paisagem o Leblon, não têm personagens negros que não estejam ligados à pobreza ou criminalidade. Nós não somos mostrados como consumidores potentes, pessoas com poder aquisitivo e muito menos vítimas de pessoas brancas. Quando na dramaturgia e nos noticiários os rostos negros só aparecem nesse recorte, se cria um viés inconsciente que automaticamente associa na vida real o que se vê massivamente na TV. Obviamente o racismo também explica isso, e é o ponto de partida de qualquer reflexão nesse sentido”. Nossa Editora-Chefe Sílvia Nascimento (@silvia\_nascimento) reflete sobre como o que a sociedade vê na TV reflete em atitudes na vida real que colocam pessoas negras em situações problemáticas, onde são vistos frequentemente como criminosos.”*

A carga de imagens que a população brasileira recebe, reforçando o estereótipo de que pessoas negras são bandidas e criminosas, ao passo que as pessoas brancas são vistas como as pessoas de bem, é de excessiva e descaradamente um processo para fomentar o racismo antinegro. Sem falar no ocultamento da presença indígena ou, ainda, no estereótipo de atrasados e preguiçosos que os povos originários carregam. O texto da editora-chefe do perfil que analisei, Sílvia Nascimento, traz considerações pertinentes sobre as imagens que são diariamente exibidas pelas novelas na televisão e nos programas policiais, que mostram pessoas negras sempre pelo viés da criminalidade ou em posições hierarquicamente inferiores às das pessoas brancas.

O professor de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Tiago Vinícius André dos Santos (2018), aponta que:

[...] Os meios de comunicação no Brasil são economicamente concentrados e racialmente exclusivos, [há] um pacto narcísico institucional: uma aliança entre poderes executivo, legislativo e judiciário para a hipervalorização da identidade racial branca e hipovalorização da identidade racial negra [...] o sistema midiático é a expressão mais bem acabada do processo de branqueamento da sociedade brasileira” (SANTOS, 2018, p. 185).

Mais uma vez, reproduzo as palavras de Grada Kilomba (2019, p. 115), quando diz que o racismo não é biológico e sim discursivo, por funcionar

através de uma cadeia de palavras e imagens que se tornam associativamente equivalentes, mantendo identidades em seu lugar. [Portanto, assim] equivalências – ausência de sabedoria, ausência de cultura, ausência de história, ausência de inteligência – tornam-se aceitáveis.

A próxima postagem que apresento para evidenciar o tratamento diferenciado que ocorre entre negros e brancos é a notícia da prisão do verdadeiro operador do furto da bicicleta elétrica, caso mencionado no início desta seção. Seguem imagem e texto na íntegra publicados pelo perfil Site Mundo Negro no Instagram (a postagem teve 70.300 curtidas<sup>25</sup>):

**Figura 3** – Postagem do perfil Site Mundo Negro 17/06/2021



Fonte: Instagram @sitemundonegro (2022b).

*“Um homem branco foi preso nesta quinta-feira (17) por policiais da 14ª DP (Leblon), por ter furtado a bicicleta de Mariana Spinelli e Tomás Oliveira, na tarde do último sábado, no Leblon, Rio de Janeiro. O casal acusou o instrutor de surfe Matheus Ribeiro de ter roubado a bicicleta no mesmo local. Matheus registrou boletim de ocorrência de racismo contra o casal. Segundo informações de O Globo, Igor Martins Pinheiro, de 22 anos, foi surpreendido pelos agentes em casa, em um prédio em Botafogo, também na Zona Sul. No apartamento, foram localizados a bermuda que ele usava no momento do furto e ferramentas para a prática do crime, como alicate de corte usado para romper cadeados. Imagens de câmeras de segurança flagram a ação de Igor, que demorou menos de dois minutos. Em seu Relatório de Vida Progressiva (RVP), Igor possui 28 anotações criminais, 14 delas por furto a bicicletas. Foto: Reprodução TV Globo. Link para essa notícia nos Stories OU vem no site via Link na bio @sitemundonegro www.mundonegro.inf.br”*

A publicação noticia que o ladrão da bicicleta elétrica era um homem branco. Matheus Ribeiro, um jovem negro, fora acusado como o autor do furto pelo casal que teve a bicicleta furtada, por estar na mesma praia e com uma bicicleta semelhante àquela subtraída do casal. Devido às imagens da câmera de segurança, a polícia identificou o verdadeiro responsável pelo roubo, que já havia realizado muitos crimes na região. Sua brancura privilegiada, permitia-lhe continuar sua conduta criminosa sem despertar suspeitas das autoridades policiais e das pessoas comuns daquela região (bairro do Leblon, na zona sul do Rio de Janeiro).

Lia Vainer Schucman (2020) afirma que “ser branco e ocupar o lugar simbólico da branquitude não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam” (SCHUCMAN, 2020, p. 60). Ora, o lugar do branco, na sociedade, não é o do ladrão, por isso ele ficou um longo período realizando crimes sem ser percebido. Michael Banton (2000) cita que, na construção da brancura como poder, a partir da

modernidade e colonialidade, "sua função era desvalorizar qualquer cor de pele que não tivesse essa qualidade e transformar os seus possuidores nos Outros. [A brancura significa] o privilégio e o poder; ela confere vantagens e prestígio" (BANTON, 2000, p. 100-101).

Por fim, apresento a terceira postagem, também do perfil Site Mundo Negro, que narra a continuidade do caso do branco que furtou a bicicleta elétrica no bairro Leblon no Rio de Janeiro e no qual um casal branco acusou Matheus Ribeiro, homem negro, como o autor do crime. Aqui é possível observar o tratamento diferenciado na esfera judicial entre pessoas negras e brancas. A postagem é do dia 18 de junho de 2021 e teve 26.785 curtidas<sup>26</sup>. Segue abaixo a imagem e o texto da publicação:

**Figura 4 - Publicação do perfil Site Mundo Negro de 18/06/2021**



Fonte: Instagram @sitemundonegro (2021).

26

Link da postagem: [https://www.instagram.com/p/CQRhHzrAzL9/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQRhHzrAzL9/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 15 jun. 2022.

*“A juíza Simone de Araújo Rolim alegou que o crime foi praticado sem violência e que o reconhecimento foi feito por policial civil que investiga crimes da mesma natureza praticados no bairro. Igor Martins Pinheiro, de 22 anos, tem 28 anotações criminais, sendo 14 por furto de bicicleta. Em seu despacho, a magistrada diz que não é possível fazer uma identificação precisa de que se trata de Igor nas imagens e que o reconhecimento feito pelo policial civil poderia ser enganoso. O advogado @flaviormcampos falou com o Mundo Negro sobre o motivo da soltura de Igor «Alguns juízes entendem até como furto qualificado, bastava uma única anotação na ficha de um jovem negro que ele ficaria preso preventivamente, essas são nossas experiências inclusive nas audiências de custódia. Texto: @rakeche\_ Imagem: G1/Reprodução. Link para essa notícia nos Stories OU vem no site via Link na bio @sitemundonegro [www.mundonegro.inf.br](http://www.mundonegro.inf.br)”*

O tratamento dado pela juíza Simone de Araújo Rolim evidencia o que estudiosos críticos da raça denominam de “privilégio da branquitude”, Esse privilégio permitiu que Ígor Martins Pinheiro, ladrão da bicicleta, mesmo com 28 anotações criminais, 14 delas por furto de bicicleta, não fosse preso preventivamente. Se Ígor fosse um homem negro, ele teria o mesmo tratamento da justiça brasileira? Lia Vainer Schucman (2020, p. 67) discorre sobre isso em seus escritos:

Réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial, enfrentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e revelam maiores dificuldades de usufruir do direito de ampla defesa [...] tendem a receber um tratamento penal mais rigoroso representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, propus-me a evidenciar dois elementos que constituem práticas de manutenção do racismo em nossa

sociedade, a saber: a exaltação da imagem da pessoa branca como a norma, o único modelo humano, por meio das atividades escolares compartilhadas na rede social Pinterest; e a manutenção da imagem negativa da pessoa negra pelos estereótipos racistas que a mídia hegemônica transmite, como evidenciado na primeira postagem analisada do perfil Site Mundo Negro no Instagram. Também fiz uso de postagens do mesmo perfil que denunciam o tratamento diferenciado da polícia e do poder judiciário a um homem branco, furtador de bicicletas elétricas. Em um dos seus roubos, um homem negro inocente foi acusado injustamente devido ao simples fato de ser negro e de possuir uma bicicleta elétrica.

O racismo estrutura a nossa sociedade e é perpetuado e atualizado por intermédio da escola, da mídia e do sistema judiciário; aparelhos ideológicos, conforme mencionado por Althusser (1985). É necessário combater o racismo fortemente, e para isso é essencial cessar o projeto de exaltação única e exclusivamente das pessoas brancas, tanto nos materiais pedagógicos e didáticos quanto na mídia de massa.

Em relação aos espaços escolares, apesar das leis 10.639/03 (em vigor há 19 anos) e 11.645/08 (em vigor há 14 anos), que modificam o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica de todas as escolas do país, avança lentamente nesse aspecto. As leis são dispositivos que foram criados para promover a alteração da prática pedagógica e dos materiais didáticos, visando reverter o apagamento, o silenciamento e a falta de reconhecimento da cultura, dos saberes, das narrativas e da representação negra e indígena,

[a finalidade é produzir] no cotidiano da instituição narrativas capazes de reposicionar os sujeitos negros em uma perspectiva de valorização e de afirmação de suas histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. E tais narrativas podem se fazer presentes através da seleção do

material didático, da escolha de datas significativas a serem comemoradas na escola, da eleição de alguns personagens e personalidades negras a serem apresentadas em um lugar de protagonismo na história, nas artes, nas letras etc. (RAMOS, 2019, p. 33-34).

Em relação à propagação das imagens com estereótipos racistas exibidas pela mídia hegemônica, é fundamental denunciar esse crime contra a população negra brasileira e também contra os povos indígenas. Os movimentos negros e indígenas no país, assim como jornalistas antirracistas, já estão engajados nessa luta. No entanto, é necessário romper a estrutura concentracionária das empresas de mídia nas mãos de pessoas brancas, a fim de quebrar o “pacto narcísico institucional” de hipervalorização da identidade racial branca e da identidade racial negra, como mencionado por Santos (2018). As mídias digitais nos espaços da internet contribuem para o rompimento dessa narrativa de mão única das mídias de massa, permitindo que a continuidade do projeto de branqueamento do país (SANTOS, 2018) fique enfraquecida e que a diversidade étnico-racial brasileira seja representada.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BANTON, Michael. Verbete “Brancura”. In: BANTON, Michael. **Dicionário de relações étnico-raciais**. São Paulo: Summit, 2000.

BBC. Vila Cruzeiro: o que se sabe sobre operação policial que deixou mais de 20 mortos no Rio. **BBC News Brasil**, Brasil, 24 mai. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61574111>. Acesso em: 4 jun. 2022.

G1. Abordado por casal no Leblon, jovem negro tem processo por receptação arquivado. 2021. **G1 Rio**, Rio de Janeiro, 13 dez. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/12/13/jovem-negro-abordado-por-casal-que-o-questionou-por-roubo-de-bicicleta-no-leblon-tem-processo-por-receptacao-arquivado.ghml>. Acesso em: 4 jun. 2022.

INSTAGRAM @SITEMUNDONEGRO. **Juíza nega pedido de prisão preventiva a homem branco que roubou bicicleta no Leblon.** Instagram, 2021. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CQRhHzrAzL9/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQRhHzrAzL9/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTAGRAM @SITEMUNDONEGRO. **Os estereótipos de negros na mídia reforçam a imagem racista de que somos bandidos.** Instagram, 2022a. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CQXBKfXI6uz/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQXBKfXI6uz/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTAGRAM @SITEMUNDONEGRO. **Ladrão de bicicleta do Leblon é um homem branco.** Instagram, 2022b. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CQOiPqSoyx\\_/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CQOiPqSoyx_/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 15 abr. 2022.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional biblioteca na escola. 2006. 225 f. Tese (Doutorado) — Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação:** Episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

PINTEREST. Resultado da pesquisa “festa junina atividades escolares”. 2022. Disponível em: [https://br.pinterest.com/search/pins/?q=festa%20junina%20atividades%20escolares&rs=rs&eq=&etslf=7341&term\\_meta\[\]=festa%7Crecentsearch%7C1&term\\_meta\[\]=junina%7Crecentsearch%7C1&term\\_meta\[\]=atividades%7Crecentsearch%7C1&term\\_meta\[\]=escolares%7Crecentsearch%7C1](https://br.pinterest.com/search/pins/?q=festa%20junina%20atividades%20escolares&rs=rs&eq=&etslf=7341&term_meta[]=festa%7Crecentsearch%7C1&term_meta[]=junina%7Crecentsearch%7C1&term_meta[]=atividades%7Crecentsearch%7C1&term_meta[]=escolares%7Crecentsearch%7C1). Acesso em 10 mai. 2022.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

RAMOS, Tanise Müller. A inclusão das africanidades no contexto escolar como uma ação pedagógica para a promoção da igualdade racial. *In*: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; FURTADO, Tanara Forte (org.). **Aplicabilidade da Lei 10.639/2003:** relatos de experiências do curso UNIAFRO/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 33-42.

SANTOS, Tiago Vinicius André dos. **Desigualdade racial midiática:** o direito à comunicação exercido e o direito a imagem violado. Belo Horizonte: Letramento, 2018. 196 p.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020. 216 p.



9

*Letícia Gomes Farias*

**SONHOS DE VIDA  
E PESADELOS DE MORTE  
DE UM JOVEM NEGRO  
PERIFÉRICO**

### RESUMO

Construído a partir do olhar e das experiências docentes de uma professora negra atuante na Educação de Jovens e Adultos, o presente capítulo aborda os conceitos de precariedade e enquadramento, presentes no pensamento de Judith Butler (2015), a partir da perspectiva de morte um jovem negro que vive inserido na periferia urbana de Porto Alegre. Desdobra-se em uma análise sobre causas e consequências das violências perpetradas contra a juventude negra periférica, estabelecendo um breve diálogo com conceitos como necropolítica e terror de Achille Mbembe (2008) e buscando compreender que implicações trazem as macropolíticas reguladoras do Estado ao cotidiano particular e individual de um jovem negro. Além disso, agrega algumas reflexões de Grada Kilomba (2020) sobre a construção do pensamento racista. Organizado a partir de uma conversa sobre a fragilidade da vida e a imprevisibilidade da morte, este capítulo, escrito em primeira pessoa, destaca a narrativa de dois negros de uma comunidade periférica (aluno e professora) sobre as violências de seu cotidiano.

**Palavras-Chave:** Juventude negra periférica; Racismo; Precariedade; Violência; Necropolítica; Educação.

## MATEUS, FUNK E MORTE

Uma voz grave interrompe a aula. Mateus sonhou que morria. Era urgente contar o sonho; um tipo de urgência que antecede o aprender, daquelas que enchem a sala, paralisam o ar e precisam, em busca de consolo, serem compartilhadas. Começa sua história do meio, e sua voz soa límpida no silêncio da noite da periferia: “[...] eu ia pela vila, *sora*, daí tava tendo uma operação e os caras começaram a atirar de pistola! Eu corri pelo beco e senti uma fincada nas costas, só vi tudo ficando preto! Tu vê, *sora*, os caras não querem o bem da gente!”

Tive curiosidade de saber quem eram “os caras”, ou quem Mateus acreditava que fossem, porém me faltou coragem de dar mais ênfase a um assunto tão delicado. Faltou mais ainda por ser uma sala de aula da EJA, onde os alunos, na maioria pretos e pardos, parecem ter um alvo no peito.

Nesse sentido, o pensamento de Butler (2015) e de um jovem negro que vive inserido na periferia de Porto Alegre se cruzam ao entender, inicialmente, a existência de um agente real, ainda que de difícil determinação, que não quer o bem de determinadas pessoas. Entendem que, mesmo sonhando com a morte, o mais radical desenlace para qualquer sequência trágica de desfortúnios, Mateus expressa, como que em uma epifania, que seu algoz estaria a desejar para ele uma condição de sofrimento em vida. Butler (2015) complementa essa compreensão dando forma à ideia de que determinados grupos de nossa sociedade estão expostos a condições de vidas precárias sobre, nas quais o Estado, agente promotor do bem-estar social, não age intencionalmente.

Em nossa sociedade, determinados grupos convivem diariamente com a vulnerabilidade social extrema, privados das condições estruturais mínimas para garantir a dignidade humana e docilizados pela crença dogmática na meritocracia, que os faz acreditar serem responsáveis por sua própria condição. A ideia do

mérito embasou todo pensamento capitalista e ajudou a construir essa estrutura social, que mantém apática uma imensa massa de excluídos do sistema, mesmo quando estão sujeitas a uma constante violência. Esse é apenas o primeiro véu que encobre não só a identidade, mas também concede liberdade de ação a quem “não quer o bem de Mateus”. O pensamento de Foucault expresso por Rocha, Correia e Tavares (2020), também nos remete a essa concepção de poder estatal: o direito de regular a vida cotidiana (o biopoder) a ponto de construir, mesmo em meio a populações desassistidas e em situação de violência, uma atmosfera de normalidade e aceitação.

Para ocultar essa realidade, o Estado se omite diante da vulnerabilidade de determinados grupos, permitindo que certos mecanismos do sistema entrem em cena. Tais mecanismos conduzem o olhar da sociedade, moldando pensamentos, ideias e opiniões. Esses enquadramentos, segundo Butler (2015), emolduram a realidade e dão conta de conduzir a sociedade aos interesses das classes dominantes. A ideia de que nossos pensamentos não são livres e autônomos é apavorante, mas, sejamos sinceros, não é surpreendente. Causa náuseas encarar o sistema de cima, tendo noção de seu todo, suas complexidades e suas interfaces, mas não causa surpresa.

Dizer-se surpreso com a ideia de que as estruturas dominadoras e mantenedoras da ordem social determinam quais vidas devem ser protegidas e quais devem ser relegadas à própria sorte é uma grosseira ironia em um país que vivenciou mais de 300 anos de escravidão. Nesse período, amparados por enquadramentos que tornavam a dor e a morte da população preta aceitável, torturas, assassinatos, estupros, cárcere e trabalhos forçados foram praticados com seres humanos à luz do dia, com o apoio das leis e da maioria das instituições, incluindo as ditas religiosas. Aliás, esse momento histórico se presta maravilhosamente para ampliar a compreensão do conceito de enquadramento de Judith Butler, pois parece ser no ajuste do foco desses sistemas que suas lógicas transparecem:

O que acontece quando um enquadramento rompe consigo mesmo é que uma realidade aceita sem discussão é colocada em xeque, expondo os planos orquestradores da autoridade que procurava controlar o enquadramento. Isso sugere que não se trata apenas de encontrar um novo conteúdo, mas também de trabalhar com interpretações recebidas da realidade para mostrar como elas podem romper – e efetivamente o fazem – consigo mesmas. Por conseguinte, os enquadramentos que, efetivamente, decidem quais vidas serão reconhecíveis como vidas e quais não o serão devem circular a fim de estabelecer sua hegemonia (BUTLER, 2015, p. 26).

Ou seja, quando por interesse de determinados grupos a moldura que conduz o olhar precisa ser mexida e reenquadrada, ocorre uma ruptura com o pensamento hegemônico e naturalizado. Qualquer pessoa que hoje não se comova nem se constranja com as atrocidades do período escravagista, considerando-as normais e aceitáveis, estará fora do novo enquadramento e, por isso, sujeito a reações de repulsa e sanções legais, visto que a ordem jurídica é um dos fatores alterados para se adequar às novas interpretações da realidade.

Porém, muito mais que as precariedades, o que nos choca profundamente são os desfechos de morte que têm arrancado de famílias pretas sua continuidade, suas esperanças e seu futuro. O extermínio de jovens negros ocorre pela mão armada do Estado ou pela falta de ação protetiva deste. Por uma medida, ou por outra, os números da mortandade de jovens pretos já se comparam com os números de uma guerra.

Compreender o atual enquadramento que torna aceitável e até mesmo normal o extermínio diário de jovens como Mateus, na potência de seus 16 anos, torna-se uma necessidade quando percebemos que esta realidade “oculta” salta aos olhos de quem quiser enxergar:

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras (CERQUEIRA *et al.*, 2021, p. 49).

Refinando o perfil dos escolhidos como alvo desse extermínio, destacam-se mais os jovens do sexo masculino: “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra” (CERQUEIRA *et al.*, 2017, p. 30).

Cento e trinta e cinco anos após a abolição da escravidão, o enquadramento que torna aceitável e normal o assassinato sistêmico de jovens homens negros que vivem inseridos na periferia do Brasil parece ainda não ter se alterado. Talvez seja uma necessidade manter disponível um perfil para descarregar o medo e as frustrações das elites brancas que escolhem os rumos do país; um inimigo interno ao qual os “mocinhos” possam combater, valendo-se de lógicas de exceção da ordem legal estabelecida, provando sua eficiência:

Examino essas trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade tornam-se a base normativa do direito de matar em tais instâncias do poder (e não necessariamente poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo. Ele também trabalha para produzir uma exceção, emergência e inimigo ficcional, em outras palavras a questão é qual é nesses temas a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência? (MBEMBE, 2008, p. 17).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a evolução do pensamento racista e suas novas formas de subjugar a população negra a lógicas agora bem mais sutis de inferioridade, submissão e silenciamento a partir da construção e perpetuação de estereótipos. É na compreensão dessas lógicas que embasam o senso comum atravessado pelo racismo estrutural que encontramos o pensamento de Grada Kilomba (2020, p. 35):

No racismo a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. Elas/eles querem tomar o que é nosso por isso é que elas/eles devem ser controlados a informação original e elementar – estamos tomando o que é deles – é negada e projetada sobre a/o outra/o- “elas/eles estão tomando o que é nosso” – o sujeito negro torna-se então aquilo que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito negro se transforma no inimigo intrusivo o branco torna-se vítima compassiva ou seja o opressor torna-se oprimido e o tirano. Esse fato é baseado em processos dos quais partes cindidas da psique que são projetadas para fora criando chamado “Outro” sempre como antagonista do eu (self). Essa cisão evoca o fato de que o sujeito branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do Ego – a parte “boa” acolhedora benevolente- é vista e vivenciada como “eu” e o resto – a parte “má” rejeitada e Malévola – é projetada sobre a/o outra/o como algo externo. O sujeito negro torna-se então a tela de projeção daquilo que o sujeito branco tem que reconhecer a si mesmo – neste caso a ladra ou ladrão violenta/o, indolente bandida/o e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha são projetados para o exterior como meio de escapar dos mesmos.

Assim, o corpo preto, masculino e jovem é fetichizado como perigoso e, por extrema ironia, sua potência é criminalizada. Sua força física ou moral, seu engajamento com sua cultura ou sua resistência em se entregar aos caminhos que o sistema escolheu para ele se tornam um crime inaceitável. São corpos de estética alternativa, própria

e marcante. Usam bonés, descolorem os cabelos, falam gírias, ouvem funk<sup>27</sup> e se recusam a parecer menos assustadores aos brancos dominadores que acreditam que, se os negros tivessem chance, imporiam a eles os mesmos martírios dos quais foram vítimas.

A adolescência e a juventude negra e pobres, faveladas, com a sua cor, suas roupas, sua linguagem, seu destemor, sua possibilidade de circulação no espaço urbano (mesmo com as insistentes tentativas de segregação racial nos territórios) se configuram nessa produção histórica da branquitude e do medo como coletivos ameaçadores. (GOMES; LABORNE, 2018. p. 14)

Nesse caso, percebemos as ferramentas clássicas do racismo, como sistema legitimador do poder e da superioridade de uma raça, sendo aplicadas na sociedade: “o sujeito negro torna-se a personificação do outro violento, ameaçador, criminoso, suspeito. Aquele que está fora da lei.” (KILOMBA, 2020 p. 79). Nessa perspectiva, é fácil entender que o sonho de Mateus não era apenas um pesadelo, mas a visão de uma realidade que, pela sua plausibilidade, apavora e deprime. Não é à toa que a urgência de Mateus em compartilhar, trocar, relatar, era uma urgência de vida. Naquela fala, embargada por gírias e medo, estava presente a percepção de um sujeito exposto sistematicamente às violências estruturais da sociedade. Mais do que um relato de morte, foi um relato sobre a fragilidade e a precariedade de sua vida.

São muitas as camisetas, os funks e as homenagens feitas a jovens que encontraram na vida o mesmo fim que Mateus viveu em um sonho. A cultura da periferia abraça a morte e segue em frente, vela os seus e sofre longe dos holofotes da mídia, que já pré-determinou aos jovens pretos os papéis de bandido. A morte desses jovens nas periferias do Brasil é um pesadelo recorrente, que se apresenta em forma de ansiedade, desesperança, baixa

autoestima e depressão. As vidas passíveis de luto estarão na mídia, sendo louvadas, celebradas, lamentadas por sua partida, enquanto um grupo de pessoas de enorme potência, jovens e pretos, estará em uma luta silenciosa e desigual pelo mais primário dos direitos: a vida (Butler, 2015).

A resistência que se estrutura para enfrentar uma vida em constante ameaça por vezes se apresenta como uma inconsequência, travestida de coragem – a coragem que só preenche aqueles que dormem e acordam ao lado da morte. Muitas vezes suas atitudes, destemidas ou mesmo insensatas, apenas demonstram as estratégias encontradas para sobreviver dentro dessas circunstâncias.

Achille Mbembe (2008) nos fala sobre conviver com essas constantes ameaças do Estado a partir da experiência da escravização africana, revelando o “terror” como uma ferramenta de objetificação dos corpos:

Violência aqui, torna-se um componente da etiqueta, como dar chibatadas ou tirar a vida do escravo: um capricho, um ato de pura destruição visando incutir o terror na vida do escravo... Esse poder sobre a vida do outro assume forma de comércio, a humanidade da pessoa é dissolvida até o ponto em que se torna possível dizer que a vida dos escravos não é propriedade do senhor dado que a vida do escravo é uma coisa possuída para outra pessoa, sua existência é a figura perfeita de uma sombra personificada (MBEMBE, 2008 p. 34).

Se, por um lado, o terror imposto pelo Estado deixa claro aos jovens pretos desde muito cedo a efemeridade da vida, por outro, as constantes ausências testam a complacência destes jovens diante de um jogo de cartas marcadas. Ter suas vidas, atravessadas desde sempre pela condição de precariedade faz com que as ausências se tornem um ponto focal na construção de suas identidades. É complexo viver em uma sociedade que só valoriza o ter quando não se tem. Enquanto um jovem em uma condição de vida mais abastada estuda para

ampliar seus conhecimentos, os jovens em situação de vulnerabilidade social crescem com a ideia de que devem estudar “para ser alguém na vida”. A ideia de que não são alguém vem de brinde, em uma lógica motivacional deprimente, mas que se presta a um fim maior: delimitar o território desse grupo, para que se mantenham organizados em uma estrutura de dominação de determinados corpos.

Eis a base da biopolítica. Esta se sustenta na precisão de estruturar um sistema de controle e dominação dos corpos, padronizando-os, para que um sistema socioeconômico estruturado de tal forma funcione, utilizando-se, inclusive, da inquestionável cooperação dos corpos subalternizados e subordinados. De que outra forma seria possível fazer a sociedade caminhar pelos passos desejados por quem detém o poder, se não pela via de dar absoluta centralidade à capacidade dos sujeitos em acumular capital e, em comum acordo com o código de conduta esperado, gozar da suposta liberdade atribuída por este mesmo sistema? (ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020, p. 33).

O discurso implicitamente passado a esses jovens vem no tom da hipnose produzida por técnicas avançadas de marketing: “desejem, esse é o papel de vocês no jogo! Façam com que o imenso balaio de tranqueiras produzidas pelas forças do industrialismo globalizado se tornem o sonho e objetivo de muitos. Movimentem suas potências no sentido de ter; possuir aquilo que nós determinamos como valoroso, nossos marcadores de status. Nessa lógica, o ato de possuir se torna a nova maneira de ser “alguém na vida”.

É na busca por esse “ser” amparado no “ter” que muitos jovens pretos se colocam em um caminho que perpassa o crime. Encurralados no labirinto onde são estimulados a consumir, mas sem o poder aquisitivo necessário, e já desesperançados pela convivência constante com a violência e a possibilidade de morte, rompem com a legalidade. É nesse momento que o Estado apresenta seu real e mais importante papel: proteger a propriedade dos que já a possuem, limpando a sociedade de seres indesejáveis.

Examino essas trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade tornam-se a base normativa do direito de matar em tais instâncias do poder (e não necessariamente poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção à emergência e a uma noção ficcional do inimigo. ele também trabalha para produzir uma exceção, emergência e inimigo ficcional, em outras palavras a questão é qual é nesses temas a relação entre política e morte que só pode funcionar em um estado de emergência? (MBEMBE, 2008, p.17)

Quando o Estado cruza a risca de giz que separa a negligência de suas funções protetivas em relação a populações fragilizadas e passa a agir como um promotor de apagamentos de determinados perfis considerados indesejáveis pela atual ordem vigente, ele adentra em ações que Achille Mbembe (2008) denominou necropolítica. A partir da soberania, o Estado institui tecnologias de morte a esses perfis "indesejáveis" como um direito.

Assim o terror se converte numa forma de marcar a aberração no corpo político e a política é lida tanto como forma móvel da razão quanto como uma tentativa errática de criar um espaço em que o erro seria minimizado a verdade reforçada e o inimigo eliminado (MBEMBE, 2008 p. 23).

Tomar consciência das verdades contidas no sonho de Mateus não nos causa revolta. Sentimos sim pavor, medo, desesperança, porém revolta já não nos resta, visto que seria apenas mais um corpo preto no chão de um beco assolado pela miséria. O corpo periférico de Mateus foi constantemente violado pelas indignidades da precariedade. Ele enfrentou diversas formas de violência simbólica, psicológica e física que a pobreza possibilita. Também foi difamado, vilanizado e desmerecido para justificar seu silenciamento definitivo sem nos causar impacto. Sabemos disso, e Mateus também sabe.

De acordo com a ONU, a pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, revela que 56%

da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem branco”. O dado revela como os brasileiros têm sido indiferentes a um problema que deveria ser de todos (GOMES; LABORNE, 2018, p. 12).

Como professora e mulher negra inserida em uma comunidade periférica, é impossível não pensar em intervir em uma estrutura que, diante de meus olhos, poda potências, histórias, sonhos e sorrisos. Encerra vidas, finda possibilidades: milhares de códigos genéticos marcados pela negritude se extinguem, levando com eles histórias pretas, memórias pretas, modos de ser e fazer de pretos que não voltam mais. “Deste ponto, assume-se que os corpos vão perdendo a sua polissemia conferida pela história, tornando-se mais descartáveis do que jamais o foram” (ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020, p. 42).

A ideia de apresentar todas essas camadas e presentear Mateus com uma compreensão mais ampla e complexa sobre “quem não quer o seu bem” é tentadora e constante, porém frustrante diante da capacidade de abstração exigida. Mateus tem pressa; a pressa de uma vida com poucas garantias, a pressa de quem quer sorrir hoje, amar hoje, dançar hoje. Não o culpo. Como poderia culpar quem escolhe viver quando não há certeza do amanhã? Além do mais, ter noção das estruturas que envolvem os processos que atravessam a existência de Mateus me presenteia com a mais cruel das frustrações: a impotência. Felizmente, a profissão docente envolve uma excepcional capacidade de resiliência que me permite dar continuidade à tarefa de plantar sementes em meio a florestas de precariedades, desilusões, desesperanças e mortes. O sonho de ver florescer essas sementes em alguns dos muitos Mateus com quem convivo é o motivador que não permite que a desesperança me alcance, pois as sementes só vingam em campos de fé!

Não obstante, é na liberdade que há, incessantemente, a possibilidade de insurgência ante o poder que nos disciplina, controla e mata. Logo, é no paradoxo de tentar viver tentando não morrer, que algum desejo de liberdade se faz possível (ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020, p. 43).

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith: **Quadros De Guerra** quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CERQUEIRA, Daniel (coord.), *et al.* **Atlas da violência 2017**. São Paulo: IPEA-FBSP, 2017.
- CERQUEIRA, Daniel (coord.), *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: IPEA-FBSP, 2021.
- GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Brasil, v. 34, 2018.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.
- MBEMBE, Joseph-Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- ROCHA, Renan Vieira de Santana; CORREIA, Wesley Barbosa; TAVARES, Jeane Saskya Campos. Da Biopolítica à Necropolítica: Veredas Decoloniais entre Michel Foucault e Joseph-Achille Mbembe. **Anãnsi**: Revista de Filosofia, Salvador, v. 1, n. 2, p. 27-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/9867>. Acesso em: 29 ago. 2022.



# 10

*Elisabel Borba de Siqueira Moura  
Luciane Bresciani Lopes*

## **POR UMA ESCOLA DECOLONIAL:**

**ANÁLISE DE CENAS ESCOLARES  
PARA A PRODUÇÃO DE UMA  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

## RESUMO

O presente estudo constitui-se como uma discussão acerca da temática Desigualdades e Racismo, desenvolvido na disciplina Desafios da Educação Contemporânea: Racismo e Desigualdades Múltiplas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Destacam-se, como referencial teórico, as leituras desenvolvidas ao longo dos encontros, com ênfase nas discussões sobre o decolonialismo. Sobre as questões metodológicas, os dados analisados, denominados "cenas escolares", são relatos da vivência docente das autoras do presente capítulo. A partir das análises, conclui-se que o pensamento decolonial constitui-se como uma possibilidade de produção de outras narrativas. Assim, propor uma educação antirracista articula-se com a proposição de uma educação escolar decolonial.

**Palavras-chave:** Decolonialismo; Educação Antirracista; Práticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

A escola, na qualidade de instituição social, com arranjo específico de tempo e espaço, força os sujeitos a deixar o ninho, como apontam Masschelein e Simons (2017). Não por escolha dos alunos, logo nos primeiros anos das suas vidas, mas pela força da lei. Esses mesmos dispositivos legais têm inscrito uma outra lógica no fazer escolar, ou seja, não basta que estejam confinados nas instituições, é necessário aprender dentro delas e, por vezes, seguindo o que outros dispositivos determinam. Nesse contexto em que a escola é considerada um espaço de passagem obrigatória, no qual os conteúdos têm sido incluídos por meio de determinações legais, como as discussões sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, o objetivo geral deste trabalho é analisar as cenas escolares para discutir a necessidade de uma escola decolonial.

O presente estudo constitui-se como uma discussão acerca do terceiro eixo “Desigualdades e Racismo”, desenvolvido na disciplina “Desafios da Educação Contemporânea: Racismo e Desigualdades Múltiplas”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Destacamos, como referencial teórico, as leituras desenvolvidas ao longo dos encontros, com ênfase na produção da autora Grada Kilomba (2019), que assume o pensamento decolonial como uma possibilidade de produzir outras narrativas. Além disso, os dados analisados, denominados “cenas escolares”, são relatos da vivência docente das autoras deste artigo.

Segundo Oliveira e Lucini (2021, p. 98), o pensamento decolonial emerge “da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas”. Nesse sentido, o decolonialismo é a possibilidade de construir uma outra narrativa sobre as formas de ser e estar mundo, principalmente, das populações subalternas. Tal pensamento se constitui pela produção

de conhecimento e pelas formas como é incorporado no fazer cotidiano. Dessa forma, como apontou Kilomba (2019), a escrita é uma “obrigação moral”, e aqui acrescentamos a noção de obrigação política, que objetiva “destituir políticas de morte, para instituir insurgências de vida” (ROCHA; CORREIA; TAVARES, 2020, p. 47). Para nós, a insurgência da vida decolonial, tema que pretendemos discutir neste texto, passa pelo debate do que tem se produzido nos contextos escolares, especialmente nas escolas públicas.

As escolas públicas, como instituições gestadas pelo Estado brasileiro, têm mantido as estruturas da branquitude intactas. Ou seja, enquanto se discute as alterações curriculares, quantos autores e autoras negras são citados para incorporação em tais currículos? Neste cenário, observa-se uma resistência em discutir branquitude e, com isso, mantém-se práticas pedagógicas eurocêntricas, ou seja,

Embora negros e mulheres tenham contribuído de maneira substancial para ciência e avanços tecnológicos, suas histórias continuam aprisionadas, esquecidas ou eliminadas, afastadas dos livros didáticos e, salvo pelo esforço de alguns educadores e educadoras, distantes das práticas pedagógicas no espaço escolar (MORAIS; SANTOS, 2019, p. 79).

Os sujeitos negros são chamados à escola, seja nas datas comemorativas ou pela presença dos estudantes no percurso escolar, mas não se veem representados nesses espaços. Na produção de sujeitos falantes, é fundamental que haja incorporação e reconhecimento em três esferas: político, social e individual. Esse processo de reconhecimento e validação da presença e participação na sociedade possibilita o movimento de deslocamento da noção de objetificação das pessoas negras. Nesse sentido, a autora Grada Kilomba (2019) explica a constituição do racismo a partir de um sistema de rebaixamento do negro e da sua cultura, responsável pela repressão que afeta a memória pessoal e coletiva deste como sujeito.

No livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (KILOMBA, 2019), a autora examina a atemporalidade do

racismo, apresentando uma compilação de episódios cotidianos. A obra é escrita sob a forma de pequenas histórias psicanalíticas baseadas em narrativas autobiográficas de mulheres negras. Ao combinar as palavras “plantação” e “memórias”, Kilomba descreve o racismo como o ressurgimento de um passado colonial e uma realidade traumática e atemporal que tem sido negligenciada.

O destaque ao racismo cotidiano é inscrito, segundo a autora, na produção de uma noção de diferença que inferioriza o sujeito negro. Essa inferiorização opera de formas diversas, tais como pela infantilização, primitivização, incivilização, animalização e erotização. Passa-se a utilizar um vocabulário em que o “(...) racismo cotidiano não é um ataque único ou um evento discreto, mas sim uma constelação de experiências de vida, uma exposição constante ao perigo, um padrão contínuo de abuso.” (KILOMBA, 2019, p. 80). As formas de repressão e silenciamento ecoam como base de uma história perversa. Sobre essas formas de repressão, racismo e manutenção da lógica colonial na educação, apresentamos, no tópico a seguir, uma análise de cenas escolares.

## CENAS ESCOLARES: O RACISMO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

Inspiradas na metodologia utilizada na produção de Kilomba (2019), apresentaremos nossos dados em forma de cenas, ou seja, breves histórias e relatos de experiências do cotidiano escolar. Desse modo, as cenas não são se restringem a um território específico, escola ou município; são histórias de diferentes contextos pelos quais as autoras circularam ao longo de suas trajetórias profissionais. Essas cenas podem evocar lembranças em quem nos lê, infelizmente evidenciando que a experiência do/com o racismo nas escolas é algo ainda presente nos dias de hoje.

*Cena 1: Era 13 de maio, mais um entre tantos, ano após ano. A professora estava trabalhando com outros assuntos, não me recordo muito bem quais eram, mas não era sobre a história do Brasil nem sobre o movimento abolicionista no mundo. Ainda assim, o dia 13 se aproximava, então era hora de falar da Lei Áurea. Sim, o enfoque adotado era esse. A professora me mostrou as atividades planejadas para aquele dia: folhinhas para colorir e com atividades de passatempo. Em uma das folhinhas, havia a imagem de um negro com correntes nos braços, rompidas pela assinatura da Lei Áurea, naquele 13 de maio de 1888 – o homem tinha um largo sorriso no rosto. Na outra folha, também de colorir, a imagem da Princesa Isabel, em primeiro plano, enquanto ao fundo senhores e senhoras bem vestidos e negros escravos com correntes rompidas comemorando a assinatura da Lei. Havia duas atividades de passatempo: uma com a seguinte frase “troque os símbolos pelas letras correspondentes e descubra quem assinou a lei que libertou os escravos”; a outra, uma cruzadinha que dizia “distribua no diagrama ao lado as palavras abaixo relacionadas à escravidão”. As palavras eram as seguintes: “escravo, África, lavoura, princesa, Brasil e engenho”.*

A ênfase na “libertação”, como um presente dado aos negros escravos, é apenas um exemplo entre tantas práticas racistas presentes no cotidiano escolar. Não recordamos exatamente das palavras na folhinha, mas convidamos o leitor a entrar em sites de buscas na internet, como o *Google*, digitar “abolição da escravatura” e buscar “imagens para colorir”. Ao fazer isso, encontrarão uma infinidade de atividades nos mesmos moldes da Cena 1. Esse processo de folclorização da escravidão no Brasil é uma das muitas narrativas que tentam abrandar o processo de escravização, e apresenta o funcionamento do racismo brasileiro. Como exemplos das estruturas que sustentam a branquitude nas práticas pedagógicas, ainda podemos ver em alguns contextos escolares a resistência à discussão política sobre os negros, sua história e lutas.

*Cena 2: Quando chega o 20 de novembro, as escolas enlouquecem. “Precisamos de você”, dizem os diretores,*

*as diretoras, as equipes pedagógicas e todos os demais. Palestras, atividades e danças são organizadas. O berimbau pode ser ouvido de longe. Roda de capoeira no recreio. Leitura e contação do livro "Menina bonita do laço de fita" nas salas de aula. Fabricação das bonecas abayomis nas aulas de artes. Uma festa, é a cultura negra ou aquilo que se quer mostrar dela, por vários cantos da escola. Algumas mais audaciosas, tentam realizar atividades culinárias, mas todas, em comum, utilizam o mês de novembro para falar dos negros.*

A narrativa da Cena 2 apresenta elementos muito semelhantes ao fetichismo provocado pelas datas "comemorativas". Optamos por manter o termo entre aspas devido à discussão política que o mesmo exige. Não se comemora a abolição, assim como não se festeja o dia consciência negra. São datas carregadas de simbolismo, disso não temos dúvida, mas é em razão desse simbolismo que a discussão política se faz urgente nos contextos escolares. Nessas datas há uma parada, como se fosse obrigação, em que se promovem movimentos cujo objetivo seria contemplar a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que alterou o texto da primeira. Os documentos apontam:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre **História e Cultura Afro-Brasileira**.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena**.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que

caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

A autora Walsh (2010), em uma discussão sobre pluralismo jurídico, destacou a importância da existência desses dispositivos legais para a implementação das discussões sobre o tema na sociedade. Contudo, tais leis não são suficientes, seja pelo modo que as práticas são operacionalizadas na escola, a exemplo das cenas citadas, seja pela falta de discussões. Walsh discute o conceito de interculturalidade e aponta para a necessidade de compreender essa noção como um

[...] projeto de caráter e orientação decolonial, descolonizador. Ela [interculturalidade] sustenta e exige a transformação e a construção de diferentes condições de viver, ser, pensar, saber, aprender, sentir e viver. Por isso, a interculturalidade compreendida criticamente ainda não existe, é algo a ser construído. Aí sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização, a discriminação, inclusive em relação às estruturas jurídicas (WALSH, 2010, p. 6, tradução nossa).

A proposição de uma escola decolonial passa pela análise crítica das práticas que dificultam a transformação apontada por Walsh (2010) e outros autores. A distribuição de folhas para colorir aos alunos das séries iniciais, nas quais a figura romantizada e sofrida

do negro chora atado no tronco ou sorrindo com os grilhões ainda em seus braços, trabalham no controle interminável sobre a voz do sujeito negro, como apontou Kilomba (2019). Esses movimentos escolares asseguram ao sujeito branco o seu lugar de poder. A negritude é significada como inferioridade, corpos fora do lugar, e a branquitude associada a “estar no lugar” e, portanto, à superioridade.

No exemplo do livro “Menina bonita do laço de fita”, assim como em outros utilizados no contexto escolar, observa-se uma perspectiva colonial na forma e no conteúdo dessas obras. Espera-se uma literatura negra exótica, que não daria conta da diversidade. Assim, não se enfatiza e não se vê um trabalho a partir da autoria negra na escola. O racismo tem operado na produção e distribuição do material literário, e apenas nos últimos anos têm se verificado e marcado a presença negra no referido contexto. Os pensamentos e as escritas negras foram confiscados pela história ao longo do tempo. O uso político de demarcar visibilidade da literatura de autores negros torna-a universal, para todos, criando alegorias desta literatura.

A realidade é que as populações menos favorecidas têm acesso aos livros, principalmente, na escola. Como um importante espaço de leitura, a escola tem se constituído como um ambiente de formação de leitores literários. Para que mais os alunos tenham acesso à literatura de autoria negra, é essencial que os professores adotem práticas docentes que priorizem a representatividade afrocentrada. Assumir as discussões sobre essa representatividade, pelas palavras negras, problematizando a literatura clássica branca, sem desqualificá-la, mas apontando e valorizando a existência de outros autores, outros lugares e outras epistemologias, pode ser um caminho para a construção de uma escola decolonial.

Maria Aparecida Bento (2002) denomina de “pactos narcísicos” as alianças inconscientes e intergrupais: um mecanismo dos brancos caracterizado pela negação do racismo. Portanto, colocar a identidade racial branca em suspenso, como um fenômeno

contemporâneo, é pôr em discussão o mundo que estamos inseridos. É olhar para a identidade racial branca e interrogá-la. Tomar o branco como sujeito que questione alternativas, proteção, cuidados e desempenho dos outros sujeitos não brancos, promovendo diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária para decolonizar o ser.

Propostas essas questões analíticas no contexto escolar e social, encaminhamos nossa escrita para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como instituição de passagem obrigatória de todos os sujeitos, deveria se constituir como um espaço de representação da diversidade humana. Nesse contexto, o trabalho com a temática afro-brasileira poderia ser, como os outros, um elemento estruturante do currículo, em vez de um tema transversal. Assim, a ideia de representação e a possibilidade de transformação pela/na escola poderiam ser promovidas por meio do diálogo com a realidade sociocultural e como um local de discussão das relações de poder.

Observa-se que a manutenção de um pensamento eurocêntrico, produzido pela/na branquitude, constitui-se como estruturas quase que impermeáveis. Camadas insuscetíveis de questionamento e tensões, camadas sedimentadas. Segundo Schucman (2012, p. 23),

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram.

Por isso, é necessário compreender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades.

Propor uma educação antirracista, no cotidiano escolar, conforme o pensamento de Anjos (2019, p. 514), passa pela denúncia. Segundo ele, é necessário denunciar um processo que vivenciamos desde a invasão europeia e que se sustenta no mito da relação entre “brancura e progresso”. Nesse processo de denúncia e ressignificação, defendemos a proposição de uma educação escolar decolonial. De acordo com Gonçalves, Meirinho e Sales (2020, p. 11), a chave decolonial não opera simplesmente pela passagem de um momento colonial para um não colonial, opondo-se às narrativas colonizadoras de poder, nem a partir delas. Um pensamento decolonial é uma resposta epistêmica transmoderna que opera pelo difícil exercício de habitar fronteiras”.

O racismo causa impactos profundos na subjetividade dos indivíduos. Na escola, fomentar a Educação para as Relações Étnicas Raciais (ERER) significa direcionar o olhar para a construção da identidade cultural dentro da perspectiva de intersecção entre os tipos de diversidade existentes nesse espaço de representação. Em vez de uma perspectiva de práticas que apontam verdades absolutas, tenciona-se a produção de possibilidades de novos sujeitos, como provoca a autora Grada Kilomba a partir dos escritos de bell hooks. Pelas discussões sobre/na ERER, na problematização sobre o que significa e o que representa o colonialismo na escola e na educação, torna-se necessário adotar uma prática pedagógica que produza uma escola decolonial.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, José Carlos dos. Brasil: uma nação contra as suas minorias. **Revista de Psicanálise da SPPA**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 507-522, dez. 2019.

BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray (orgs.). **Psicologia Social do racismo**. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

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

GONÇALVES, Fernando; MEIRINHO, Daniel; SALES, Michelle. Editorial - Decolonialidade e política das imagens: tensões e agenciamentos. **Logos: Comunicação & Universidade**, Rio de Janeiro, v. 27. n. 3, 2020. p. 8-15.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação.** Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Tradução de Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAIS, Rodrigo Fernandes; SANTOS, Antônio Carlos Fontes dos. A importância de um currículo com elementos afrocentrados para a constituição de uma visão epistemológica menos eurocentrada. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 66-94, 2019.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza.; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Revista Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021.

ROCHA, Renan Vieira de Santana; CORREIA, Wesley Barbosa; TAVARES, Jeane Saskya Campos. Da Biopolítica à Necropolítica: Veredas Decoloniais entre Michel Foucault e Joseph-Achille Mbembe. **Anãnsi: Revista de Filosofia**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 27-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/9867>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Tese de doutorado. 2012. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico. **Seminário Pluralismo Jurídico e Multiculturalismo**, Brasília, 13-14 abr. 2010.



# 11

*Bruna da Silva Branco  
Cristiano Pereira Vaz  
Luciana Pereira Vaz*

## **O NOME DOS SURDOS NAS MÍDIAS DIGITAIS:**

**ENQUADRAMENTO E MARCADORES CULTURAIS**

### RESUMO

O capítulo, por meio de um levantamento e análise de textos jornalísticos de circulação em mídias digitais, discute a terminologia utilizada para se referir aos Surdos e para descrever as situações que foram noticiadas. A partir da perspectiva dos estudos sobre a Cultura Surda, buscou-se colocar em relação a noção de enquadramento, de Judith Butler, e os marcadores culturais Surdos, visando problematizar as formas de nomear os Surdos. Como derivações de problemas epistemológicos e de representações do senso comum, verificou-se que as reportagens perpetuam visões estereotipadas sobre os Surdos e que os conflitos descritos ainda consideram uma visão unilateral da vida Surda.

**Palavras-Chave:** Surdos; Textos Jornalísticos; Mídias Digitais.

## INTRODUÇÃO

O capítulo apresenta um conjunto de informações coletadas a partir dos textos estudados ao longo do Seminário Especial Desafios da Escola Contemporânea: Racismo e Desigualdades Múltiplas. Dentre os eixos de análise desenvolvidos em aula, nosso grupo optou pelo Eixo 2: Racismo de Estado. Com base nessa opção, dedicamo-nos primordialmente a estabelecer relações possíveis entre os Estudos Surdos e os Estudos Culturais, a fim de dar centralidade ao sujeito Surdo nas representações que circulam nos meios de comunicação digital. Ao mesmo tempo, buscamos conexões com autores cujas temáticas estejam inseridas no campo dos Estudos Surdos.

Destacamos dois artigos que foram utilizados na investigação em função da relevância para o que se propõe discutir. O primeiro é Marcadores Culturais Surdos (LOPES; VEIGA-NETO, 2010); nesse artigo, a partir dos Estudos Culturais e estudos das Culturas Surdas, os autores desenvolvem uma reflexão sobre como as práticas sociais marcam e localizam os Surdos em suas lutas políticas. O segundo texto é Surdos: esse “outro” de que fala a mídia (THOMA, 2013). Esses trabalhos proporcionaram a nós significativas reflexões.

Entretanto, o livro que foi objeto de estudo no seminário da professora Dr<sup>a</sup>. Graciele Kraemer foi “Quadros de Guerra”, de Judith Butler (2015). Nessa obra, a autora desenvolve o conceito de enquadramento, o qual será desdobrado nos parágrafos seguintes. Butler (2015), em suma, entende o quadro a partir de uma função normativa, daquilo que os sujeitos marcados como tal podem ou não podem fazer. Pensamos que essa abordagem da autora pode se relacionar com os textos que escolhemos no campo dos Estudos Surdos, e ao tomar esse conjunto de textos como um todo, torna-se possível refletir sobre questões ligadas aos Surdos. Os elementos conceituais discutidos a partir dessas aproximações teóricas nos ajudaram a analisar uma materialidade. Os materiais selecionados

consistem uma série de textos jornalísticos de circulação em meios digitais no país atualmente.

As reportagens analisadas datam de um período que se inicia a partir de 2011 até os dias atuais. Tais textos foram cuidadosamente selecionados, totalizando seis publicações. A análise consistiu em verificar como, no decorrer do período das publicações, os Surdos foram descritos. A intenção foi avaliar mudanças e continuidades em termos de práticas sociais relativas ao status dos sujeitos Surdos, marcando relações de (des)qualificação desse grupo.

## SURDOS NAS MÍDIAS DIGITAIS NO BRASIL: ENQUADRAMENTO E IGNORÂNCIA

O lugar da diferença das consequentes marcas que as representações condicionam socialmente é, segundo Perlin (2010), um lugar de risco. Os Surdos, como ocupantes desse lugar, estão inseridos em dinâmismos que, como evidenciam os textos selecionados, geram conflitos e violência. Quanto a essas formas de marcação da norma e da normalidade, Perlin (2010) afirma que “ser diferente é correr o risco. É sair da normalidade da norma, é estar no ser outro. É viver o risco de manter-se outro mesmo não querendo chamar a atenção, mesmo sobrevivendo entre fissuras” (PERLIN, 2010, p. 7).

Entendemos que a autora está pensando nas várias estratégias que a comunidade surda vivencia a partir dessa posição “ser outro”. Os caminhos percorridos pelos sujeitos são marcados por desvios, porém, a busca é a ascensão a um lugar de normalidade. Práticas como o uso de prótese auditiva, a comunicação por meio da

língua oral, entre outras, acabam se tornando atributos necessários na busca pela normalidade. Tais práticas se diferenciam de um modo de ser Surdo, já que os elementos estruturantes do modo de vida a ser conquistado em termos de aceitação social não comportam aquilo que os Surdos carregam de experiências como povo, como a língua de sinais, por exemplo.

A história dos Surdos no Brasil, desde a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos em 1857, tem acompanhado a presença contínua da língua de sinais, embora ao longo do tempo tenham sido observadas diversas experiências nas práticas escolares. O oralismo, a Comunicação Total e, finalmente, a adesão mais recente à língua de sinais parecem ser tentativas recorrentes de afirmar a legitimidade desse grupo social. A língua de sinais, sendo absorvida pela Educação, possibilita, enfim, evidenciar que os Surdos são, de fato, sujeitos dotados de língua, que se organizam em comunidades, que fazem parte de um Povo Surdo e que são capazes de se desenvolverem a partir de um lugar cultural e linguístico específico.

Em relação à aquisição de linguagem e ao desenvolvimento pessoal a partir de um contexto linguístico e cultural específico, destaca-se que os Surdos demonstram mais uma especificidade: eles têm a língua de sinais como L1 (língua 1), e isso não impede que sejam capazes de adquirir uma L2 (língua 2) na modalidade escrita, como uma ferramenta de comunicação que amplia a possibilidade de convivência na sociedade além da comunidade Surda. Esses processos linguísticos, bem como os efeitos do apagamento e/ou supressão da cultura dos Surdos, podem ser entendidos como práticas sociais, mesmo que sejam práticas que possuem características diversas.

Por outro lado, a história dos Surdos é também marcada por formas de designação dos sujeitos a partir de certas percepções sociais sobre eles. Termos como “mudo”, “deficiente auditivo”, “incapazes”, “doentes” etc., se popularizaram no decorrer do tempo

como formas de se referir aos Surdos. Não obstante as manifestações das próprias pessoas surdas em relação a tais adjetivações, elas persistem, ignorando a autodeclaração do termo Surdo e suas implicações culturais e linguísticas. Vale lembrar que existem outras línguas de sinais no próprio território brasileiro além da Libras. São ao todo onze línguas de sinais (QUADROS; SILVA, 2017), incluindo as línguas de sinais utilizadas em algumas aldeias indígenas e em comunidades isoladas. A partir dessa multiplicidade linguística, além de compreender a complexidade que envolve os Surdos, também é possível desconstruir a ideia de que o Brasil é um país monolíngue.

Para além das línguas de sinais, a hipótese do idioma único pode ser contestada em função da existência de cerca de 200 línguas utilizadas no território brasileiro, já que, além dos povos indígenas, existem as de comunidades quilombolas, de imigrantes presentes no país e de refugiados. Essas outras línguas confirmam que, no Brasil, coexistem diferentes formas de comunicação. O problema do não reconhecimento desse grande número de idiomas pelos meios de comunicação (jornais, televisão, revistas etc.) é determinante para que, sistematicamente, ao longo das últimas décadas, tenham sido divulgados atributos que os Surdos não reconhecem como seus. Por não se reconhecer e valorizar a língua de sinais, perpetua-se o olhar sobre a falta, a deficiência e o desvio em relação aos padrões de normalidade.

A partir desse contexto, pensamos ser oportuno realizar um levantamento de textos jornalísticos que demonstrem o desencontro entre aquilo que os Surdos declaram sobre si mesmos e o que é tornado público pelos meios de comunicação. Para tanto, realizamos uma análise de textos mais recentes e uma leitura crítica de um corpus investigado por Thoma (2013), que revelou uma série de termos utilizados de forma inadequada para se referirem aos Surdos. Nossa intenção é verificar em que medida esses termos continuam sendo utilizados, ou se existem novas formas presentes no material analisado.

## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A coleta permitiu que os materiais fossem agrupados em três categorias, segundo a análise das recorrências do conteúdo dos textos. São elas: 1. textos referentes a pessoas Surdas em contexto de privação de liberdade; 2. textos que veiculam informações sobre atividades de lazer; 3. textos que tratam de discussões educacionais. Cada uma das onze reportagens, dentro do foco de cada uma das categorias descritas acima, foi avaliada segundo as maneiras como os Surdos são nomeados. Conforme as terminologias utilizadas, depreendeu-se as formas como os Surdos ainda são representados nos meios de comunicação.

Outro elemento que será levado em conta nas análises é o contexto educacional dos Surdos à época das publicações, assim como o contexto acadêmico em geral, para verificar se havia ou não circulação de pesquisas e informações que pudessem auxiliar os autores dos textos. Cientes da importância de fontes para que a sociedade possa se informar sobre aspectos culturais dos Surdos, avaliamos as reportagens considerando que nem sempre houve, nos dias de hoje, o volume de pesquisas e a visibilidade dos Surdos nas mídias. A questão principal é saber se essa circulação de informações repercute de fato nas formas como os Surdos aparecem nas reportagens.

Por fim, é preciso considerar que a Lei 10.436/2002, que reconheceu a língua de sinais no Brasil, completa 20 anos de existência. Além disso, o Decreto 5626/2005 regulamentou vários aspectos da vida dos Surdos no sentido de fomentar políticas de acessibilidade. Esses e outros documentos são expressões dos direitos humanos das pessoas Surdas. Logo, podem servir de referência para aqueles que pretendem escrever e divulgar informações, uma vez que contêm terminologia adequada e contribuem para tornar esse grupo social mais visível.

## ENQUADRAMENTO: MARCAR E TORNAR INVISÍVEL

Esta seção visa discutir a perspectiva de Butler (2015) sobre problemas relacionados à violência nas formas de marcação social e enquadramento. Apresentamos algumas ideias presentes no livro “Quadros de Guerra”, principalmente a noção de “enquadramento” como aquilo que contorna práticas de produção de marcas nos sujeitos. As comunidades humanas produzem esses decalques sobre os sujeitos como formas daquilo que a autora chama de apreensão. Ao apreendermos vidas, estamos produzindo marcas, pois aquilo que entendemos como vida é produto de uma percepção parcial, que parte do olho e do enquadramento daquele que apreende.

O jornal, a televisão, o rádio e os discursos políticos são meios de propagação desses decalques, palavras que se popularizam e naturalizam como um vocabulário utilizado para se referir a certos grupos. Por meio do contato cotidiano com essas marcas, vamos apreendendo sujeitos e suas vidas. Os efeitos disso podem ser verificados em diversas situações sociais.

Para uma pessoa surda, por exemplo, que tenha um histórico de oportunidades de estudo e desenvolvimento de aptidões para exercer atividades complexas, irá sentir tais marcas sociais quando ingressar no mercado de trabalho. Não são poucas as histórias de Surdos que recebem ofertas de vagas de trabalho cujo status é inferior à sua formação e às suas ambições profissionais. As palavras, nesse caso, funcionam como marcas que as empresas usam para classificar uma pessoa Surda como alguém com deficiência auditiva, cujo lugar no mercado de trabalho estaria restrito a postos menos valorizados. As noções de “mudo”, “incapaz”, “deficiente”, entre outras, tornam-se práticas sociais que alocam os Surdos; neste caso, dentro de políticas específicas voltadas ao mundo do trabalho,

em cotas impostas aos empregadores. Justifica-se, inclusive, que os surdos teriam uma maior atenção visual para atividades mecânicas no setor de produção.

No tipo de conflito acima descrito, observamos que o enquadramento é entendido como um vasto aparato de inclusões e exclusões, segundo as marcas disponíveis na sociedade, que agem de maneira violenta nas vidas dos sujeitos. Preponderam, na inserção dos Surdos no mercado de trabalho, conceitos que estão em conformidade com um tipo de enquadramento. A despeito de toda a ação política que os Surdos vêm há décadas empreendendo, no sentido de expressar conceitos e valores decorrentes da diferença linguística e cultural, o elemento gerador de critérios de seleção social permanece centrado na deficiência.

Essas marcas, além de serem produzidas historicamente como conceitos que circulam no senso comum, são também amparadas por concepções científicas. Para os Surdos, a medicina tem sido fonte de perpetuação e justificação de representações enviesadas sobre a experiência da surdez. Os médicos, ao centrarem seus olhares sobre aquilo que falta aos surdos, a audição, não estão somente capturando a vida dos Surdos segundo a deficiência sensorial, mas estão também partindo de uma noção de sociedade e de socialização. Ao afirmar que os Surdos precisam aprender a língua oral, áreas como a audiologia entendem que “falar” se resume à comunicação oral, criando assim as condições conceituais para que mecanismos de correção passem a agir sobre os sujeitos. A partir dessa reflexão, compreende-se que uma vida pode ser limitada por um conjunto de saberes e práticas. Como diz Butler (2015):

Não podemos reconhecer facilmente a vida fora dos enquadramentos nos quais ela é apresentada, e esses enquadramentos não apenas estruturam a maneira pela qual passamos a conhecer e a identificar a vida, mas constituem condições que dão suporte para essa mesma vida. As condições devem ser mantidas, o que significa

que existem não apenas como entidades estáticas, mas como instituições e relações sociais reproduzíveis (BUTLER, 2015, p. 39).

As práticas decorrentes do enquadramento são percebidas ao longo da vida dos Surdos, desde o nascimento. Já no momento da concepção, é realizado um teste de audição obrigatório, de acordo com as políticas de saúde no Brasil, que busca detectar alterações na audição e as possíveis consequências conforme o nível de surdez detectado. O diagnóstico, caso haja alteração no exame, não é simplesmente informado aos pais do bebê. Existem modos de intervenção clínica que são sugeridos e, considerando a falta de conhecimento em relação à surdez e à fragilidade emocional da família em função do diagnóstico, a ação sobre o corpo dos Surdos passa a ser enquadrada a partir de uma noção específica de desenvolvimento, de comunicação e de estabelecimento de vínculos sociais.

Enfim, percebe-se que as marcas produzidas socialmente em relação aos Surdos têm estreita relação com um quadro epistemológico originado no campo da saúde, embora os seus efeitos sejam amplamente percebidos também em outras dimensões da vida social, como o trabalho e os meios de comunicação. Palavras utilizadas para nomear sujeitos são imagens de uma rede entremeadada de conhecimentos, noções estigmatizadas e generalidades. Não é raro, por exemplo, que pessoas ouvintes, quando em contato com pessoas Surdas que usam a língua de sinais, aprendam alguns sinais numa tentativa de comunicação básica. Porém, a comunicação é limitada a algumas informações e, frequentemente, a piadas utilizando a língua de sinais. O Surdo, apesar de ser um indivíduo com potencialidades próprias como qualquer pessoa, acaba se engajando em relações superficiais e estereotipadas. Um exemplo claro é a curiosidade que alguns ouvintes demonstram em aprender palavras em língua de sinais, que são repetidos de forma não contextualizada. Em vez de comunicação, essa atitude pode resultar em um afastamento dos Surdos do convívio com colegas de trabalho.

A seguir, apresentaremos os materiais analisados e, então, uma discussão sobre as terminologias utilizadas para se referir aos Surdos. Primeiro, um quadro irá listar as principais informações sobre cada um dos vídeos (nome da reportagem, gênero, data, fonte, autor e uma pequena descrição do conteúdo). Em seguida, utilizando os aportes teóricos apresentados, será realizada uma reflexão sobre os efeitos da terminologia utilizada nas reportagens sobre as práticas sociais que os Surdos vivenciam.

**Quadro 1 - Textos analisados**

Nº	Nome da página	Gênero	Data de postagem	Escrito por	Título
1	Uai	Entretenimento	13/06/2019	Movimento Country	Cantor sertanejo Luciano Camargo é acusado de humilhar intérprete de libras do palco
2	Trendsbr	Celebridades	14/04/2022	João Paulo Martins	Vídeo: humorista Léo Lins causa polêmica ao fazer piada com surdos-mudos e mal de Parkinson
3	R7	Policial	14/06/2021	Cidade Alerta - Rio	RJ: jovem surda denuncia preconceito no trabalho, em Niterói
4	ND+	Direitos	10/12/2021	Julia de Araujo	'Nem todo surdo é mudo': quem é o cliente que sofreu preconceito <i>em fast-food</i> de SC
5	G1	Policial	08/10/2019	G1 RS e RBSTV	Polícia investiga crimes de tortura e injúria de colegas contra funcionário surdo de supermercado em Caxias do Sul
6	G1	Educação	03/06/2011	Paulo Guilherme	Surdos são tratados como incapazes de aprender, diz professora-doutora

*Fonte: organizado pelos autores.*

## TEXTO 1<sup>28</sup>

Os cantores da dupla Zezé de Camargo e Luciano, em uma apresentação, tiveram uma atitude discriminatória em relação a uma intérprete de Libras que atuava realizando a tradução das canções. A intérprete, que não quis revelar sua identidade, foi chamada para realizar a interpretação do show devido à presença de pessoas surdas no evento. Ao realizar seu trabalho, ela foi interpelada pelo cantor Luciano, que afirmou estar se sentindo desconfortável com sua presença no palco e solicitou que ela saísse de onde estava. O cantor declarou, durante a apresentação, que o público estaria desviando a atenção do show para a interpretação das músicas. Segundo a referida intérprete, a atitude de expulsá-la do local onde ela estava, Luciano teria desrespeitado os surdos que estavam presentes no evento e dependiam da língua de sinais para acessar as músicas. Entendemos que este é, claramente, um tipo de discriminação aos surdos, que não tiveram a oportunidade de acompanhar o show, ao passo que as pessoas ouvintes assistiram ao show sem impedimentos. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2010), existe uma “condição de submissão ao normal ouvinte” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 120) imposta aos Surdos, sendo as marcas da deficiência uma herança histórica.

## TEXTO 2<sup>29</sup>

O humorista Léo Lins, em uma de suas apresentações, fez uma piada cujo conteúdo foi considerado desrespeitoso pela comunidade surda. O comediante lançou uma de suas piadas em

28 Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/sertaneja/2019/06/13/sertaneja,247490/cantor-sertanejo-luciano-camargo-e-acusado-de-humilhar-interprete-de-l.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2022.

29 Disponível em: <https://www.trendsbr.com.br/celebridades/video-humorista-leo-lins-cao-polemica-ao-fazer-pnmiada-com-surdos-mudos-e-mal-de-parkinson>. Acesso em: 20 mar. 2022.

forma de questionamento, sugerindo que pessoas que tivessem mal de Parkinson e fossem surdas poderiam ser chamadas de “gagas”. Entende-se que a piada tem conteúdo capacitista e que não é sensível às pessoas surdas, nem às que enfrentam limitações em função do Parkinson. Muitos surdos manifestaram desaprovação em relação à piada. A fala do humorista carrega um aspecto de ignorância relativa ao outro, que, apesar de se fazer visível em termos de deficiência, permanece incompleto e sua diversidade é encarada como algo inusitado, logo, torna-se motivo de piada. “A mídia faz circular discursos sobre os surdos e a surdez derivados de ‘regimes de verdade’ sobre esses sujeitos, ao mesmo tempo em que cria um discurso próprio sobre eles” (THOMA, 2013, p. 132). As verdades sobre os Surdos não se limitam apenas às afirmações feitas sobre eles, mas também abrangem o que é negado, apagado e ignorado, o que abre espaço para a produção de discursos. Livres do compromisso com as verdades produzidas pelos próprios Surdos, tais discursos se tornam relativamente desprovidos de compromissos éticos.

### TEXTO 3<sup>30</sup>

Uma jovem surda, funcionária de uma loja de celulares, suspeitando de que os colegas de trabalho, todos ouvintes, estavam falando sobre ela de maneira discriminatória, aproveitando-se do fato de ela não poder escutar, resolveu gravar as conversas sem que os colegas percebessem que suas palavras estavam sendo registradas. Ao ler a transcrição das falas, verificou que os colegas estavam, de fato, falando sobre ela e sua surdez. Segundo os áudios transcritos automaticamente pelo celular, os colegas caçoavam dela e diziam que ela deveria “ir para a Apae”. De posse do material gravado, a jovem foi a uma delegacia de polícia e denunciou os colegas.

30

Disponível em: <https://recordtv.r7.com/cidade-alerta-rj/videos/rj-jovem-surda-denuncia-preconceito-no-trabalho-em-niteroi-14062021>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Percebe-se, nesse contexto, que os surdos estão expostos a práticas discriminatórias em que não apenas ocorrem ofensas, mas também situações nas quais pessoas ouvintes se valem do fato de que os surdos não conseguem, muitas vezes, identificar que estão sendo ofendidos, ou seja, “utilizam” a surdez dos sujeitos para camuflar o que dizem. Isso cria um clima de exclusão crescente, já que o surdo, ao mesmo tempo em que se sente discriminado, não tem plena consciência do tipo de ofensa que está sendo dirigida a ele. Para Lopes e Veiga-Neto (2010), é preciso “romper com o olhar ouvinte, que aparece fortemente marcado nas histórias e narrativas surdas, é uma das ações para que a surdez saia do campo oposicional surdo/ouvinte, para ser considerada e reafirmada no próprio campo surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 121).

#### TEXTO 4<sup>31</sup>

A reportagem relata um fato ocorrido em uma das unidades do restaurante Burger King na cidade de Florianópolis. Danrley, um atleta surdo morador de Joinville, estava participando de um evento esportivo na capital catarinense quando, acompanhado de três colegas, sofreu discriminação quando foi almoçar no restaurante. Depois de realizar o pedido, foi fornecida a ele a nota fiscal. Na nota, como de costume nesse restaurante, também foi impressa uma senha para a retirada do pedido. No entanto, o funcionário que atendeu Danrley, em vez de colocar seu nome na nota, colocou a palavra “mudo”. Um amigo de Danrley fez uma publicação nas redes sociais sobre o fato e teve significativa repercussão. O atleta também postou um vídeo nas redes sociais explicando o ocorrido e manifestando o desgosto com a forma como foi tratado no restaurante.

31

Disponível em: <https://ndmais.com.br/internet/nem-todo-surdo-e-mudo-quem-e-o-cliente-que-sofreu-preconceito-em-fast-food-de-sc/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

O próprio Danrley relata o acontecido em um vídeo no qual utiliza a língua de sinais para expressar seu descontentamento em relação à atitude dos atendentes do restaurante. O rapaz, em seu relato, expõe um comportamento discriminatório ao mesmo tempo em que contesta uma ideia que circula no senso comum. Dessa forma, ele está se posicionando politicamente em relação a certos marcadores, defendendo aqueles que se originam em uma visão antropológica da surdez. Essa visão se inscreve

no campo das invenções e das compreensões culturais. Cultura pode ser entendida como um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual, no caso dos surdos, de uma forma semelhante (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 87)

Em quase todos os textos analisados há, de uma forma ou de outra, esse tipo de posicionamento político, mesmo que apresentado como informação complementar. Mantém-se a visão estereotipada e carregada de capacitismo ao passo que a perspectiva Surda sobre a diferença cultural permanece oculta daquele que lê a notícia.

## TEXTO 5<sup>32</sup>

Um jovem surdo de 22 anos, funcionário de um supermercado na cidade de Caxias do Sul, foi alvo dos crimes de injúria e tortura no ambiente de trabalho. Os agressores eram outros dois funcionários da loja e, segundo relatos de colegas, os ataques se repetiram várias vezes. O caso veio à tona depois que o surdo foi amarrado, pelos punhos, ao corrimão de uma escada, enquanto os dois colegas filmavam a cena e riam da situação, desferindo ofensas ao rapaz.

32

Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/10/08/policia-investiga-crimes-de-tortura-e-injuria-de-colegas-contrafuncionario-surdo-de-supermercado-em-caxias-do-sul.ghtml>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Após tomar conhecimento dos fatos, a empresa demitiu os agressores e se retratou publicamente. Esse é um caso grave de discriminação, em que não apenas ofensas foram proferidas, mas houve, também, violência física e psicológica, já que, ao amarrar as mãos da vítima, os agressores limitaram sua capacidade de se comunicar, colocando a vítima em uma posição degradante.

### TEXTO 6<sup>33</sup>

Mulher ensurdecida defende tese de doutorado analisando práticas discriminatórias em escolas e universidades em relação às pessoas surdas. Tendo perdido a audição aos 35 anos, Sueli foi demitida da universidade onde atuava como professora devido à sua nova condição auditiva. Segundo ela, essa é uma prática recorrente na vida acadêmica dos surdos, já que nem a universidade nem as escolas bilíngues para surdos conseguem colocar em prática um ensino de qualidade, no qual os surdos sejam considerados sujeitos plenamente capazes de aprender.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação traz um olhar acadêmico, voltado para materialidades e que faz uso de reflexões alinhadas teoricamente a um campo mais amplo de investigação. Mesmo que seja um viés possível de análise, o artigo, de autoria de três pesquisadores surdos, partiu de um entendimento mais amplo relativamente das concepções sobre a surdez, pressupondo mais de uma visão sobre os textos analisados. Aquilo que circula nas mídias digitais e é

33

Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/surdos-sao-tratados-como-incapazes-de-aprender-diz-professora-doutora.html>. Acesso em: 24 abr. 2022.

compartilhado nas redes sociais nem sempre, como se verificou em algumas reportagens, apresenta apenas uma visão sobre os Surdos e sobre a experiência da surdez. Todavia, a representação do Surdo como o incapaz, limitado e que deve ser corrigido é o que mais se destaca em função de estar dentro daquilo que é previsto na própria seleção dos atributos descritos pelos textos.

Os textos demonstram que o lugar social dos surdos permanece submetido à violência, e o aparecimento desses sujeitos nas reportagens ainda está ancorado em situações conflituosas. Estereótipos como o “surdo-mudo”, o “coitado”, o “que não fala”, entre outros, são evocados, sempre acompanhados pela suposta necessidade de “ajudar”, “fazer justiça” e, principalmente, “superar” as adversidades da vida. Ao longo da investigação, consolidamos nossa pergunta sobre esse lugar de vulnerabilidade ocupado pelos surdos. Em outras palavras, os textos investigados nos levaram a questionar o lugar da diferença como lugar arriscado. Então, segundo essas ideias que circulam nas mídias digitais, ser Surdo ainda é um risco?

Ao mesmo tempo em que os textos respondem afirmativamente à pergunta acima, percebemos que as narrativas Surdas permanecem como um “fora” que luta pela sobrevivência. Ser outro significa lutar pela vida, mesmo que sob o peso da opressão e o esvaziamento produzido pelo desprezo e esquecimento, mesmo que invisíveis em função dos enquadramentos e marcas sociais. Conforme nossa investigação e o diálogo que procuramos estabelecer com as autoras citadas, chega-se à conclusão de que o Surdo ainda luta para representar a si próprio. Em termos de lugar de fala e de autodeclaração, ainda há muito a ser conquistado para que seja possível “provar” que estamos vivos.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. *In*: VIEIRA, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

PERLIN, Gládis. Perlin. *In*: VIEIRA, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 7-10.

QUADROS, Ronice Muller; SILVA, Diná Souza da. As comunidades surdas brasileiras. *In*: ZAMBRANO, Romana Castro; PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Comunidades Surdas na América Latina**. Florianópolis: Editora Bookess, 2017, p. 135-152.

THOMA, Adriana da Silva. **Surdos**: esse "outro" de que fala a mídia. *In*: THOMA, Adriana da Silva. **Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.



# 12

*Juliane Andresa Alves Nunes  
Graciele Marjana Kraemer*

## **PRINCÍPIOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL**

## RESUMO

Quais os princípios linguísticos que sustentam a prerrogativa legal da educação bilíngue de surdos no Brasil? A partir de uma pesquisa documental, no presente estudo analisa-se a Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, e a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras e o Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta a referida Lei. Apesar de considerar que os sujeitos surdos são membros ativos de uma comunidade linguística e que sob este aspecto devem ter efetivado o direito de escolher sobre o uso de sua língua no percurso de sua escolarização, os princípios linguísticos que norteiam a educação bilíngue de surdos, conforme as prerrogativas legais, reforçam a acessibilidade linguística dos surdos e distanciam-se de uma educação linguística e cultural em uma política de inclusão escolar.

**Palavras-Chave:** Educação bilíngue de surdos; Princípios Linguísticos; Libras.

## INTRODUÇÃO

A afirmação da educação bilíngue para surdos, em uma perspectiva linguístico-cultural, constitui a centralidade do presente trabalho. Tratar dos princípios linguísticos implica atentar para movimentos históricos e culturais específicos, para assim compreender os modos pelos quais as formas de vida e de participação social dos sujeitos surdos são constituídas. Em vista disso, analisa-se o movimento legal instituído em nosso país no decurso de duas décadas, ou seja, desde a aprovação da Lei nº 10.436 de 2002, que institui a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e de interação da comunidade surda nacional, até a promulgação da Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

No estudo desenvolvido, parte-se da compreensão de Louis-Jean Calvet (2007) sobre a política linguística, destacando que ela requer um planejamento linguístico, que infere na sua implementação, uma vez que está inscrita em escolhas conscientes entre as línguas e a vida social. Cabe ao Estado acionar mecanismos que efetivem condições para colocar em prática essas escolhas. Assim, no que tange aos sujeitos surdos de nosso país, a partir de 2002, com a Lei nº 10.436, passou-se a compreender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Em decorrência, o poder público e as empresas concessionárias de serviços públicos passam a ser convocadas a efetivar “formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). A partir desta

prerrogativa legal, após quase duas décadas de mobilização política, cultural e social para a difusão da Libras no território nacional, em 2021 foi sancionada a Lei n.º 14.191, que estabelece a modalidade de educação bilíngue de surdos. Essa lei compreende “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2021). Sua oferta prevê “escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos”, que podem atender “educandos surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2021).

Em vista de um enquadramento para a educação bilíngue de surdos no território nacional, demarcações políticas específicas, mobilizadas pela comunidade surda, tiveram efeito na constituição de um Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação. Esse grupo produziu o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Nesse relatório, é compreendido que a “educação bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2)” (BRASIL, 2014, p. 6). Por meio da perspectiva de educação bilíngue de surdos, objetiva-se “garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português” (BRASIL, 2014, p. 6).

Ao tomar as normativas previstas em legislação e decretos, no que tange à educação de surdos em nosso país, é possível questionar: quais são os princípios linguísticos que sustentam a prerrogativa legal da educação bilíngue de surdos no Brasil? Ao buscar responder

a essa pergunta, parte-se da compreensão de que a pessoa surda “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Essa condição convoca a sociedade a compreender a afirmação política e cultural dos sujeitos surdos, inscrita em regimes discursivos que, ao longo de décadas, têm instituído uma economia política de verdade para a educação de surdos.

Sob este estatuto político da língua, entende-se que o poder público, ao assegurar a educação bilíngue de surdos, “como alternativa legítima de educação, garante o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica, lexical e gramaticalmente. Isso se faz pelo ensino da Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro” (BRASIL, 2014, p. 9).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Considerando essa envergadura cultural de afirmação da diferença surda, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa e enfoque metodológico de análise documental, tomando por materialidade, os seguintes documentos: Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras; e o Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a referida Lei de 2002. A materialidade desses documentos serve de base para que a problemática aqui apresentada possa ser desenvolvida analiticamente, considerando o movimento de questionar de modo reiterado o objeto de nossa análise.

No investimento analítico aqui operado, busca-se tensionar regimes discursivos que estabelecem formas de efetivar a educação bilíngue de surdos em nosso país. Para tal, é preciso compreender que a pesquisa, com enfoque qualitativo, compreende um processo permanente e inacabado que se por meio de aproximações com a realidade. Esse processo, além de constituir meios para intervenções no real, possibilita novas leituras acerca dos movimentos e enfrentamentos que são mobilizados dentro de um determinado contexto histórico. Assim, instituir a Libras como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil não necessariamente garante que ela seja ofertada desde a educação infantil, uma vez que recursos humanos, com formação qualificada, constituem prerrogativa básica desse processo (BRASIL, 2005). Entretanto, se ao longo dessas últimas décadas, a educação bilíngue para surdos constituiu um movimento de ruptura de determinados regimes discursivos historicamente instituídos, entre eles, a normalização a partir do modelo ouvinte, quais têm sido, então, os princípios que sustentam a prerrogativa legal da educação bilíngue de surdos em nosso país?

Assim, por meio da análise documental, busca-se olhar para o recorte histórico de duas décadas considerando a educação bilíngue de surdos em nosso país a partir da política de inclusão escolar. Para isso, os documentos que embasam analiticamente o presente estudo foram lidos e tensionados, considerando-se os contextos políticos e sociais de sua promulgação, uma vez que, em uma pesquisa documental, a dimensão temporal é imprescindível para a compreensão dos fatores sociais, políticos e culturais.

## PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL

Na análise desenvolvida, é observado que nas últimas duas décadas efetivou-se uma envergadura política que promove o “desenho de uma política linguística que define a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda” (BRASIL, 2014, p. 6). Verifica-se que, além de reiterar o que já previa o Decreto n.º 5.626 de 2005, a Lei n.º 14.191 não enfoca uma política de educação de surdos com base em uma abordagem linguístico-cultural. Diferentemente, a Lei de 2021 reforça o que já havia sido estabelecido pela Política de Educação Especial de 2008, ou seja, a centralidade da acessibilidade no uso e na difusão da Libras. Apesar de considerar que os sujeitos surdos são membros ativos de uma comunidade linguística e que, sob este aspecto, devem ter efetivado o direito de escolher sobre o uso de sua língua no percurso de sua escolarização, os princípios que norteiam a educação bilíngue de surdos distanciam-se de uma educação linguístico-cultural, que engloba o ensino da Libras, a pesquisa e o lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro.

Assim, a educação bilíngue de surdos, a partir da política de inclusão escolar, é prevista como uma perspectiva sustentada pela acessibilidade linguística. Nessa lógica, não há uma conversão para a promoção de uma política linguística; em vez disso, adentra-se na esfera da acessibilidade comunicacional, por meio da garantia ao aluno surdo do acesso ao ensino regular de modo participativo, tendo a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) na forma de registro escrito (BRASIL, 2008). Como movimento político, a política de inclusão escolar busca garantir aos sujeitos surdos o direito de estarem juntos, se desenvolvendo, interagindo

e aprendendo nas escolas comuns de ensino. Para tal, prevê-se serviços de tradutor-intérprete de Libras e Língua Portuguesa, ensino da Libras para alunos ouvintes da escola, atendimento educacional especializado ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Essas estratégias têm como objetivo promover a acessibilidade linguística em uma perspectiva de inclusão escolar.

Em 2005, o Decreto estabeleceu a garantia de “atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”, além de apoio no “uso e na difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos” (BRASIL, 2005). No entanto, pouco avanço dessa perspectiva foi observado em 2021. A Lei nº 14.191 reforça a educação bilíngue como modalidade de ensino a partir de um ambiente linguístico favorável, com início “ao zero ano, na educação infantil, e se [estendendo] ao longo da vida” (BRASIL, 2021). Além disso, os sistemas de ensino devem assegurar a presença de professores bilíngues e especializados em nível superior para a educação bilíngue de surdos, bem como materiais didáticos adequados (BRASIL, 2021). Isso já estava previsto em 2005 e pouco avanço ocorreu na discussão linguístico-cultural da educação bilíngue.

No Relatório de 2014, prevê-se “uma educação linguístico-cultural”, na qual as escolas bilíngues de surdos “são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural” mobilizada “em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social” (BRASIL, 2014, p. 6). Em 2014, a formação de profissionais para atuarem na educação básica em uma perspectiva educacional bilíngue preconizava formação em nível superior (licenciatura e bacharelado), além de formação continuada para os professores que atuam na educação básica e superior.

Essa formação prevê cursos de graduação como Pedagogia Bilíngue, “que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 17), curso de Letras Libras licenciatura, “que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio” e bacharelado “que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014, p. 17).

Portanto, verifica-se a operacionalização de um regime discursivo que marca a educação bilíngue de surdos em nosso país a partir da acessibilidade comunicacional. Isso difere de uma política linguística que busca promover nas práticas educacionais as questões identitárias, culturais e políticas da comunidade surda. Defende-se, na gramática legal, a afirmação da educação bilíngue para surdos em uma perspectiva linguístico-cultural, atenta à afirmação identitária e cultural da diferença surda. Certamente, um movimento que implica tensionamentos político-filosóficos sobre desenvolvimento, aprendizagem, inserção linguística e afirmação da forma de vida surda.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em 5 de outubro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098. Diário Oficial da União, Brasília, 19 dez. 2000.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 5 de outubro de 2022.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

# 13

*Beatris Gattermann  
Eliana Pereira de Menezes  
Gabriella Kneipp*

**CONDIÇÕES DE INGRESSO  
E AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA  
DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA MARIA**

## RESUMO

O presente estudo tem o intuito de problematizar as ações da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Ancorado nas teorizações pós-estruturalistas, encontra espaços fecundos de tensionamento em documentos que regulamentam e orientam o processo de inclusão na instituição. Foram estudados documentos oficiais e relatórios dos primeiros dez anos de implementação do sistema de cotas na UFSM, compreendendo o período entre 2007 e 2018. Identifica-se que, no período em estudo, 530 alunos com deficiência ingressaram na universidade; destes, 159 abandonaram os cursos, e 79 concluíram-nos. Olhar para tais números torna-se importante, tanto para alargar nossa compreensão de como temos nos relacionado com as pessoas com deficiência e como tais relações garantem o direito de estar e permanecer incluído nos diferentes espaços da sociedade, quanto para não flertarmos com práticas de retrocesso e de exclusão.

**Palavras-Chave:** Políticas de Inclusão; Ensino Superior; Desigualdades.

## INTRODUÇÃO

Este estudo, cujo objetivo é compartilhar e problematizar as ações desenvolvidas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, emerge de inquietações e interesse em temáticas nas áreas da inclusão, da Educação Especial e, em particular, das políticas de inclusão que propõem assegurar o acesso de sujeitos com deficiência ao ensino superior e sua permanência com aprendizagem. Não temos a intenção de apresentar experiências de modo a criar uma verdade ou modelo de como incluir pessoas com deficiência, mas sim de discutir o que é ofertado aos alunos com deficiência na UFSM, a partir da análise de documentos oficiais e institucionais que orientam o processo de inclusão desses sujeitos nesse espaço.

## ELEMENTOS TEÓRICOS E O PERCURSO METODOLÓGICO

Para construção dos caminhos metodológicos, lançamos mão de algumas estratégias que contribuiriam para organizar os materiais e entender os enredos que envolvem a temática em estudo. Para Bujes (2002), a pesquisa emerge de inquietações acerca de algum tema, ou seja, deriva de um descontentamento com respostas que já trazemos, com esclarecimentos dos quais passamos a duvidar, com incômodos um tanto profundos em relação a crenças que, em determinado período, avaliamos inalteráveis.

Esta pesquisa encontra inspiração nos estudos de viés pós-estruturalista e nas teorizações foucaultianas em educação. Ao delinear o percurso metodológico, procuramos apresentar elementos que permitam pensar uma metodologia não de forma engessada

ou predefinida, partindo de problematizações que procuram desnaturalizar verdades já construídas. Como nos diz Paraíso (2012, p. 25), “na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar”. Indo além disso, “ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar textos, encontrar caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (PARAÍSO, 2012, p. 25) e produzir outros modos de pensar o presente.

Pensar a temática da inclusão por esse viés convoca-nos a olhar para distintas práticas e estratégias discursivas produtoras de sujeitos e analisar como foram sendo tramadas as políticas de inclusão durante um tempo histórico. Entende-se que, pela linguagem, produzimos os discursos que vão conduzindo nossas formas de compreender a nós mesmos em relação ao outro e ao mundo que nos cerca.

Ao aproximarmo-nos de Foucault (2014, p. 7), passamos a entender que o discurso está na “[...] ordem das leis; que há muito tempo se cuida da sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que se lhe ocorrer ter algum poder, é de nós, só de nós que ele lhe advém”. Portanto, segundo o autor, os discursos são sempre históricos, datados e localizados em uma dada época, e estabelecem-se em diferentes espaços, tomando os sujeitos individuais e os sujeitos coletivos como seu alvo, com a intencionalidade de produzir sobre eles ações de governo. Também com base em Foucault, compreendemos o governo como uma ação de condução de conduta operada por um sujeito em relação aos outros, a partir de discursos instituídos como mais verdadeiros. Assim, vamos sendo conduzidos a uma forma de vida mais correta e segura, mediante as verdades que vamos sendo conduzidos a assumir como nossas.

Para desenvolver este estudo, partimos de uma análise de discurso de inspiração foucaultiana, tomando como materialidade analítica os seguintes documentos:

**Quadro 1 - Documentos oficiais**

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO/ANO
Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)
Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	Princípios que norteiam as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFSM (2016)
Relatório do Núcleo de Acessibilidade	Relatório anual de ações educacionais (2014-2018)
Regulamento do Núcleo de Apoio à Aprendizagem	Tem por finalidade normatizar as atividades do Núcleo de Apoio à Aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED (2017)
Relatório do Núcleo de Apoio à Aprendizagem	Relatório anual (2018)

*Fonte: elaborado pelas autoras.*

Analisando tais documentos, não temos o intento de apresentar uma verdade sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na UFSM, mas sim de conhecer como se dão as ações ofertadas na universidade para a inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino superior. Nos discursos que constituem os alunos com deficiência na instituição, tem-se a produção de significados sobre esses sujeitos, o que resulta em formas de organização das ações de permanência, estendendo-se o foco para os processos de aprendizagem.

## A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS NA UFSM

Para pensar o processo e a implementação de políticas inclusivas na UFSM, é pertinente fazer um resgate teórico em âmbito nacional, procurando pelos movimentos de constituição das políticas de inclusão no Brasil. Essa discussão mostra-se potente porque compreendemos que as legislações e documentos produzidos na atualidade para propor e balizar as práticas de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior resultam de acontecimentos produzidos em diferentes períodos históricos e se constituem como condição de possibilidade para o presente.

Como embasamento deste estudo, torna-se potente pensar o conceito de inclusão cunhado sob a perspectiva pós-estruturalista. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 123), é possível “[...] compreendermos que a inclusão não é ‘boa’ por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão. Do mesmo modo, pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isto é, faz-se uma inclusão excludente.” Nessa perspectiva, a inclusão não é *adequada* por si mesma; longe disso, ela não é, fundamentalmente, o outro, ou o avesso da exclusão. Do mesmo modo, pode-se compreender que, bem repetidamente, se inclui para excluir, isto é, se comete uma inclusão excludente. Com isso, se quer dizer que a inclusão não é toda “boa” ou que bastam as políticas de inclusão para estar dentro dessa lógica – ao contrário, constantemente vivemos processos de in/exclusão.

O processo de inclusão vem sendo produzido em diferentes épocas como uma invenção que, acima de tudo, é um modo de analisar a história e o sujeito com deficiência. Tal compreensão resulta de uma abordagem que busca “entender acontecimentos do presente a partir das condições históricas que possibilitaram sua configuração

atual" (MENEZES, 2011, p. 38). A história da Educação Especial no Brasil pode ser compreendida a partir da estruturação de práticas que primam pelo assistencialismo, pela segregação e por uma segmentação das deficiências, o que ainda hoje determina muito do que é oferecido em termos educacionais às pessoas com deficiência.

De acordo com Beyer (2013), o processo de inclusão e a Educação Especial sofreram deslocamentos conceituais e em suas práticas, atravessados por um movimento de descentralização da Educação Especial e de seus espaços de ensino. O autor também afirma que, na história da educação escolar, sempre existiu uma forma de segregação, pois se sabe que a escola não era uma instituição para todos, já que esse espaço e a educação formal sucessivamente foram um lugar para poucos e para uma elite. Ao apontar tal questão, não se tem a intenção de exercer um juízo de valor sobre ela, mas sim discutir como políticas centradas em aspectos mais assistenciais e classificatórios dos sujeitos têm influenciado as políticas de inclusão hoje instituídas no país.

A década de 90 no Brasil foi marcada pelo fortalecimento dos ideais democráticos e pela reafirmação dos direitos humanos. Na área da educação, esses princípios são visualizados com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Esse documento constitui as bases legais para a organização dos sistemas de ensino e é conhecido pelo seu caráter descentralizador das ações de Governo. Com a afirmação da necessidade de implementação de práticas de gestão democrática da escola, discursos passam a ser produzidos sob o viés de que era preciso que as escolas se responsabilizassem pelas suas práticas, com o objetivo de formar alunos autônomos, emancipados e aptos ao exercício da cidadania.

Compreende-se que, nesse contexto histórico, se vivia um período de fortalecimento da racionalidade neoliberal no país, na qual se fazia necessário que o Governo governasse menos para governar mais. Conforme Menezes (2011, p. 132, grifos das autoras),

*Descentralização das ações, gestão democrática e autonomia* (da escola e dos alunos) são palavras que constituem a referida LDB do início ao fim do seu texto, ratificando sua adequação ao modo de vida que estava se gestando na época. Inclusive, faz-se referência a essa possibilidade de autonomia da escola como uma forma de superação das relações estabelecidas entre escola e Estado na legislação anterior (LDB 5692/71). Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada.

As políticas de inclusão que surgiram após a promulgação da LDB são compreendidas como políticas que apresentam uma intencionalidade dentro da lógica neoliberal. Segundo Turchiello (2017), dessa lógica emerge a necessidade de um investimento específico endereçado à população com deficiência, no que diz respeito à produtividade. Além da garantia de direitos humanos anunciada nessas políticas, há também a captura dos sujeitos com deficiência para a conquista de um modo de vida mais autônomo e politicamente mais econômico.

Ao analisarmos as políticas inclusivas como um dispositivo de governamentalidade neoliberal, podemos observar um deslocamento na forma como historicamente temos produzido o sujeito com deficiência. Lopes (2009) destaca que esse sujeito, por décadas produzido como um sujeito dependente da assistência, passa a ser produzido como alguém que tem condições para constituir-se como sujeito da previdência. Em outras palavras, aquele que se desenvolve de forma autônoma pode ser capaz de incluir-se socialmente e de colaborar economicamente nos processos de produção e consumo do mundo capitalista. Assim,

O incremento das capacidades de famílias e de indivíduos não leva, necessariamente, a uma virada radical de suas condições, mas dá as condições mínimas para que o Estado de assistência não se perpetue. Isso possibilita uma espécie de promoção de um Estado de seguridade por assistência a um Estado de seguridade por previdência.

A seguridade por previdência é possível para aqueles que contribuem com o Estado através de seu trabalho. Não há necessidade de uma grande contribuição para o Estado, mas há necessidade de uma contribuição mínima constante que garanta os fluxos de mercado que rejam a vida humana. Manter o equilíbrio entre previdência e assistência é uma questão fundamental, desafiadora, e está na ordem da educação da população e na ordem da governamentalidade (LOPES, 2009, p. 162).

Tendo em conta essa forma de compreender as políticas inclusivas, detemo-nos em olhar para as ações que promovem a inclusão no ensino superior, analisando o que está sendo realizado no contexto da UFSM. Parece-nos que essa necessidade de produção de um sujeito que consiga movimentar-se da condição de “assistido” para a de “contribuinte” pode justificar uma intensificação dos discursos em relação aos princípios que gestam as práticas educacionais inclusivas. Se inicialmente previa-se a garantia “apenas” da acessibilidade para as pessoas com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), passa a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para essas pessoas, visando sua inclusão social e cidadania. Tal lei garante a acessibilidade, com permanência e participação com vistas à construção da aprendizagem. Por meio da LBI (BRASIL, 2015):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:  
XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; (...).

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; (...).

Embora essa e outras legislações reconheçam os direitos das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, entendemos que são necessárias mudanças no modo de significar os processos de aprendizagem e nos objetivos das práticas educacionais. Nessa lógica, fazem-se necessárias intervenções e medidas práticas com o intuito de mover os obstáculos que impedem ou restringem o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

A UFSM passou a propor, em 2007, diretrizes para o acesso de alunos com deficiência ao ensino superior. No entanto, somente em 2012, conforme o Projeto Pedagógico Institucional – PPI (UFSM, 2016), o acesso se tornou efetivo pelos formatos deliberados em lei, ou seja, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Dentre os múltiplos documentos, o Programa Incluir, segundo a Portaria nº 14, de 24 de abril de 2007, aborda a acessibilidade de pessoas com deficiência nas universidades (BRASIL, 2020).

Entre os efeitos dessas diretrizes legais, na UFSM, em 2007, foi criado o Núcleo de Acessibilidade, cuja finalidade está em proporcionar condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da universidade. Também com o intento principal de promover a condução das demandas de acessibilidade, foi instituída a Comissão de Acessibilidade, integrada por representantes das Unidades Universitárias, dos Órgãos Suplementares, dos Órgãos Executivos e das Pró-Reitorias da UFSM.

Como já anunciado, as políticas de inclusão movimentam-se ao longo dos anos provocando deslocamentos no sentido de abarcar todos os sujeitos. É assim que, em 2012, o Governo Federal sanciona a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012a), que assegura a reserva de 50% das matrículas, por curso superior, a estudantes oriundos totalmente do ensino médio público. Em 2016, essa lei foi alterada pela Lei nº 13.409, que indica:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas,

por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2016).

Em decorrência desse conjunto de documentos legais, os sujeitos localizados como público das ações afirmativas vão sendo capturados para ocupar seus espaços nas universidades. Por ações afirmativas, entende-se a aliança de indicadores voltados a públicos discriminados e violentados pela eliminação social no passado ou no presente. A finalidade das ações afirmativas é eliminar as desigualdades e segregações, de maneira que não se conservem grupos elitizados e marginalizados na sociedade, isto é, procura-se um arranjo variado em que não exista a dominação de raças, etnias, religiões e gênero, entre outros.

Relacionando a implantação da política de ações afirmativas com um novo sistema de produção das desigualdades (DUBET, 2001), torna-se possível pensar que, com a implantação da política, não se dá fim às desigualdades, uma vez que há espaços nos quais o sujeito consegue ou não ocupar. Isso quer dizer que uma inclusão progressiva dos sujeitos com deficiência nas universidades não acaba com as desigualdades, pois, dentro dos espaços universitários, aparentemente emancipadores, novas diferenças podem ser reproduzidas. Portanto, não há como falar de uma inclusão plena, mas de uma inclusão possível e de processos que, ao serem colocados sob tensão, produzem outras possibilidades de inclusão.

Diversas foram as políticas de redução das desigualdades promovidas nas últimas décadas no Brasil. Nesse sentido, propõem-se políticas que assegurem a máxima presença de coletividades antes segregadas nos serviços de educação, na saúde, na profissão, na

obtenção de proveitos materiais, em tramas de assistência social e de prestígio cultural. Dentre as políticas, as ações afirmativas têm produzido resultados no acréscimo da participação de grupos minoritários em determinadas áreas de emprego ou na promoção da educação, por meio de cotas, entre outros (BRASIL, 2021).

Segundo informações disponíveis no *site* da Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED/UFSM, o Núcleo de Acessibilidade, criado com o advento da lei das cotas (BRASIL, 2012b), constitui-se como o principal serviço para o acompanhamento pedagógico dos alunos em processo de inclusão. O Núcleo vincula atuações com os setores de competência dentro da instituição para acionar as normas legais de acessibilidade, a fim de oferecer condições de permanência aos alunos. As ações têm o objetivo de derrubar as barreiras de acessibilidade, desenvolvendo uma série de práticas no que se refere à aplicação das normas legais de acessibilidade. Dentre as estratégias e atividades adotadas no âmbito da UFSM (2017) estão:

Disponibilização de intérprete/tradutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes e docentes surdos; - Adequação de material em Braille para estudantes cegos; empréstimos de tecnologias assistivas, tais como: computador com leitor de telas, ampliador eletrônico portátil e gravador de voz; - Acompanhamento semanal e individualizado de estudante; com monitores para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais; - Reuniões com docentes e coordenações de curso para discussão de casos e apresentação de estratégias/sugestões para o trabalho com os alunos com deficiência; - Promoção de cursos e eventos para estudantes, servidores e comunidade em geral.

As ações desenvolvidas pelo Núcleo são voltadas para alunos que habitam a universidade e apresentam relação com necessidades educacionais especiais: transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, deficiências e surdez. Essas ações são permeadas por competências específicas, entre elas:

Orientação para adequação frente às barreiras: pedagógicas, edificações, urbanísticas, transporte, informação e comunicação; - Orientações à comunidade universitária a tecnologias e equipamentos especializados indicados às necessidades educacionais especiais; - Esclarecimentos em relação à legislação brasileira referente às necessidades educacionais especiais; - Assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade (UFSM, 2017).

Atravessadas por essas competências, as ações promovidas pelo Núcleo têm a intenção de fomentar as condições de acessibilidade e permanência para os alunos da UFSM. Ao considerarmos essas ações, a pergunta que nos convoca é sobre como elas produzem efeitos nas trajetórias acadêmicas dos alunos, possibilitando que, ao ingressarem, possam permanecer participando dos processos acadêmicos e construir conhecimentos.

## AÇÕES PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UFSM

O Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade da UFSM (2018) indica que o ingresso por reserva de vagas de acadêmicos com deficiência na UFSM se dá desde 2007. O candidato aprovado no processo seletivo passa por entrevista com a Subcomissão de Acessibilidade da Comissão de Ingresso Acadêmico. A Subcomissão avalia o caso e defere ou indefere a matrícula do candidato. Posteriormente, a Subcomissão encaminha os dados dos acadêmicos ao Núcleo de Acessibilidade com matrícula deferida. O Núcleo informa as coordenações de curso, antes do início de cada semestre, sobre o ingresso de alunos com deficiência. Segundo o Relatório,

No ano de 2018 realizaram o registro de 62 matrículas de estudantes com deficiência nos dois semestres letivos.

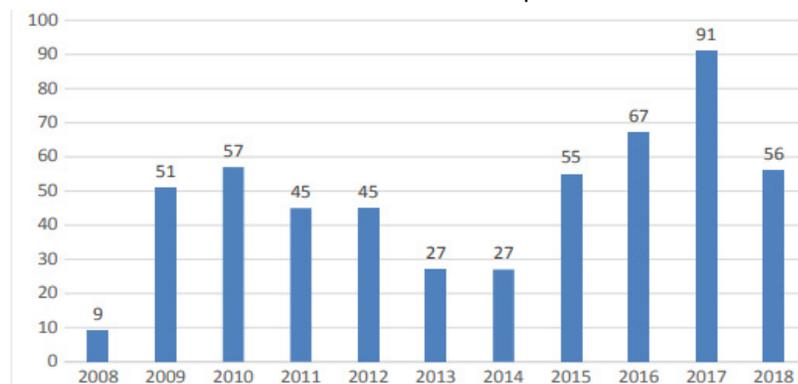
Destes, 56 ingressaram por sistema de reserva de vagas, seja através do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) (...) Os outros seis estudantes não ingressaram através do sistema de reserva de vagas.

2018/1: 45 ingressantes, 43 ingressos pelo sistema de reserva de vagas e dois que não ingressaram pelo sistema de reserva de vagas;

2018/2: 17 ingressantes, 13 ingressos pelo sistema de reserva de vagas e quatro que não ingressaram pelo sistema de reserva de vagas (UFMS, 2018, p. 14).

O Relatório mostra que a situação das matrículas de alunos com deficiência na UFMS apresentou um aumento significativo entre 2008 e 2009 e que tem oscilado desde então, destacando-se o ano de 2017, com o maior número de matrículas.

**Gráfico 1 - Total de matrículas por ano**



*Fonte: organizado pelas autoras.*

Uma análise aligeirada desses números pode indicar que o aumento de matrículas de alunos com deficiência na UFMS representa o sucesso das políticas de inclusão, sendo desnecessária uma problematização mais atenta sobre isso. Nessa lógica, os números apresentados no relatório podem constituir-se como “uma produtiva estratégia de produção de discursos sobre uma inclusão que dá certo” (MENEZES, 2011, p. 55).

No entanto, parece importante ressaltar que o número de ingressos, por si só, não evidencia o sucesso das políticas de inclusão no ensino superior, sejam elas propostas em âmbito federal ou em âmbito local. É preciso atentar aqui para aquilo que é ofertado aos alunos e que pode garantir sua permanência na instituição, com condições de aprendizagem, evitando as evasões. Com base no Relatório do Núcleo de Acessibilidade da UFSM (2018), reunimos os seguintes dados:

**Quadro 2 - Dados sobre a situação acadêmica de alunos com deficiência na UFSM**

1. Abandono de matrículas	159	6. Conclusão de curso	79
2. Cancelamento de matrículas	54	7. Matrícula regular	219
3. Desistência	01	8. Transferências	04
4. Desligamento	01	9. Transferência interna	12
5. Óbito	01	Total	530

*Fonte: organizado pelas autoras com base em UFSM (2018).*

Diante de tais números, direcionamos um olhar tensionador sobre o modo como as estratégias propostas pela UFSM para a inclusão desses alunos têm sido desenvolvidas. Os alunos com deficiência encontram na instituição, além das condições de acesso, condições de participação que lhes possibilitem a construção de aprendizagens? Por que somente 79 alunos dos 530 já matriculados nesse período de 10 anos integralizaram o curso?

O direito proposto na legislação, colado ao desejo de igualdade de oportunidades de ingresso na universidade, parece fortalecido quando olhamos para os números de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior. No entanto, quando consideramos os demais dados, especialmente o número de concluintes, identificamos um modo de produção de desigualdades, ou seja, novos abismos e diferenças se consolidando – “desigualdades de aprendizagem e

de percursos dos estudantes” (DUBET, 2019, p. 2) que ingressam na universidade. Talvez seja possível dizer que a igualdade de acesso está sendo propiciada, mas a universidade, em seus processos, exige a igualdade nos resultados, desconsiderando as diferenças dos sujeitos que nela ingressam. Nesse sentido, muitas vezes, as desigualdades são reproduzidas por políticas ou práticas que visam a minimizá-las (DUBET, 2001).

Na lógica de proporcionar serviços que possam reduzir as desigualdades, o Núcleo de Acessibilidade da UFSM tem a incumbência de monitorar o ingresso dos alunos com deficiência na instituição; fazer a interação com as coordenações dos cursos de graduação em que os alunos serão matriculados; estabelecer contato com os alunos; e propiciar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A oferta do AEE se dá para os alunos que se declaram com deficiência, bem como para aqueles encaminhados pelos professores. A frequência do atendimento é semanal, com duração de 50 minutos; porém, dependendo da situação, os atendimentos podem ser quinzenais ou ocorrer mais de uma vez na semana.

Na Educação Superior, o AEE “visa agenciar a inclusão dos estudantes por meio de soluções, atos pedagógicos e de acessibilidade que cooperem para a participação plena nas atividades acadêmicas, desenvolvimento pessoal e profissional” (UFSM, 2018, p. 36). No decorrer dos atendimentos, são reconhecidas as necessidades de adequações didático-pedagógicas, adaptações das avaliações, entre outras. Identificada a necessidade de adaptações, o Núcleo informa a coordenação do curso via memorando.

Também são atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade: reuniões com coordenações de curso, empréstimos de materiais, projetos, eventos e ações pontuais. Ao focar nas ações propostas pelo Núcleo e analisar os números de conclusão de curso e evasão de alunos com deficiência na UFSM, encontramos pistas

da necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão nesse território. Partimos da premissa de que a inclusão não se efetiva exclusivamente pelo número de matrículas, nem por estratégias, serviços e recursos técnicos disponibilizados aos alunos; é preciso mais do que isso, pois acessar e estar em acompanhamento não garantem que os processos que ocorrem dentro da universidade sejam democráticos e considerem as diferenças.

A atenção destinada aos alunos com deficiência precisa garantir que acessem os espaços acadêmicos e neles permaneçam porque se sentem em condições de participar e interagir, estabelecendo trocas sociais que indicam apostas em suas possibilidades de aprendizagem – apostas essas impulsionadas por toda a comunidade acadêmica, e não somente por aqueles que atuam em setores e/ou disciplinas específicas. Provin (2013, p. 99), ao analisar práticas de inclusão no ensino superior, reitera que:

A universidade hoje não é mais destinada apenas para uma pequena parcela da população, mas pretende “ser para todos”. Contudo, mesmo com esse desejo de atingir a “todos”, essa é uma questão que pode ser colocada sob suspeita. Será que mesmo com possibilidades ampliadas de acesso, todos conseguem entrar e manter-se incluídos até a conclusão de seus cursos? No caso daqueles alunos que conseguem concluir os seus cursos, isso seria uma garantia de obter chances iguais para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho?

Ainda que a garantia de acesso à educação seja um princípio reafirmado pelas políticas atuais, é importante continuarmos problematizando a forma como temos socialmente nos relacionado com as pessoas com deficiência. Será que temos conseguido superar as marcas de incapacidade produzidas historicamente sobre essas pessoas, passando a entender que políticas de inclusão não representam ações de assistência? Deficiências podem ser percebidas como potencialidades que garantem aprendizagens e formação profissional? Essas questões parecem ser determinantes

para a democratização dos espaços universitários, bem como para o acesso e a permanência dos alunos em processo de inclusão nas universidades. Como horizonte, tem-se a educação como possibilidade de “cada um ser um sujeito independentemente de seu mérito e das utilidades ligadas aos diplomas” (DUBET, 2013, p. 10), podendo estabelecer relações com condições para viver suas diferenças, ter lugar para falar de si e provocar permanentemente a reflexão no meio acadêmico sobre outras possibilidades de processos e práticas pedagógicas a serem desenvolvidos.

## A IMPORTÂNCIA DE NÃO ACREDITAR QUE EXISTE SOMENTE UMA VERDADE A SEGUIR

Propusemos, neste trabalho, conhecer as ações ofertadas na UFSM para inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior, tentando compreender como esses alunos que ingressam na instituição conseguem encontrar condições para sua permanência, participação e aprendizagem. Conforme anunciado ao longo do texto, ao propor este estudo, não se teve a intenção de indicar uma verdade ou modelo de como incluir pessoas com deficiência, mas de discutir o que é oferecido aos alunos na UFSM, com base em análise de documentos institucionais que regulamentam e orientam o processo de inclusão desses sujeitos nesse espaço.

Ao conhecer o que é feito na universidade por meio do órgão responsável pelas práticas inclusivas, ou seja, o Núcleo de Acessibilidade, e ao analisar os documentos eleitos como materiais da pesquisa, que indicam números de matrícula, conclusão de curso e evasão, questionamos: por que tão poucos alunos conseguem integralizar o percurso formativo? As conclusões apontam

possibilidades de interpretação, mas não afirmações sobre os efeitos que tais práticas produzem nos sujeitos. Entendemos que, assim como as práticas inclusivas realizadas nos espaços de educação básica, é possível que as relações determinantes nos processos de aprendizagem ainda sejam frágeis e pautadas em representações de deficiência a partir da incapacidade. Essas relações podem sinalizar a lógica neoliberal na educação, que ainda não propicia que os sujeitos com deficiência sejam compreendidos como sujeitos de aprendizagem.

Os discursos inclusivos presentes nos documentos, e compreendidos como estratégias de governo dos sujeitos na lógica neoliberal denotam que há um perfil desejado de aluno a ser formado – um sujeito capaz de autogerir-se de forma autônoma e de investir em suas habilidades, tendo atitudes de empreendedorismo e proatividade permanente. Diante desse perfil, ao olharmos para os documentos, questionamos as condições de concorrência que os alunos com deficiência encontram na UFSM e fora dela. As concepções de deficiência que embasam as práticas com esses alunos têm produzido mais inclusão ou exclusão? Como as aprendizagens têm se efetivado? Como tem se dado seu processo de inclusão no mundo do trabalho após a formação na UFSM? Essas parecem ser questões importantes que podem ser tomadas como fios que conduzem a novas pesquisas.

Para finalizar, cabe dizer que pensar sobre as ações na UFSM envolvendo alunos com deficiência se torna ainda mais importante no presente, especialmente diante do cenário de perigo em que nos encontramos, no qual circulam discursos e projetos de lei sobre escolarização doméstica e uma nova política nacional para a Educação Especial, entre outros. Assim, ao mesmo tempo em que lançamos olhar crítico aos números e às ações, a fim de problematizar e aprimorar os processos e avançar nas práticas e políticas de inclusão que visem ao bem comum, precisamos atentar para que os direitos já conquistados não sejam tomados por forças

operantes no contexto educacional, social, econômico e político, que se movimentam no sentido de reconfigurar as políticas, produzindo, como efeito, a exclusão e o apagamento das diferenças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 17 mai. 2022.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Cotas para o Ensino Superior**- Portal do MEC. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. **Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em:[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Incluir**. Brasília, 2020. Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Ações afirmativas. Brasília, 2021. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação,** Brasil, n. 17, p. 5-19, 2001.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2013.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais,** Curitiba, v. 13, n. 46, p. 1-28, dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. *São Paulo:* Editora Loyola, 2014.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentabilidade. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-170, 2009.

MENEZES, Eliana Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégia analíticas. *In*: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs.). **Metodologias de Pesquisa Pós- Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de "todos" no ensino superior. *In*: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e Biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 99-112.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos Sujeitos com Deficiência na Articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a Inclusão.** 2017. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **PPI – Projeto Pedagógico Institucional.** Santa Maria, 2016.

Disponível em: <https://www.ufsm.br/wp-content/uploads/2018/08/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Institucional.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

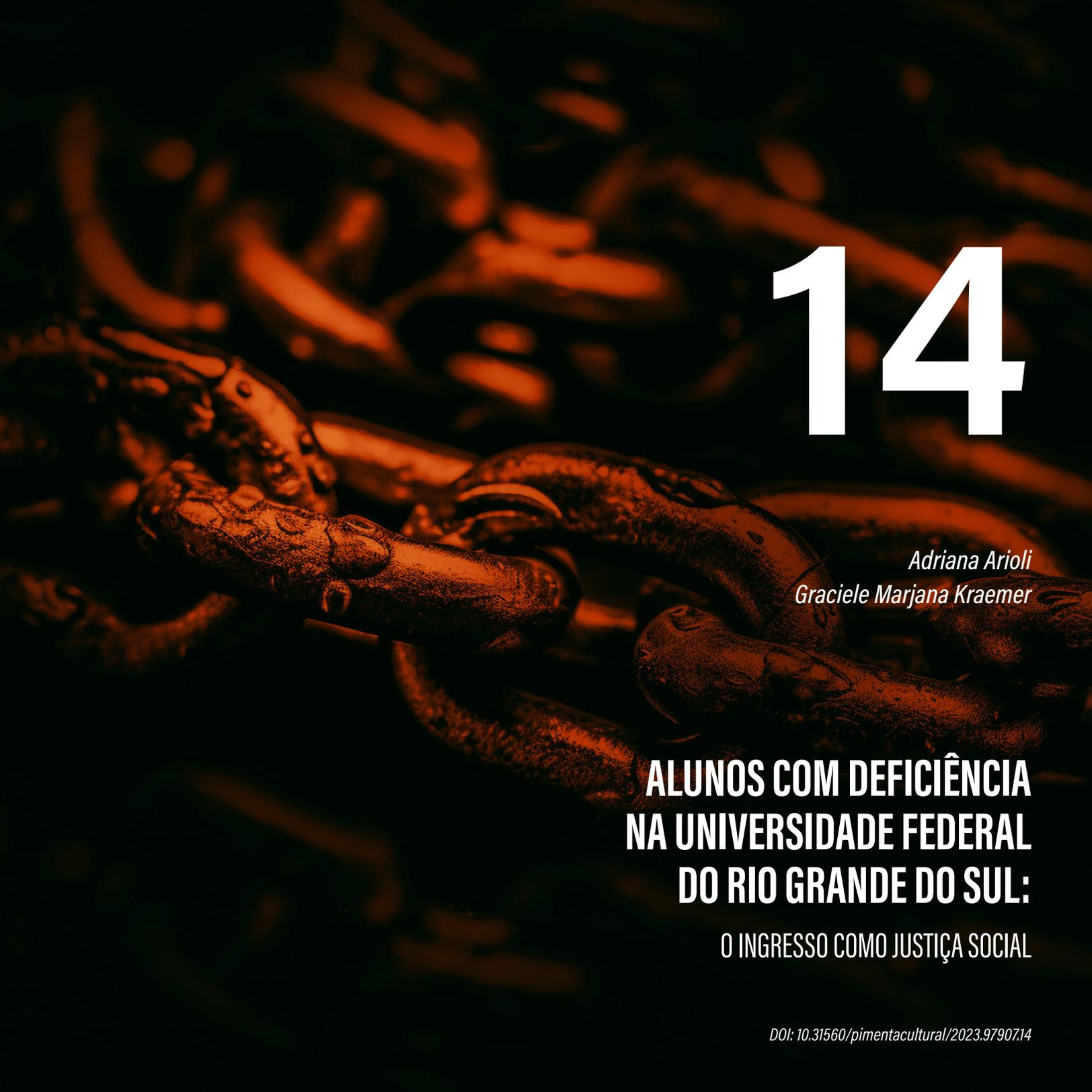
UFSM. Núcleo de acessibilidade. **Relatórios Anuais (2014-2018)**. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/relatorios-2/> Acesso em: 30 mai. 2022.

UFSM. Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED. **Núcleo de apoio à Aprendizagem**.

Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/> Acesso em: 31 mai. 2022.

UFSM. Núcleo de apoio à aprendizagem. **Regulamento interno do núcleo de apoio à aprendizagem**. Dispõe sobre a normatização das atividades do Núcleo de Apoio à aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED (UFSM), Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Regulamento-Ncleo-de-Apoio-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.



# 14

*Adriana Arioli  
Graciele Marjana Kraemer*

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL:  
O INGRESSO COMO JUSTIÇA SOCIAL**

## RESUMO

Como a implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência se efetiva como direito de acesso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)? É a partir dessa pergunta que o presente estudo, em uma perspectiva pós-crítica, analisa o acesso de alunos com deficiência na UFRGS. Para tal, parte-se do conceito de justiça social nas dimensões de redistribuição e reconhecimento. O *corpus* analisado compreende os dados do sistema de avaliação dos candidatos com deficiência concorrentes à reserva de vagas na UFRGS, no período de 2018 a setembro de 2022. A partir dos dados, verifica-se que os diferentes enquadramentos sociais e culturais configuram um cenário de exclusão dos sujeitos com deficiência nas dimensões de redistribuição socioeconômica e no reconhecimento da diferença.

**Palavras-chave:** Pessoas com deficiência; Ensino Superior; Justiça Social.

## INTRODUÇÃO

A política de reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, enfoque do presente trabalho, deu-se pela Lei Federal nº 13.409 de 2016, a partir da alteração da Lei Federal nº 12.711 de 2012, que instituiu as ações afirmativas a esse nível de ensino. Tal legislação dispõe que 50% das vagas para ingresso nas universidades públicas e institutos federais sejam reservadas a estudantes da escola pública, sendo 50% destas destinadas a candidatos cujas famílias têm renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Destaca-se também que as vagas devem ser preenchidas por pretos, pardos e indígenas, conforme os percentuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para essas populações em cada unidade federativa onde as instituições de ensino superior estão localizadas (BRASIL, 2012). O percentual de 23,8% da população de pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul (RS) foi o número considerado com a implementação da política de reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo definido o percentual de 25% a partir de aprovação no Conselho Universitário (CONSUN).

Sob esse prisma, no presente estudo, analisa-se a implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência se efetiva como direito de acesso na UFRGS. Essa análise é feita a partir de uma perspectiva pós-crítica, que considera o conceito de justiça social nas dimensões de redistribuição e reconhecimento.

Sandel (2013) analisa três argumentos utilizados por defensores das ações afirmativas: correções de distorções em testes padronizados, compensação por erros do passado e promoção da diversidade. Os testes padronizados de admissão no ensino superior brasileiro são, em boa parte, os vestibulares e a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Mesmo quando os estudantes concorrem pelo Programa Universidade para Todos

(Prouni), seja para bolsas integrais ou parciais nas universidades particulares, o que os classifica é a nota do Enem. Para Sandel, “o uso de testes padronizados para prever o sucesso acadêmico requer a interpretação das notas à luz dos antecedentes familiares, sociais, culturais e educacionais dos estudantes” (SANDEL, 2013, p. 211).

Ao se refletir sobre a realidade brasileira, é evidente que jovens que têm acesso a escolas com mais recursos educacionais, incluindo profissionais habilitados e remunerados adequadamente, tendem a obter melhores resultados em avaliações para o ingresso no ensino superior, em comparação com jovens provenientes de escolas públicas precarizadas pela falta de investimento na educação básica. É justo, portanto, que existam medidas diferenciadas ao olhar para estes contextos, e as ações afirmativas, nesse quesito, propõem a reserva de vagas para grupos de escola pública e de vulnerabilidade social.

O segundo argumento de Sandel (2013), de compensações por erros do passado, é importante para as ações afirmativas ao contemplar grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, negros e indígenas. Ele apresenta nessa discussão o conceito de “responsabilidade coletiva”, em desacordo ao que alguns críticos das ações afirmativas tensionam, de que não teriam responsabilidade por erros cometidos por gerações anteriores. Para o autor, temos obrigações morais para além da nossa condição cidadã, e responder às obrigações morais coletivas como membros de comunidades constituídas historicamente é um critério de justiça (SANDEL, 2013). Sandel reconhece ser um difícil conceito, pois envolve questões para além da meritocracia, voltadas ao individual, em que o sistema recompensa os merecedores, considerados mais virtuosos. Ele justifica:

Essa ideia é, na melhor das hipóteses, um pouco confusa. Sua persistência cria um obstáculo à solidariedade social; quanto mais considerarmos nossas conquistas frutos do mérito próprio, menos responsabilidade sentiremos em relação aos que ficam para trás (SANDEL, 2013, p. 221).

É justo, portanto, que as pessoas com deficiência sejam abrangidas por uma política compensatória, que reconhece ser esse um grupo minoritário, por muito tempo afastado da educação. Segundo o autor:

A maneira justa de permitir o acesso a um bem pode ter alguma coisa a ver com a natureza desse bem ou com seu propósito. A discussão sobre ação afirmativa reflete noções conflitantes sobre a função de uma faculdade: Até que ponto as instituições devem buscar excelência acadêmica, até que ponto devem buscar os valores cívicos e como tais propósitos devem ser equilibrados? Ainda que a educação superior também tenha o propósito de preparar os alunos para o sucesso profissional, seu objetivo primordial não é comercial (SANDEL, 2013, p. 225).

Essa linha de pensamento não só nos mobiliza a repensar nosso papel como membros de uma coletividade, mas também nos convoca a tensionar sobre a natureza de uma instituição voltada para educação e os objetivos que ela estabelece. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRGS, para o período de 2016 a 2026<sup>34</sup>, no item Responsabilidade Institucional: inclusão, ações afirmativas e sustentabilidade, contempla essas preocupações e aponta para o atendimento às pessoas com deficiência:

Dentro deste contexto, a UFRGS deve ampliar as iniciativas hoje existentes e possibilitar a criação de uma estrutura institucional que garanta a efetividade das **ações afirmativas** e reforçar o monitoramento dos resultados das mesmas, sejam aquelas relacionadas à **permanência** ou aquelas voltadas à **assistência estudantil** e ao atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais. Para tanto, é requerido ações para **acessibilidade** bem como capacitação de técnicos-administrativos e docentes, com ênfase no corpo docente, para uso de recursos pedagógicos assistivos (UFRGS, 2016).

34

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/governanca/planejamento/plano-de-desenvolvimento-institucional/>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

Desta forma, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul reconhece as ações afirmativas e a necessidade de atendimento às pessoas "portadoras de necessidades especiais". Além disso, pressupõe o reconhecimento do direito ao acesso e permanência desse grupo ao ensino superior.

Por fim, Sandel (2013) analisa o terceiro argumento, promoção da diversidade. Nesse argumento o autor se movimenta no caminho da coletividade quando coloca que "o princípio da diversidade se justifica em nome do bem comum - o bem comum da própria faculdade e também da sociedade em geral" (SANDEL, 2013, p. 213). Da mesma forma que no argumento anterior, o autor trata do acesso não como recompensa, mas como um objetivo social. Argumenta, também, que ao proporcionar um ambiente acadêmico mais diverso e rico em experiências, tal ambientação gera impactos no próprio aprendizado, que ao congrega diferentes concepções de mundo e trajetórias de vida, se abre a trocas significativas. Destaca ainda a importância de minorias protagonizarem lugares importantes da vida pública e profissional "porque isso viria ao encontro do propósito cívico da universidade e contribuiria para o bem comum" (SANDEL, 2013, p. 213).

Entre os objetivos estratégicos do PDI da UFRGS 2016-2026, encontramos os de impacto social, assim definidos: "objetivos de impacto social, que envolvem aspectos de interação com a sociedade, inserção internacional, inclusão social (responsabilidade institucional, acessibilidade, diversidade" (UFRGS, 2016). Aqui observo um posicionamento institucional, que se vincula ao que Sandel descreve como "o propósito social ao qual a universidade serve, e não porque recompense o aluno por seu mérito, ou sua virtude, considerados de forma independente" (SANDEL, 2013, p. 215). Sob essa ótica, o destaque e o reconhecimento da diversidade adentram na pauta institucional.

Cabe destacar ainda que, no estatuto da UFRGS, em seu Art 2º, encontra-se a seguinte redação:

Art. 2º - A UFRGS, como Universidade Pública, é expressão da sociedade democrática e **pluricultural**, inspirada nos ideais de liberdade, de **respeito pela diferença**, e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (UFRGS, 1994, p. 3, grifos das autoras)<sup>35</sup>.

Sendo assim, percebe-se mais uma indicação institucional de reconhecimento da diferença e sua filiação ao pensamento crítico-reflexivo, que são base para se pensar as ações afirmativas e seu recorte a partir da perspectiva da justiça social.

As vagas para o ingresso de estudantes com deficiência na UFRGS estão divididas da seguinte forma: 70% por processo seletivo (vestibular) e 30% pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Pelo Sisu, a partir da nota do Enem, acontece a busca pela Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), tanto nas universidades quanto nos Institutos Federais, a classificação do inscrito será conforme a sua opção de curso, a forma de ocupação e a disponibilidade de vagas.

O ingresso de alunos cotistas com deficiência passa por validação de três comissões internas da universidade, designadas por portaria, que verificam se o candidato preenche os requisitos necessários para ocupação da vaga, sendo elas: Comissão de Verificação de Documentos da Condição de Pessoa com Deficiência (CVDCPD), Comissão de Análise de Renda e Comissão Permanente de Verificação da Autodeclaração étnico-racial (CPVA). A análise dos documentos da escola pública, chamada de análise acadêmica, é feita pela Divisão de Vida Acadêmica (DIVA), ligada ao Departamento de Consultoria em Registros Discentes (DECORDI), da PROGRAD. Para cada comissão há uma outra correspondente para recursos, caso o candidato não concorde com a decisão de alguma das comissões.

A análise realizada pelas comissões considera as documentações exigidas em edital publicado a cada processo seletivo, conforme modalidade de ingresso, que são:

**Quadro 1 - Modalidades de ingresso dos estudantes no Vestibular e Sisu da UFRGS, com destaque para as modalidades relacionadas aos estudantes com deficiência**

Modalidade de ingresso	Descrição
L1	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita.
L2	Candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena.
L3/L5	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar.
L4/L6	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena.
L9	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência.
L10	Candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência.
L13	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência.
L14	Candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência <sup>36</sup> .

*Fonte: elaborado pelas autoras (2023).*

A CVDCPD utiliza um sistema *on-line* criado pelo Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFRGS para analisar dos documentos e decidir pela homologação ou não dos candidatos. É importante destacar que os dados produzidos pelo sistema são de candidatos homologados às vagas reservadas, mas não os efetivamente matriculados. Este estudo acessou o sistema para levantamento de dados sobre a procura dos candidatos com deficiência pelo ensino superior, mobilizado pelo objetivo geral de analisar a implementação da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência como direito na UFRGS. Esse passa a ser desdobrado em outro objetivo específico: compreender a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFRGS a partir da perspectiva de justiça social.

## METODOLOGIA

As pesquisas situadas em uma perspectiva pós-crítica buscam explorar os campos das representações, dos significados, do discurso, da diferença, do relacional, do processual e do local. Meyer e Paraíso (2012) apontam que as pesquisas nessa perspectiva vão além da “paralisia” dos dados e complementam que “aproximamos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16-17). A partir dessa perspectiva, ao olhar para os dados de ingresso dos estudantes cotistas com deficiência, buscou-se compreender o acesso desses estudantes ao ensino superior e analisar os enquadramentos a partir das modalidades de ingresso.

Fraser (2022), ao argumentar sobre o conceito de justiça social, aponta para dois aspectos a considerar: a redistribuição e o reconhecimento. A redistribuição se relaciona à política econômica e à renda, portanto, aos contextos econômicos. Já o reconhecimento

é resultado de uma política “cultural-valorativa” vinculada a determinados grupos, que focam suas lutas no reconhecimento de suas diferenças. São os contextos culturais em operação. Para a autora, não há antagonismo nesse binômio, pois questões de igualdade social e multiculturalismo coexistem, apesar das discussões por reconhecimento terem ocupado uma posição de protagonismo atualmente. Ela aponta que:

De um ponto de vista empírico, temos acompanhado o surgimento da “política de identidade”, o descentramento da classe e, até muito recentemente, o crescente declínio da social-democracia. Mais profundamente, no entanto, estamos testemunhando uma mudança visível no imaginário político, sobretudo nos termos em que se imagina a justiça. Muitos atores parecem afastar-se de um imaginário político socialista, em que o problema central da justiça é a redistribuição, e aproximar-se de um imaginário “pós-socialista”, em que o problema central da justiça é o reconhecimento (FRASER, 2022, p. 16-17).

A política de reserva de vagas para as pessoas com deficiência parece operar nesse binômio de forma igualitária, pois as questões de desigualdade social estão diretamente relacionadas aos efeitos que a pobreza, por exemplo, produz nas condições de acesso desse grupo à educação, ou até mesmo aos suportes para que vivam com autonomia. De outra maneira, o reconhecimento de que são necessárias adaptações metodológicas específicas para o aprendizado é fundamental para a continuidade e conclusão de seus estudos. Dessa forma, delineia-se um olhar voltado tanto aos contextos econômicos quanto aos culturais, para uma análise sobre a implementação da política de reserva de vagas no ensino superior. Para a autora, há coletividades bivalentes, ou seja, tanto as questões de distribuição de renda (redistribuição), quanto as de perfil cultural (reconhecimento) impactam a vida de determinados grupos sociais, e ambas impulsionam injustiças sociais (FRASER, 2022, p. 39). Assim, metodologicamente, opera-se uma problematização no acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência a partir dos múltiplos

enquadramentos em que estes sujeitos estão localizados. Busca-se compreender cenários distintos, que se tornam inquietantes e desafiadores em uma perspectiva de justiça social. Essa compreensão metodológica, a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação, passa a desconsiderar uma linearidade histórica e sociológica, para atentar a múltiplos sistemas que englobam questões econômicas, sociais, culturais, de trabalho, de gênero, etnia, entre tantas outras.

Após autorização institucional para acesso ao sistema de avaliação de candidatos, passamos a realizar o levantamento dos dados de homologações no período de 2018 a setembro de 2022. O sistema permite o download de planilhas de Excel dos diferentes processos seletivos ocorridos na UFRGS, assim como dos candidatos homologados dos anos selecionados, e mostra por quais comissões o candidato já foi avaliado. Ao final, sendo homologado em todas as verificações correspondentes a sua modalidade de ingresso, há um campo “validação COMGRAD” (Comissão de Graduação), que indica a finalização do processo de homologação, sendo este o campo selecionado para a análise na presente pesquisa. A partir de uma ferramenta disponível no próprio programa Excel, chamada “estatísticas”, os dados de uma coluna selecionada na planilha são contabilizados. Apesar da disponibilidade desse recurso, optou-se ainda por verificar manualmente, ou seja, fazer a contagem de cada planilha para checar se os números correspondiam aos resultados obtidos pela ferramenta.

## RESULTADOS PARCIAIS

Foi possível observar na análise dos dados de ingresso que os diferentes enquadramentos sugeridos pela própria configuração da política de reserva de vagas (modalidades) são impactados por um sistema de desigualdades múltiplas (DUBET, 2020), produzindo

importantes processos de exclusão no acesso ao ensino superior. Isso pode ser visualizado no quadro de dados dos percentuais de estudantes homologados em cada modalidade de ingresso:

**Quadro 2 - Percentuais de estudantes homologados conforme modalidades de ingresso**

	L9	L10	L13	L14	Total por ano
2018	8	3	45	4	60
2019	12	3	44	5	64
2020	10	4	40	4	58
2021	12	7	51	6	76
2022	8	2	32	6	48
<b>Total por modalidade</b>	50	19	212	25	306
<b>Percentual</b>	16,33%	5,27%	69,28%	8,16%	99,0437

*Fonte: elaborado pelas autoras.*

Na modalidade L10, que abrange todos os recortes da política (escola pública, pessoa com deficiência, renda inferior e preto, pardo ou indígena), apenas 19 pessoas, o que representa 5,27%, acessaram o ensino superior no período de quatro anos. Nessa modalidade, tanto questões ligadas à redistribuição (renda) quanto ao reconhecimento (raça e deficiência) impactam e precarizam essas vidas, dificultando, ou até mesmo inviabilizando, seu acesso à universidade. De outro modo, a modalidade L13, sem recorte de raça e de renda, atingiu o maior número de homologados, representando 69,28% do total. Os enquadramentos diretamente ligados à menor procuram, L10 e L14, têm o recorte de raça, enquanto L9 e L13, sem esse recorte, são os maiores, ainda que L9 seja quatro vezes menor que L13. Isso indica que o recorte renda também impacta de forma significativa a busca pelo ensino superior. Dessa forma, delinea-se um olhar voltado

tanto aos contextos econômicos quanto aos culturais na análise sobre a implementação da política de reserva de vagas no ensino superior brasileiro.

Assim, ao efetivar um primeiro movimento de análise desses dados, é importante compreender, com base em Fraser (2022), a necessidade de olharmos para os processos sociais que instituem determinadas condições a certos grupos, considerando o que a autora denomina de condição pós-socialista da atualidade e de liberalismo econômico ressurgente. Ao pensar essa minoria, tendo em conta todos os atravessamentos possíveis que interpelam essa população, não é difícil perceber um sistema operando a partir das desvantagens sociais, econômicas, de acesso à saúde, moradia, considerando as condições de acessibilidade necessárias à sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais populações. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu preâmbulo, aponta outros itens, entre eles a necessidade de olharmos para a condição de deficiência associada à pobreza, e indica aos Estados Partes que atentem em específico ao “fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência<sup>38</sup>” (BRASIL, 2009).

Outro elemento a registrar nesta análise, são os dados da Pesquisa Nacional em Saúde de 2019,<sup>39</sup> nos quais foi encontrado um percentual de 67,6% de pessoas com deficiência sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (IBGE, 2019). Conforme o Censo da Educação Básica de 2022, dos alunos com deficiência que frequentam classes comuns, verificou-se que 54,9% estão em escolas sem Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou seja, desassistidos quanto ao suporte necessário para a potencialização de seu aprendizado.

38 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 4 de janeiro de 2023.

39 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html?edicao=31438>. Acesso em: 8 de abril de 2023.

Isso preconiza um sistema de desigualdades que engloba um conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais, a partir de uma “característica estrutural de nossas sociedades” (DUBET, 2020, p. 49). Portanto, em nosso estudo, o sistema de desigualdades múltiplas, com base em Dubet (2020), não se reduz nem ao berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, como produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las.

Sob esta delimitação social, Fraser (2022) propõe dois tipos de remédios, tanto para redistribuição quanto para reconhecimento: os afirmativos e os transformativos. Segundo a autora, os remédios afirmativos agem de forma pontual sobre os efeitos que as injustiças sociais produzem. No caso do reconhecimento, trata-se das políticas compensatórias de reparação histórica destinadas a determinados grupos, entre eles as pessoas com deficiência. Entretanto, a autora compreende que esses remédios afirmativos não alteram esquemas estruturais excludentes. Há, nesses casos, um reforço às questões específicas de determinado grupo social, mas não sua universalização. Por outro lado, os remédios transformativos diluem as fronteiras do recorte de grupo e produzem mudanças que alteram a condição de existência social. Para a autora:

Por remédios afirmativos para a injustiça, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais de arranjos sociais sem abalar a estrutura subjacente que os engendra. Por remédios transformativos, em contraste, entendo os remédios voltados para corrigir efeitos desiguais precisamente por meio da remodelação da estrutura gerativa subjacente. O ponto crucial do contraste é efeitos terminais vs. processos que os produzem – e *não* mudança gradual vs. mudança apocalíptica (FRASER, 2006, p. 237).

Assim, a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior se relaciona aos remédios afirmativos, pois abre as

portas a esse nível de ensino pontualmente. Minha hipótese é que para a permanência, remédios transformadores são os indicados, já que atravessam as estruturas da universidade e alcançam processos internos importantes, como os didático-metodológicos, por exemplo. Mesmo no ingresso, quando analisamos uma prova de processo seletivo e verificamos a quantidade de figuras, gráficos, tabelas, entre outros recursos visuais, surge a questão: não seria mais “justo” uma prova diferenciada, com o mesmo nível de complexidade, para as pessoas com deficiência visual?

O que se aplica atualmente é o recurso de descrição das imagens estáticas<sup>40</sup>, mas continua sendo uma prova para videntes, portanto, um remédio afirmativo adaptativo. A proposta transformadora é a que produz uma forma de ingresso, considerando um processo seletivo, que seja acessível a todas as pessoas, em multiformato, no chamado Desenho Universal<sup>41</sup>. Dessa forma, o remédio transformativo provoca mudanças estruturais em todo o sistema, não se limitando apenas às pessoas com deficiência. Assim, em consonância com essa perspectiva, considero necessário suspender e problematizar a compreensão que marca historicamente as práticas discursivas em torno da deficiência. Nesta linha, Diniz (2007), problematiza o conceito de deficiência como lesão:

Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego

40 Descrição das imagens estáticas é uma das possibilidades da audiodescrição. Consiste em descrever em palavras, como num roteiro, o que é representado visualmente. Trata-se de uma tradução intersemiótica, pois passa de uma linguagem para outra.

41 Desenho Universal é um conceito com origem na arquitetura, que se expandiu para outras áreas, como a Educação (Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA). Esse conceito abrange projetos, produtos e ferramentas que podem ser usados por todos. Um bom exemplo são as rampas, pensadas inicialmente para as pessoas com deficiência, mas utilizadas por idosos e mães com bebês nos carrinhos. Outro exemplo é a audiodescrição, que atende às especificidades das pessoas cegas, mas também se torna uma ferramenta de aprendizagem útil para todos os alunos, pois fornece um roteiro que auxilia pessoas sem deficiência a entender uma imagem.

é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre as várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, 2007, p. 8).

Ao pensar a deficiência como possibilidade – não apenas como impedimento – borramos as fronteiras, tomando-a como uma vida possível de ser vivida dentro de inúmeras possibilidades, produzindo transformação. Ademais, considerando a mudança conceitual no entendimento da condição de deficiência, é necessário buscar alinhamento entre esse sujeito, produzido a partir de novas representações sociais, e os percursos de vida que mobilizam modificações estruturais nas instituições de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em igualdade de oportunidades sem considerar as múltiplas formas de exclusão as quais os sujeitos com deficiência estão expostos, seria desconsiderar um sistema de desigualdades múltiplas que interpela e determina o lugar social de parte da população. Dessa condição de desigualdade, o acesso e a permanência no ensino superior se tornam uma possibilidade ínfima.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, as duas dimensões propostas por Fraser (2022), redistribuição e reconhecimento, operam na busca e acesso ao ensino superior, e as questões de desigualdade social estão diretamente relacionadas aos efeitos que são produzidos pela pobreza no acesso desse grupo a esse nível de ensino. Ademais, aspectos relacionados ao reconhecimento, de caráter cultural-valorativo, conforme mencionado por Fraser (2022), também interpelam esta parcela da população, pois observamos um número pequeno de pessoas com deficiência procurando o ensino superior da UFRGS, o que pode nos levar a refletir sobre o quanto a educação básica reconhece suas diferenças, e se mostra acessível às suas necessidades específicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

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. Brasília, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde 2019: ciclos de vida**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2019.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 14, p. 231-239, 2006.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista". São Paulo: Boitempo, 2022.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann, PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

SANDEL, Michael. **Justiça: o que é fazer a coisa certa?** Tradução de Eloisa Matias e Maria Alice Máximo. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

UFRGS. **Estatuto de Regimento Geral**. Porto Alegre, 1994. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/consun/documentacao-oficial/estatuto-regimento-geral/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

UFRGS. **Plano de desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2026**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148942>. Acesso em: 14 abr. 2022.



# 15

*Estela Kohlrausch  
Wallace Ramos*

**VIDA PRECÁRIA,  
VIDA IDOSA E COVID-19:**

ALGUNS DIÁLOGOS

### RESUMO

A Covid-19 trouxe para muitos lares o sentimento de luto. A população idosa foi alvo de diversas discursividades, sendo a velhice alvo de vários ataques à possibilidade de sua vida ser vivida. O objetivo deste capítulo é examinar quais aspectos do relatório do movimento nacional *Vidas Idosas Importam* contribuem para (re)pensar as vidas idosas à luz do enquadramento de vida precária proposto por Judith Butler (2015). Foi analisada uma parte do relatório do primeiro ano de atuação do movimento Vidas Idosas Importam. Como ferramenta teórico-metodológica, utilizamos a noção de vidas precárias, entendida como uma condição compartilhada e promissora para construção de alternativas. Destacamos a necessidade de refletir sobre o enquadramento das vidas para ser possível proteger pessoas vulneráveis contra violência e violação de direitos humanos. O documento analisado demonstra a articulação de diferentes atores sociais brasileiros em prol da vida das pessoas idosas. Encontramos ali um caminho criado a partir da interpretação da realidade, que visa a construção de políticas para que as vidas possam ser vividas.

**Palavras-chave:** Covid-19; Pessoa Idosa; Vida Precária.

## INTRODUÇÃO

*Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras.*

(BUTLER, 2015, p. 12)

*O luto é uma forma cruel de aprendizado.*

(ADICHIE, 2021, p. 14)

A autora estadunidense Judith Butler inicia seu livro, “Diários de Guerra: quando a vida é passível de luto?” (2015), nos lembrando das molduras dos enquadramentos que configuram nosso olhar, sendo tanto um problema epistemológico (como apreendemos, ou não, a vida dos outros) e ontológico (o que nos referimos como “vida”). Os “enquadramentos” atuam para diferenciar as vidas que podemos reconhecer e apreender daquelas que não, mas também atuam em relação à morte. Quando se rompe um enquadramento, a realidade aceita passa a ser discutida e os mecanismos de controle emergem: “conforme os enquadramentos rompem consigo mesmos para poderem se estabelecer, surgem outras possibilidades de apreensão” (BUTLER, 2015, p. 26).

A Covid-19 trouxe para muitos lares o sentimento de luto. Até o dia de hoje<sup>42</sup>, os dados apontam que foram aproximadamente 666 mil mortos e 30,9 milhões de casos dessa doença numa população estimada de 214 milhões<sup>43</sup>. Se para cada pessoa que morre há quatro familiares de luto, então, ao todo, são 2,6 milhões de pessoas enlutadas. Porém, ao analisarmos esses números apresentados, podemos interpretá-los de várias maneiras, dependendo do enquadramento que dermos.

42 Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 mai. 2022.

43 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 27 mai. 2022

No Brasil, foi possível acompanhar uma transformação do perfil demográfico, o que pode ser explicado pelo aumento da expectativa de vida e a baixa natalidade. A população idosa representa 17,9% da população brasileira, e 75% dela contribui com 50% ou mais da renda do domicílio (DIEESE, 2021). Em 2020, 69% dos idosos no Brasil viviam com renda pessoal mensal de até dois salários mínimos (OPAS, 2019). As mortes das pessoas idosas pela Covid-19 preocupam pois "(...) estão relacionadas às questões demográficas – idade, raça e renda, evidenciando a necessidade do cuidado e acompanhamento específico da pessoa idosa" (BARBOSA *et al.*, 2020, p. 9).

Tanto os aspectos fisiológicos do envelhecimento e da velhice quanto o isolamento social (pelo potencial abuso por parte de familiares mais próximos), acentuaram os casos de pessoas idosas que já vivenciavam algumas situações de vulnerabilidade (GANDRA *et al.*, 2021). A vacinação tem contribuído para a redução da letalidade por Covid-19 no Brasil. Conforme o Boletim Observatório Covid-19 (FIOCRUZ, 2022), estima-se que 97,1% da população com 60 anos ou mais tenham a primeira dose, 96,6% a segunda, 91% a terceira e 10,3% a quarta.

Simone de Beauvoir (2018, p. 290) denuncia a situação dos velhos e suas realidades silenciadas: "a tragédia da velhice é a radical condenação de todo um sistema de vida mutilador: sistema que não fornece à imensa maioria das pessoas que fazem parte dele uma razão de viver". Nesse sistema, até existe algum espaço para ação do indivíduo envelhecido como sujeito de uma racionalidade que governa sua vida. No entanto, as pessoas idosas sentiram o peso da ameaça da morte e o medo constante de perigos somados à necessidade de sobreviver, pelo discurso sanitário que evidencia a precária vulnerabilidade do corpo-organismo-sociedade e as usa como justificativa para o uso de medidas de força, violência e submissão, que parece apontar a incapacidade do indivíduo (KLEIN, 2020).

Com as estatísticas, usa-se a vida como tática e mostra-se a morte como estratégia de segurança da população. Assim, o número de mortos pela Covid-19 tem utilidade de mostrar e comprovar o problema, dessa forma guiando condutas. Para Foucault (1999, p. 291), quando a velhice se torna um problema, pois o indivíduo é visto como incapaz e fora de atividade, a biopolítica racionaliza economicamente a assistência com mecanismos sutis (seguros, poupança individual, seguridade). Essa racionalidade sobre a velhice evidencia que o poder atua pela norma econômica: o ajuste dos fenômenos populacionais serve ao capitalismo. Para Alves (2020, p. 60), os dispositivos de poder da Covid-19 foram baseados em dispositivos informacionais, uma espécie de datificação da vida:

Há uma lógica também necropolítica, um poder de morte, de eliminação, mobilizado por um novo tipo de racismo, de exclusão daqueles que são considerados indesejáveis. (...) Nesse sentido, temos uma espécie de poder mais insidioso, mais invisível, que é o poder dos algoritmos, a lógica de uma governamentalidade algorítmica, a instauração de uma vigilância mais imperceptível e eficiente, a partir da extração de dados e do uso de *big data*.

O uso de tecnologias digitais corrobora com os discursos de alto custo da população idosa para o governo; no contexto de assistência à saúde, esse grupo populacional é visto como um fardo. Com os sistemas de saúde colapsando durante a pandemia de Covid-19, algumas vezes o critério utilizado para solução do problema foi estritamente etário, o que é claramente discriminatório (INOUE, 2021). As pessoas idosas foram alvo de diversas discursividades durante a pandemia da Covid-19. Se, por um lado as estatísticas tornaram rápida e indiscutidamente os idosos em grupo de risco, por outro, ficou evidente que o papel dessas pessoas para a sociedade (e também para economia, em específico) foi marcado pelo idadismo.

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie escreveu sobre o seu luto pela perda do pai durante a pandemia da Covid-19,

que a deixou distante da família. Ela expõe a dor que sente ao ouvir que a idade do seu pai seria um fator que poderia amenizar o peso do luto:

“Ele estava com oitenta e oito anos” causa uma irritação profunda, porque a idade no luto é irrelevante: não importa quantos anos ele tinha, mas o quanto ele era amado. Sim, ele tinha oitenta e oito anos, mas um buraco de proporções cataclísmicas agora de repente se abriu na sua vida; e uma parte de você foi levada embora para sempre (ADICHIE, 2021, p. 37-38).

O luto é resultado de uma vida que foi vivida e está terminada; é o sentimento da perda de uma vida que poderia ser vivida, de uma vida passível de luto. Quando a vida não é preservada, não será enlutada quando perdida. Dessa forma, “a apreensão da condição de ser enlutada precede e torna possível a apreensão da vida precária. A condição de ser enlutado precede e torna possível a apreensão do ser vivo como algo que vive, exposto a não vida desde o início” (BUTLER, 2015, p. 30). A precariedade está ligada ao fato de que esta vida é frágil, que ela pode acabar, de que não ficaremos vivos para sempre.

Vidas Idosas Importam<sup>44</sup> é um movimento idealizado por Crismédio Costa e criado no Brasil em 2020, com o objetivo de lutar pela defesa dos direitos das pessoas idosas. A campanha mundial *#OldLivesMatter* foi lançada e concebida meses antes pela Sociedade Francesa de Geriatria e Gerontologia, com três filmes produzidos por Jean-Paul Lilienfeld e disponibilizados no canal do Youtube<sup>45</sup> (CÔRTE, 2020).

Butler (2015, p. 27) nos lembra que diariamente lemos sobre vidas perdidas, mas nos questiona: “como a comoção é produzida por essa estrutura do enquadramento? E qual é a relação da comoção

44 Disponível em: [https://linktr.ee/vidasidosasimportam?fbclid=IwAR1-\\_nl6cXnwDH8wQVNWrudt9f-BcGGKiGilt7hl7KXjQsr3mzcDa3JrDWE](https://linktr.ee/vidasidosasimportam?fbclid=IwAR1-_nl6cXnwDH8wQVNWrudt9f-BcGGKiGilt7hl7KXjQsr3mzcDa3JrDWE). Acesso em: 5 mai. 2022.

45 Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCXWVmX7W1lsq70FMN0w4Nww/videos>. Acesso em: 5 mai. 2022.

com o julgamento e a prática de natureza ética e política?" Neste texto, temos como objetivo examinar quais aspectos do relatório anual do movimento nacional Vidas Idosas Importam contribuem para (re)pensar as vidas idosas de acordo com o enquadramento das vidas precárias de Butler. As vidas passíveis de luto se situam historicamente e são parte do processo social e político de "[...] maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros" (BUTLER, 2015, p. 14). Elas precisam ser qualificadas como vidas desde o começo, para que possam ser vividas, lesadas ou perdidas. Pensar esse enquadramento nos auxilia a:

[...] ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social (BUTLER, 2015, p. 14).

## PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo do contexto de pandemia da Covid-19, verificamos que a população idosa foi rapidamente transformada em grupo de risco, o que nos remete à quarta razão destacada em 44 a.C. por Marco Túlio Cícero (2006, p. 53) em relação à reprovação da velhice: "mas retorno à morte que nos espreita. Por que fazer disso motivo de queixa à velhice, se é um risco que a juventude compartilha?" Por entender que compartilhamos a vida precária, buscamos alguma iniciativa que enquadrasse a vida idosa como uma vida que vale a pena ser vivida. Portanto, tomamos como base para nossa reflexão o documento do Movimento Vidas Idosas Importam (MVII, 2021), que traz um resumo do trabalho realizado no primeiro ano do grupo.

Compreender quais aspectos do relatório do MVII, que abrange o período de 2020 e 2021, quando as medidas de enfrentamento da Covid-19 estavam bastante rigorosas, contribui para pensar alternativas e ações que protagonizam as vidas idosas, reconhecendo-as como vidas precárias conforme o enquadramento proposto por Butler.

O relatório anual do MVII é de abrangência nacional, de livre acesso por meio digital e está organizado em dez tópicos: movimento Vidas Idosas Importam, sobre o movimento, por trás do movimento, ações, o movimento e os ativistas, o movimento nas políticas públicas, lives, campanhas, conquistas, nossos parceiros e venha nos conhecer. Neste momento, iremos analisar três: movimento Vidas Idosas Importam, sobre o movimento, e o movimento nas políticas públicas. Essas seções foram escolhidas devido ao conteúdo escrito que apresentam.

A análise foi desenvolvida articulando o referido documento com o enquadramento de vidas precárias de Judith Butler. Essa abordagem se justifica pela abrangência e relevância do movimento em prol da garantia e promoção dos direitos humanos das pessoas idosas, bem como pela sua articulação com o movimento internacional *#OldLivesMatter*.

## ALGUNS DIÁLOGOS

O envelhecimento da população é um fator global e uma conquista da humanidade, mas acaba nos confrontando com desafios diversos. Percebemos que vem ocorrendo uma mudança demográfica no Brasil e projeções indicam que, em 2060, uma a cada quatro pessoas brasileiras será idosa (IBGE, 2021). A diminuição da população em idade ativa (CAMARANO; MARINHO, 2014) é um

dos fatores para repensar o sistema previdenciário e o que gera um gradativo aumento das desigualdades sociais, especialmente entre os idosos e os adultos que estão para se aposentar e que não tiveram boas chances de vida num mundo em constante transformação (PHILLIPSON, 2017).

No cenário nacional, contamos com bases legais em relação ao envelhecimento que asseguram os direitos da pessoa idosa, tais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Política Nacional do Idoso (BRASIL, 1994) e o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). Essas normativas somam-se a planos internacionais sobre envelhecimento, como o Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento (ONU, 2003), a Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos (OEA, 2015) e a Década do Envelhecimento Saudável 2020-2030 (OPAS, 2020).

Os debates sobre como se determina o começo e o fim da vida situam as pessoas dentro ou fora desse enquadramento fornecido pela norma. Essa perspectiva implícita direciona a interpretação que nos leva a uma ação e a interpretação dela:

O fato de esses debates [sobre vida e morte] existirem e continuarem a existir não significa que a vida e a morte sejam consequências diretas do discurso (uma conclusão absurda, se tomada literalmente). Antes, significa que não há vida nem morte sem relação com um determinado enquadramento. Mesmo quando a vida e a morte acontecem entre, fora ou através dos enquadramentos por meio dos quais são, em sua maior parte, organizadas, elas ainda *acontecem* (BUTLER, 2015, p. 20, grifo dos autores).

Nesse sentido, é importante questionar essa moldura, uma vez que diversas coisas que acontecem não se ajustam a essa compreensão. A análise do relatório produzido pelo MVII, produzido num momento de pandemia e de desqualificação da vida idosa, nos coloca em frente a uma luta de criar novos contextos, um novo enquadramento que se move através do tempo e espaço rompendo

com o contexto em que foi gerado para chegar em algum outro lugar, como expresso por Butler (2015, p. 24):

[...] o enquadramento não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual se desloca de um lugar para outro. Como o enquadramento rompe constantemente com seu contexto, esse autorrompimento converte-se em parte de sua própria definição.

Pelo enquadramento conter em si espaço para mudança, vemos nesse conceito uma possibilidade de analisar o documento do MVII como instrumentalização crítica de uma ação de subversão à aceitação cotidiana da desvalorização da vida idosa, estimulando e apoiando uma certa libertação dos mecanismos de controle. Para a autora, os “[...] enquadramentos não apenas estruturam a maneira pela qual passamos a conhecer e a identificar a vida, mas constituem condições que dão suporte para essa mesma vida” (BUTLER, 2015, p. 39).

## MOVIMENTO VIDAS IDOSAS IMPORTAM (MVII)

O relatório das atividades inicia apresentando o MVII (2021) a partir de três tópicos: quem somos, missão e visão. Nos chama a atenção a vinculação com os direitos humanos na data de criação (no Dia Internacional dos Direitos Humanos) e com o objetivo principal que traz a defesa dos direitos e a participação social das pessoas idosas como centrais, como vemos a seguir:

### QUEM SOMOS

O Movimento Vidas Idosas Importam, criado no dia 10 de dezembro, Dia Internacional dos Direitos Humanos,

em 2020, nasceu com o objetivo principal de valorizar a pessoa idosa na defesa de seus direitos e na promoção de sua participação social (MVII, 2021, p. 4)

A missão, “promover a valorização do envelhecimento e defender a dignidade da pessoa idosa em toda sua diversidade” (MVII, 2021, p. 4), está alinhada com o objetivo apresentado e tem como razão de ser a valorização do envelhecimento e a defesa da dignidade em sua diversidade. A visão, “realizar e apoiar mobilizações sociais em prol dos direitos da pessoa idosa para consolidar uma cultura de respeito” (MVII, 2021, p. 4), representa o estado futuro que o MVII deseja chegar. Novamente, nota-se a presença dos direitos humanos na sua essência, tendo as mobilizações sociais como parceiras dessa etapa de construção de uma cultura de respeito.

Percebemos que a condição de vida precária é considerada pelo MVII e que as mudanças dessa condição são pensadas não de maneira individualizada, mas em coligações. Mais do que conhecer singularidades, parte-se do reconhecimento da condição de precariedade compartilhada, o que move o grupo ao compromisso político e social de mudança.

Nesta primeira seção, fica evidente que as pessoas idosas são reconhecidas como um grupo diverso, não homogêneo, em que se percebe a violação de direitos (por isso a preocupação em defendê-los) e a exclusão (quando se busca promover a participação e mobilização social). Outro aspecto que se destaca como motor do MVII é o desrespeito sofrido, que foi evidenciado de forma mais intensa durante a pandemia. Observamos, nesse texto, o compromisso que o MVII firma com as vidas das pessoas que envelhecem.

A sistemática negligência da vida nos confronta com sua precariedade, uma vez que é necessário ter condições sociais e econômicas para que a vida seja mantida. Assim:

A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro. Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente (BUTLER, 2015, p. 28).

Essa dependência dos outros que, em grande parte, nem conhecemos, numa sociedade cada vez mais individualista e individualizada, é algo difícil de se reconhecer na prática, mas nos lembra que somos socialmente dependentes desde nosso nascimento até a morte: “é exatamente porque um ser vivo pode morrer que é necessário cuidar dele para que possa viver. Apenas em condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente. Portanto, a possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa” (BUTLER, 2015, p. 29).

## SOBRE O MOVIMENTO

O surgimento do MVII está situado historicamente em um momento descrito como crise humanitária. Essa crise está vinculada à pandemia da Covid-19, que afetou bastante (e desigualmente) a população idosa brasileira. Motivado por essa situação, o gerontólogo Crismédio Costa reuniu diversos atores sociais (ativistas, instituições e profissionais de diversas áreas) para construir de forma interseccional e interdisciplinar algo capaz de transformar a realidade e garantir que as pessoas idosas possam usufruir dos seus direitos. As ações têm como foco o protagonismo da pessoa idosa e a proteção contra a discriminação etária, favorecendo, assim, a visibilidade e o reconhecimento social por intermédio de campanhas e ações educativas.

Atualmente, o movimento nacional Vidas Idosas Importam, reúne ativistas e instituições do Brasil inteiro em prol da mesma causa.

A intersectorialidade e a interdisciplinaridade está na essência desse movimento, integrado por profissionais de diversas áreas de atuação e instituições públicas e da sociedade civil, em busca de transformar a realidade atual, com ações práticas para a construção de valores que possam formar um novo paradigma, no qual a pessoa idosa usufrua, em sua plenitude, de todos os seus direitos. Os principais objetivos do Movimento Vidas Idosas Importam são a valorização, inclusão e defesa da diversidade do envelhecimento. Para tanto, o projeto potencializa ações que contribuam para o protagonismo da pessoa idosa e a efetiva proteção contra a discriminação etária, denominada de idadismo (MVII, 2021, p. 5).

Nessa descrição do MVII, percebemos a vida digna e a inclusão social das pessoas como fundamental para o desenvolvimento das parcerias e do trabalho. Parte-se do pressuposto ontológico de que as pessoas idosas têm o direito de viver e que a discriminação por idadismo é prejudicial.

O relatório destaca a presença de ativistas entendidos como “pessoas comprometidas com a causa das pessoas idosas” (MVII, 2021, p. 6) e que atuam em diferentes espaços sociais e políticos com o foco voltado para o envelhecimento humano.

#### **Ativistas dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa**

Todo ativismo tem um pé na denúncia, mas existe um específico que atua diretamente na comunicação delas. Os ativistas operam sobretudo na área da Educação, da Justiça e dos Direitos Humanos. Os ativistas são pessoas comprometidas com a causa das pessoas idosas, atuam através da participação nos espaços de controle social, como conselhos de direitos, conferências e ações onde o foco é a causa da vida e do envelhecimento humano. É onde vivem e atuam que os ativistas colocam a mão na massa e agem para que a dignidade da pessoa idosa seja valorizada, cuidada e respeitada de forma integral.

O Movimento Vidas Idosas Importam é o precursor do conceito Ativista dos Direitos Humanos da Pessoa Idosa no Brasil. São os ativistas a espinha dorsal do Movimento Nacional VIDAS IDOSAS IMPORTAM! (MVII, 2021, p. 6).

Nesse trecho, percebemos o valor dado às vidas idosas. Os ativistas são pessoas que entendem a precariedade dessas vidas e buscam atuar coletivamente para encontrar meios de garantir que as vidas possam ser vividas:

O reconhecimento da precariedade compartilhada introduz fortes compromissos normativos de igualdade e convida a uma universalização mais sólida dos direitos que procure abordar as necessidades humanas básicas de alimento, abrigo e demais condições de sobrevivência e prosperidade (BUTLER, 2015, p. 46).

Em contraste com essa realidade, a logomarca se aproxima de uma visão positiva em relação ao envelhecimento e à missão do MVII, trazendo elementos visuais que lembram a vida, a liberdade, a intergeracionalidade, a diversidade e o ativismo (MVII, 2021, p. 6).

**Figura 1** - Logomarca do movimento Vidas Idosas Importam



*Fonte: MVII (2021).*

## O MOVIMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Outro aspecto do relatório que consideramos pertinente destacar para pensar as vidas idosas como vidas que podem ser vividas está na importância que o MVII dá à proposição e articulação com as políticas públicas. Esse tipo de ação faz com que iniciativas isoladas possam se expandir e fortalecer, para além de uma política de governo, como política de Estado. O relatório expõe as realizações do primeiro ano de atividade do MVII (2021) e destaca duas cidades, Teófilo Otoni/MG e Coruripe/AL, que instituíram premiações, reconhecendo o trabalho em prol da luta pelos direitos das pessoas idosas.

Diante da realidade demográfica do envelhecimento, e do maior número de pessoas idosas, torna-se fundamental a proposição e a articulação de políticas públicas específicas para esse grupo etário. Colocar em evidência e em prática as leis existentes, principalmente o Estatuto do Idoso. Além de fomentar novos projetos e iniciativas parlamentares que estimulem e favoreçam o envelhecimento ativo e saudável.

Neste primeiro ano de existência do Movimento Nacional Vidas Idosas Importam foram realizadas importantes ações para conscientizar, mobilizar e sensibilizar o poder público para que abracem as causas em prol da pessoa idosa (MVII, 2021, p. 13).

Camarano (2021) discute o impacto da pandemia nos idosos brasileiros e a sua interface com a família e as políticas públicas. Ela destaca que a pandemia expôs a fragilidade dos idosos e reforçou a necessidade de solidariedade intergeracional e cuidados, mas a omissão de políticas e a atuação do Estado acaba responsabilizando ainda mais as famílias, especialmente daquelas com idosos que são frágeis. A autora nos lembra que as pandemias são eventos recorrentes e que é necessário considerar as especificidades das populações vulnerabilizadas, pois afetam “[...] a vida das famílias pela

morte, pela perda de trabalho, pela diminuição da renda das famílias e está destacando o papel dos idosos e das políticas públicas, em especial, da seguridade social: previdência, assistência e saúde” (CAMARANO, 2021, p. 533).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto de desvalorização da vida e de relativização da condição humana, é fundamental ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre direitos, assim como é necessário enfrentar o problema ético que envolve o enquadramento do que reconhecemos (ou não) como vida, para que seja possível proteger contra a violação e a violência.

O movimento Vidas Idosas Importam sinaliza um caminho que está sendo construído a partir da crise que vivemos. Seu relatório nos aponta que é possível interromper um pensamento hegemônico e determinista em relação aos sujeitos e também às vidas que dificilmente são reconhecidas tal, porque os idosos são associados a ideias como improdutividade. O trabalho de resistir a essa normalidade é ininterrupto. O MVII colabora na criação e consolidação da condição de ser reconhecido, pois atua em relação aos termos, às convenções e às normas gerais aplicáveis às pessoas idosas, como nos diz Butler (2015, p. 18): “[...] a condição de ser reconhecido precede o reconhecimento”.

O que acontece quando um enquadramento é discutido? Uma realidade sem discussão é posta à prova, e constatar seu conteúdo nos permite interpretar a realidade e encontrar meios de romper com a lógica de quais vidas são reconhecidas como possíveis de serem vividas e passíveis de luto. O MVII contribui para romper com o enquadramento de que velhos e velhas são somente pessoas

vulneráveis, mas não ignora a constante violência e violação de direitos que a população idosa sofre e sofreu diretamente durante a pandemia de Covid-19. Suas ações nos ajudam a romper com o enquadramento e a construir novas maneiras de apreensão das vidas idosas.

Reconhecer a precariedade nos auxilia a dar forma a políticas sociais concretas, porque a interdependência entre pessoas e ambientes e a necessidade de condições de vida que as sustentem têm implicações concretas. Tornar as condições sociais de sobrevivência e prosperidade possíveis: “[...] a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível. [...] Afirmar que a vida é precária é afirmar que a possibilidade de sua manutenção depende, fundamentalmente, das condições sociais e políticas, e não somente de um impulso interno para viver” (BUTLER, 2015, p. 36). A precariedade é uma condição generalizada da vida, uma dependência de redes e ações sociais e nossa responsabilidade política: “onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida” (BUTLER, 2015, p. 38).

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Notas sobre o luto**. Tradução de Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- ALVES, Marco Antônio Sousa. Pandemia como laboratório de poder. **(Des)troços**: revista de pensamento radical, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 51-62, 2020.
- BARBOSA, Isabelle Ribeiro *et al.* Incidence of and mortality from COVID-19 in the older Brazilian population and its relationship with contextual indicators: an ecological study. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 23, n. 1, 2020.
- BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Martins. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto do Idoso**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, 1 out. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm). Acesso em: 1 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Política Nacional do Idoso**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasília, 4 jan. 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18842.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18842.htm). Acesso em: 1 jun. 2022.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAMARANO, Ana Amélia. Vidas idosas importam, mesmo na pandemia. **Boletim de Política Social**, Brasília, v. 28, p. 509–537, 2021.

CAMARANO, Ana Amélia; MARINHO, Alexandre (orgs.). **Novo regime demográfico**: uma nova relação entre população e desenvolvimento? Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

CÍCERO, Marco Túlio. **Saber Envelhecer e A Amizade**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

CÔRTE, Beltrina. “A vida dos idosos importa” é tema de campanha contra o ageísmo. **Portal do envelhecimento e longeviver**, São Paulo, 26 set. 2020. Disponível em: <https://www.portaldoenvelhecimento.com.br/a-vida-dos-idosos-importa-e-tema-de-campanha-global-contr-o-ageismo>. Acesso em: 5 mai. 2022.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Perfil das pessoas com 60 anos ou mais**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/graficoPerfil60AnosMais.html>. Acesso em: 5 mai. 2022.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. **Boletim Observatório COVID-19**. Semanas epidemiológicas 18 e 19, de 1º de maio a 14 de maio de 2022. Fundação Oswaldo Cruz. Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/05/integra-boletim-observatorio-covid-fiocruz-19-mai-2022.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GANDRA, Elen Cristiane *et al.* COVID-19 em idosos: por que eles são mais vulneráveis ao novo coronavírus? **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 42572–42581, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em: 1 jun. 2022.

INOUYE, Sharon. Creating an anti-ageist healthcare system to improve care for our current and future selves. **Nature Aging**, v. 1, n. 2, p. 150-152, 2021.

KLEIN, Alejandro. COVID-19: Elderly People Between the Gerontological “Revolution” and the Gerontological “Expiation”. **Research on Ageing and Social Policy**, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rasp/article/view/5408>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MVII. Movimento Vidas Idosas Importam. **Vidas Idosas Importam**. Relatório anual 2020-2021. Movimento Vidas Idosas Importam, 2021. Disponível em: <https://edicoes.portaldoenvelhecimento.com.br/produto/vidas-idosas/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

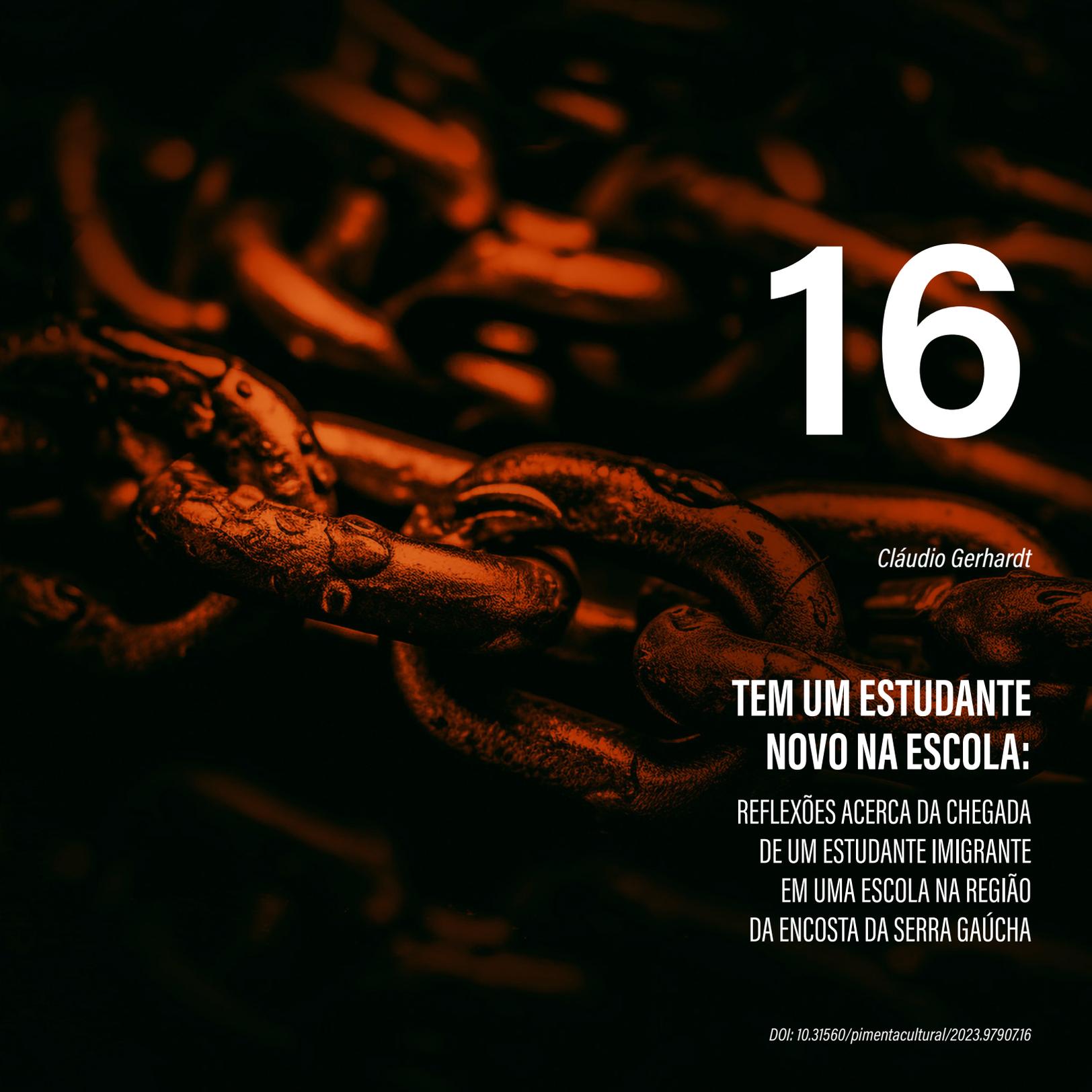
OEA, Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana sobre a Proteção dos Direitos Humanos dos Idosos**. Washington DC, Organization of American States, 2015. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/wp-content/uploads/2014/08/conven%C3%A7%C3%A3o-interamericana-sobre-a-prote%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-humanos-dos-idosos-OEA.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/\\_manual/5.pdf](http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf). Acesso em: 1 jun. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Década do Envelhecimento Saudável 2020-2030**. Organização Pan-Americana da Saúde, 2020. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/52902>. Acesso em: 1 jun. 2022.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 5 mai. 2022.

PHILLIPSON, Chris. Aging and globalization: Issues for critical gerontology and political economy. *In*: PHILLIPSON, Chris. **Aging, Globalization and Inequality: The New Critical Gerontology**. Nova York: Routledge, 2017. p. 43-58.



# 16

*Cláudio Gerhardt*

## **TEM UM ESTUDANTE NOVO NA ESCOLA:**

REFLEXÕES ACERCA DA CHEGADA  
DE UM ESTUDANTE IMIGRANTE  
EM UMA ESCOLA NA REGIÃO  
DA ENCOSTA DA SERRA GAÚCHA

### RESUMO

Intenciono, neste capítulo, refletir acerca da inserção de um estudante imigrante cubano nos anos finais do ensino fundamental em uma instituição de ensino na região da Encosta da Serra Gaúcha. O texto é norteado pela seguinte questão: como ocorrem os processos de inserção dos estudantes estrangeiros em situação de imigração ou de refúgio em uma instituição de ensino fundamental localizada na região da Encosta da Serra Gaúcha? As investigações aqui propostas são de cunho qualitativo, tendo como campo teórico os Estudos Culturais com uma vertente pós-estruturalista. O corpus empírico analisado são os discursos produzidos pelos docentes dos anos finais do ensino fundamental na sala de professores de uma escola municipal localizada na região da Encosta da Serra Gaúcha. Os métodos analíticos desenvolvidos foram inspirados na perspectiva de análise do discurso tal como cunhada em Michel Foucault (2014). As análises realizadas até o momento mostram que os sujeitos que compõem e protagonizam o ambiente escolar diariamente são seres históricos e socialmente construídos, que possuem suas historicidades individuais e constroem outra na coletividade. Dessa forma, os docentes reproduzem, mesmo que subjetivamente, discursos que expõem traços (in)exclusivos sobre determinados grupos sociais. Portanto, é possível afirmar que os sujeitos escolares são produzidos pela e na cultura da sociedade em que a instituição escolar está inserida.

**Palavras-Chaves:** Docentes; Discurso; Imigrantes.

## INTRODUÇÃO

A condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado (BUTLER, 2015, p. 47).

De acordo com o relatório da *Global Trends* (ACNUR, 2020), mesmo em meio à realidade pandêmica da Covid-19, o deslocamento forçado das populações tem aumentado em comparação com os dados dos anos iniciais do século XXI, chegando a ser superior a um por cento da população mundial. Em 2020, uma em cada noventa e cinco pessoas foi forçada a deixar o país onde vive devido a conflitos armados, violência, perseguições de diversos tipos ideológicos, violações dos direitos básicos, fome, miséria e diversas outras situações que fragilizam a sobrevivência humana.

Diante dessa necessidade forçada de locomoção, muitas pessoas vão em busca de abrigo e acolhimento nas mais variadas nações do globo terrestre. O Brasil está entre as principais rotas de solicitação de acolhimento pelos refugiados e imigrantes. Em 2019, o país recebeu 82.552 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, a maior quantidade registrada para um único ano em toda a série histórica desde a regulamentação do estatuto do refugiado pela legislação brasileira (SILVA *et al.*, 2021, p. 9). Entende-se por refugiados aquelas pessoas que foram forçadas a se deslocar devido à violação de seus direitos e que buscam segurança em outros países (ACNUR, 2021). Ainda se faz necessário considerar que os números, em muitas situações, não revelam a realidade em sua integralidade, visto que muitas pessoas atravessam as fronteiras territoriais de forma clandestina e sobrevivem ilegalmente nos mais diversos países.

Diante dos dados apresentados, é imprescindível entender que a definição de imigrante se diferencia da de refugiados. A legislação brasileira, segundo a Lei nº 13.445 de 2017, esclarece que

o imigrante é qualquer pessoa que seja de nacionalidade estrangeira ou que tenha perdido ou sido privada de sua nacionalidade e que venha se estabelecer temporária ou definitivamente em solo brasileiro (BRASIL, 2017). Geralmente, os imigrantes que procuram o Brasil com intenção de se estabelecer definitivamente, almejam melhores condições de vida, como no caso da família do estudante que foi inserido na instituição de ensino na região da Encosta da Serra Gaúcha.

As políticas públicas brasileiras são pautadas nos movimentos sociais que acontecem dentro do território, mas até o presente momento, essas políticas não contemplam a presença dos imigrantes estrangeiros no território Brasileiro. Em outras palavras, a tendência naturalizada pela sociedade é tornar invisível a presença desses sujeitos, levando-os a “desgastar-se e desaparecer da vista e das consciências, envoltos no véu do esquecimento” (BAUMAN, 2017, p. 8). Por ocupar esse lugar de esquecimento, o corpo do imigrante é visto como algo que vem de “fora”, que precisa ser vigiado e controlado por forças políticas e policiais (AGIER, 2013).

Com relação ao direito à educação, de acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), no *Education Report 2021*, o número de crianças refugiadas matriculadas na educação primária alcançou os 68% no período de 2019-2020. Já na educação secundária, a taxa de matrículas alcançou a casa dos 38% apenas. No ensino superior, essa taxa se restringe a 5%. As estatísticas apresentadas incomodam e chamam a atenção para a necessidade de garantir o direito à educação dessas crianças e jovens em situação de imigração e refúgio.

O arranjo de ideias supracitadas justifica a urgência e a relevância das reflexões que serão tecidas nestes escritos para o campo da educação, uma vez que se constata uma certa “pauta de esquecimento” dessa população no ambiente escolar, levando a cabo o esvaziamento desses corpos e, conseqüentemente, a sua

marginalização no contexto escolar e social. Com base nisso, pretendo explorar o seguinte problema para nortear as reflexões expostas neste trabalho: como ocorrem os processos de inserção dos estudantes estrangeiros em situação de imigração ou de refúgio em uma instituição de ensino fundamental localizada na região da Encosta da Serra Gaúcha? Essa problematização propicia uma possibilidade de traçar caminhos para as reflexões aqui propostas, mas precisa com isso ser desenvolvida tomando o seguinte objetivo: discutir os processos de integração de crianças e famílias imigrantes no ambiente escolar.

Diante das delimitações iniciais da problematização e do objetivo destes escritos, fica evidente que as reflexões aqui produzidas são de cunho qualitativo e toma como campo teórico e analítico os Estudos Culturais, com uma vertente pós-estruturalista. O material que constituirá o corpus empírico são os discursos realizados pelos docentes dos anos finais do ensino fundamental, registrados na sala de professores de uma escola municipal localizada na região da Encosta da Serra Gaúcha. Os métodos analíticos desenvolvidos foram inspirados na perspectiva de análise do discurso tal como cunhada em Michel Foucault (2014). É válido ressaltar que a seleção de uma estratégia metodológica dentro do campo dos Estudos Culturais prescreve o entendimento que “suas metodologias são múltiplas e pouco explícitas” (SANTOS, 2005, p. 19). Os caminhos percorridos por cada pesquisador estão intimamente ligados com a delimitação de seus objetivos e o problema de pesquisa.

O campo dos Estudos Culturais me possibilita entender como se constituíram os processos de subjetivação dos docentes, resultando na emergência de discursos específicos que são constituídos pela cultura de uma determinada sociedade. Logo, investigar os processos de subjetivação dos docentes referente aos estudantes imigrantes na contemporaneidade se faz necessário para qualificar a minha prática profissional como coordenador pedagógico e contribuir para a construção de conhecimento sobre os processos educacionais dos quais faço parte.

Entendendo a importância e a necessidade de desenvolver alguns conceitos, nas seções seguintes apresento brevemente as definições e os argumentos que embasam teoricamente as decisões metodológicas e as reflexões produzidas com as análises do corpus empírico das investigações aqui propostas.

## CONHECENDO O CAMPO TEÓRICO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

No decorrer dos anos após a Segunda Guerra Mundial, ocorrida no século XX, os valores morais, éticos e estéticos, principalmente da classe operária, começam a passar por profundas ressignificações. Na Inglaterra, inicia-se um movimento de consideração da cultura social como objeto de estudo. Esse movimento intelectual se organiza como um conjunto de conhecimentos de maneira transdisciplinar e heterogênea, influenciado por diversas correntes teóricas de pensamento. A cultura constituída pela sociedade é a protagonista dos estudos realizados pelo *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado por Richard Hoggart, em 1964. O centro de pesquisas é acolhido pelo *English Department* da Universidade de Birmingham, na Inglaterra (SEVERO, 2014).

Com a problematização dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do CCCS, o significado de cultura é ampliado, não havendo mais distinção entre os conceitos entre a “alta cultura” – relacionada às atividades culturais da elite da época, que tinha acesso a museus, obras de arte, música erudita, literatura entre outras atividades, e a “cultura das massas populares”, atividades coletivas em lugares públicos, que tinham por objetivo atingir o maior número de pessoas possíveis, utilizando-se de artefatos como a mídia, a música e, no caso deste estudo, os jornais impressos. Nesse sentido, a cultura “trata-se de uma rede de práticas e de

representações implantadas (textos, imagens, conversas, códigos de comportamentos e as estruturas que organizam) que influencia cada aspecto da vida social” (FROW; MORRIS, 2006, p. 316).

A diferenciação dos Estudos Culturais em relação aos demais campos teóricos de pesquisa se deve ao fato de que, seus estudos abrangem a dimensão cultural contemporânea. Sendo assim, a cultura não é mais constituída de forma homogênea e binarista; intensificam-se as concepções culturais que não são mais a transmissão passiva de conhecimentos e os sujeitos provocam intervenções ativas na sua construção cultural (SEVERO, 2014). Como por exemplo, a chegada do estudante imigrante cubano na escola de ensino fundamental em um dos municípios da Encosta da Serra Gaúcha. Esse estudante passou a ser o protagonista de sua inserção nesta comunidade escolar, participando ativamente da construção cultural desse ambiente.

O desenvolvimento de estudos, dentro deste campo teórico, não ficou restrito ao continente europeu. Logo após a fundação do centro de estudos na Inglaterra, as concepções teóricas culturais atravessaram as fronteiras e chegaram aos demais países, incluindo os Estados Unidos, Canadá, Austrália, países da África e até mesmo os da América Latina, como o Brasil. Costa, Silveira e Sommer (2003) afirmam que a identificação dessas diversas nações com os estudos culturais se deve à ampliação das trocas culturais e aos processos de imigração que ocorrem no globo terrestre e, com isso, a “amplitude e a abrangência destas movimentações no cenário de um mundo que se torna transparente” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 44). Sendo os processos de imigração e de refugimento exemplos claros dessas ações.

Os Estudos Culturais na América Latina se desenvolveram de maneira diferenciada do modelo europeu, uma vez que muitas universidades, em seus programas de pós-graduação de diferentes contextos, começaram a considerar a problematização das diversas

culturas como campo teórico de suas pesquisas. Severo (2014, p. 68) destaca a trajetória do antropólogo e filósofo colombiano, nascido na Espanha, Jesús Martin-Barbero, e do antropólogo argentino, Nestor García Canclini.

Em meados dos anos 90, o campo dos Estudos Culturais começa a ser desenvolvido em solo brasileiro, especialmente vinculado à área educacional. Um dos fatos marcantes para esse acontecimento foi a reestruturação do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS) e a introdução da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em educação (COSTA; SILVEIRA; WORTMANN, 2015, p. 33). Nos anos seguintes, mais universidades brasileiras incluíram os Estudos Culturais em seus programas de Pós-Graduação, como a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 2002 e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2007. Atualmente, para o fortalecimento desse campo teórico, outras universidades já realizam pesquisas considerando o processo cultural da sociedade em seus objetos de estudo. Essas instituições de ensino superior promovem diversos seminários e eventos que incluem a área educacional com os estudos culturais.

Diante de tais considerações, pesquisar os processos de imigração e de refúgio que acontecem na contemporaneidade, dentro deste campo teórico, é altamente instigante e produtivo. Isso porque podemos e devemos considerar a pluralidade dos conhecimentos transdisciplinares das diversas áreas, que formam as subjetividades dos sujeitos inseridos em um determinado território cultural.

Para este estudo, é primordial a aproximação e a articulação com as teorizações de Foucault (2014) e as produções dos Estudos Culturais com os demais autores contemporâneos, como Butler (2015), visto que é necessário analisar a complexidade da construção desse emaranhado de relações, estabelecidas no âmbito social e cultural da comunidade.

Inseridos dentro do campo teórico dos Estudos Culturais, usufruímos do pensamento foucaultiano e de sua ferramenta de discurso para compreender os processos de (ex)inclusão escolar dos estudantes imigrantes e refugiados na educação básica no território da Encosta da Serra Gaúcha (FOUCAULT, 2014). Dentro dessa perspectiva, utilizaremos a conceituação de discurso como “um conjunto de enunciados, em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2017, p. 144), ou seja, ele é um “bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização” (FOUCAULT, 2017, p. 147-148). A utilização do discurso sempre está relacionada com as questões de poder, como delimitado por Foucault, sendo “um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2017, p. 148).

Sendo assim, para produzir algumas reflexões inspiradas na análise dos discursos dos docentes sobre a chegada de estudantes imigrantes e refugiados, faz-se necessário perceber as subjetividades que estão sendo produzidas e os efeitos que essas produções têm sobre a constituição das subjetividades dos estudantes em questão. Para tanto, “a análise do discurso não vai revelar a universalidade de um sentido, mas trazer à luz do dia a raridade que é imposta, e com um poder fundamental de afirmação” (FOUCAULT, 2014, p. 66).

Entendemos que os imigrantes e refugiados são sujeitos históricos e socialmente constituídos. Nesse sentido, é fundamental caracterizar o espaço geográfico e cultural em que a escola está inserida. A região conhecida como Encosta Serra Gaúcha é formada por alguns dos municípios dos vales do Rio Caí e dos Sinos, sendo eles: Novo Hamburgo, Estância Velha, Ivoti, Lindolfo Collor, São José do Hortêncio, Dois Irmãos, Morro Reuter, Santa Maria do Herval, Presidente Lucena, Linha Nova, Picada Café e Nova Petrópolis. Praticamente todos esses municípios já receberam um ou mais estudantes de famílias refugiadas e imigrantes.

Com exceção dos municípios de Novo Hamburgo e Estância Velha, a média de habitantes dos demais municípios da região a ser pesquisada é inferior a 33 mil, sendo que o município de Linha Nova, que é o menor deles, possui aproximadamente 1.700 habitantes.

No início do século passado, a região recebeu uma grande quantidade de imigrantes oriundos da Alemanha, os quais valorizam muito os costumes e as tradições dos antepassados, apresentando resistência às mudanças culturais que são diferentes de suas origens.

## UM ESTUDANTE IMIGRANTE CHEGOU À ESCOLA: OS DOCENTES VERBALIZAM SUAS IDEIAS

Lá no país dele, ele passava fome, muitas vezes não tinha nada para comer (discurso transcrito, 2022).

Início esse capítulo com as palavras da professora, pois tenho o entendimento de que, como diz Foucault (2014), as palavras têm poder e que esse poder produz um saber. Assim, acredito que essas palavras revelam um saber sobre as relações de poderes e saberes estabelecidos no ambiente escolar. Essas relações incidem fortemente sobre a formação identitária dos sujeitos entre os quais são compartilhados. Logo, “o “ser” da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos” (BUTLER, 2015, p. 13). Nesse caso, podemos perceber nas palavras da docente que já existe uma imagem formada sobre os imigrantes, a qual é construída e produzida diretamente na cultura da sociedade em que os interlocutores estão inseridos. Sendo que, muitas vezes, os sujeitos falantes não conhecem suficientemente a realidade em questão. Nesta situação em que a professora verbaliza fatos sobre a realidade do estudante imigrante cubano é possível se questionar: a docente conhecia a realidade do

estudante em seu país de origem ou só reproduziu um discurso que foi divulgado pelos meios de comunicação? Os Estudos Culturais, de acordo com Schmidt (2000, p. 2) permitem “borrar as fronteiras” da sala de aula e explorar as questões pedagógicas e de aprendizagem em outros espaços da sociedade. Nesse sentido, é preciso

compreender que ao lermos um jornal, ao olharmos uma novela, estamos aprendendo coisas, estamos sendo constantemente interpelados por discursos que nos conformam e nos subjetivam. (...) estamos a cada dia aprendendo novas lições na sala de aula do jornal. Estas lições estão sendo ensinadas inclusive através das fotografias que vão construindo “verdades” (SCHMIDT, 2000, p. 2-3).

A autora ainda defende a ideia de que os meios de comunicação operam como uma sala de aula, ou seja, é um espaço de aprendizagem e de relações pedagógicas. Dessa forma, fica visível que a docente selecionou alguns conhecimentos para emitir o discurso.

Ao ser inserido na escola regular de ensino fundamental na região da Encosta da Serra Gaúcha, deve-se considerar toda a cultura e historicidade local, visto que “não podemos fazer referência a esse ‘ser’ fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida” (BUTLER, 2015, p. 13). Uma dessas relações de poder fica evidenciada no discurso<sup>46</sup> proferido pela docente:

“A mãe dele é médica e ela precisa mandar mais da metade do salário que ela ganha aqui, para o governo de Cuba, lá ninguém pode ganhar mais do que ninguém, Deus me livre eu ter que trabalhar e entregar o meu salário para o governo. Por isso ninguém quer trabalhar, porque não vale a pena ganhar mais, o governo toma tudo igual” (discurso transcrito, 2022).

Nesse discurso, fica evidente que a docente já possuía um breve conhecimento sobre o sistema de governo do país de origem do estudante, Cuba. Com isso, ela também já atribui uma justificativa a um possível comportamento do povo cubano. A imagem é a de que um país onde sua população passa fome é porque não quer trabalhar. Em outras palavras, o estudante já é inserido no contexto escolar com pré-características de comportamento, ignorando, ou melhor, desconhecendo toda realidade dos jogos de governmentação que atuam como pano de fundo da realidade, impondo-se aos grupos minoritários, como os imigrantes.

Interpretar a governamentalidade constituída em nosso cotidiano é assimilar que ela se articula aos aspectos da vida em coletividade dos sujeitos, bem como às estruturas e às ações políticas do estado. Diante desse cenário atual, Foucault nos alerta que “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995, p. 256). Portanto, devemos pesquisar para entender como ocorre esse processo de constituição dos sujeitos que participam do cenário educacional que estamos inseridos.

Os processos imigratórios causaram fortes impactos na rotina de vida dos sujeitos que migraram para outros países e daqueles que os receberam em suas comunidades escolares. Essas dinâmicas geraram grandes rupturas na forma de construir a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no contexto educacional, inclusive dos gestores educacionais e docentes, os quais são os principais responsáveis em pensar e executar estratégias para dar continuidade aos processos educativos. No entanto, como fica evidente nos discursos acima apresentados, esses profissionais não estão preparados para o desenvolvimento de tais ações e muitas vezes acabam ignorando a presença dos estrangeiros em suas salas de aula. Para modificar essa realidade, é necessário

que qualquer um de nós será capaz de pensar devidamente o tempo e o lugar da política. Se a liberdade é um dos ideais a que aspiramos, será importante recordar quão facilmente a retórica da liberdade pode ser usada em nome da autolegitimação de um Estado cuja força coercitiva desmente sua pretensão de salvaguardar a humanidade. Talvez então possamos repensar a liberdade – inclusive a libertação da coerção – como uma condição de solidariedade entre minorias (BUTLER, 2015, p. 194-195).

Assim, ninguém é livre para rejeitar essa diversidade social e cultural da sociedade em que está inserido ou até mesmo as discussões sobre os sujeitos que a compõem, já que elas são a própria base. As discussões das políticas de refugiados e imigrantes não estão ou não podem ficar à margem das demais políticas, mas sim na centralidade de todas as outras políticas, uma vez que elas estão presentes e fazem parte da constituição dos sujeitos.

## REFLEXÕES FINAIS

Aprendi como o campo teórico dos Estudos Culturais é produtivo para entender os complexos conceitos que envolvem os termos relacionados à cultura de uma sociedade. Os docentes também são sujeitos sociais e culturais produzidos dentro e na cultura da sociedade em que estão inseridos. Em diversas situações, esses sujeitos apenas reproduzem os discursos e as representações dos fatos, dos objetos e até mesmo das pessoas – neste caso, o estudante imigrante que a cultura local constitui.

Esse estudante está em processo de adaptação à cultura do local onde está sendo inserido, enquanto os docentes já estão integrados a ela. Portanto, é possível discutir a temporalidade que cada sujeito ocupa diante dos fatos. É necessário observar que, muito possivelmente, a professora esteja em uma temporalidade

diferenciada em relação à do estudante. Assim, não apenas por uma questão de interpretação, mas também por ser perceptível que estamos vivendo várias racionalidades no tempo presente, por isso, esses vários tempos afetarão qualquer raciocínio desenvolvido nesse contexto. Em outras palavras, não é possível separar os acontecimentos e ideias da realidade em que são produzidos.

Em muitas situações, é possível perceber que a dificuldade dos docentes em promover um ambiente acolhedor para esses estudantes, em situação de imigração ou de refúgio, não está na diversidade de temporalidades e culturalidades existentes. Na verdade, está relacionada à forma como as culturas e nações interagem umas com as outras, buscando a sua autolegitimação.

As historicidades culturais das populações minoritárias, como no caso do estudante imigrante, acabam sendo sobrescritas pelas culturas dominantes (da comunidade onde a instituição escolar está inserida), sempre sob a justificativa do progresso (BUTLER, 2015). Diante disso, somos convidados a pensar em políticas públicas que promovam o acolhimento e garantam condições de sobrevivência dignas para todos os grupos sociais que estão em movimento pelo território brasileiro no tempo do agora (BUTLER, 2015).

## REFERÊNCIAS

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Global trends forced**: displacement in 2020. Genebra: UNHCR, 2021.

ACNUR. Agência da ONU para Refugiados. **Education Report 2021**: Staying the curse – The challenges facing refugee education. Genebra: UNHCR, 2021.

AGIER, Michel. **La condition cosmopolite**: l'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire. Paris: La Découverte, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 19 de abril de 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais no Brasil. **Revistas Eletrônicas Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos culturais. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHMIDT, Saraf. Aprendendo a ler nas lentes do jornal. **Anais da Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1015T.PDF>. Acesso em: 2 jan. 2020.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Enquanto a aula acontece...: práticas juvenis (des)ordenando espaços e tempos na escola contemporânea. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; COSTA, Luiz Fernando Lima; MACEDO, Marília. **Refúgio em Números**. 6 ed. Observatório das Migrações Internacionais, Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, 2021.



# 17

*Graciele Marjana Kraemer*

## **EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI:**

**BEM DE INVESTIMENTO  
OU PRINCÍPIO POLÍTICO COMUM**

### RESUMO

Práticas discursivas do campo da economia, da política, do direito, da gestão, do marketing, entre outros, têm conferido à educação o papel de salvaguardar a constituição de subjetividades competitivas e dinâmicas. Na contramão dessa lógica, regida sob uma perspectiva empresarial, compreende-se a escola como espaço político do comum. No presente ensaio analítico, problematiza-se como a educação, em nosso país, vem sendo ressignificada, em sua política curricular, pela primazia de uma racionalidade focada na eficiência produtiva e de resultados. Defende-se que a escola, como espaço político do comum, possibilita compreender a eficiência através de outra lente, não como valor instrumental, mas sim como valor desprovido da necessidade de resultados, afirmada no propósito da formação humana e da constituição ética do sujeito.

**Palavras-chave:** Formação; Competências; Comum.

## INTRODUÇÃO

A educação de nosso país tem sido convocada por distintos setores, como o econômico e o político, a desenvolver práticas que se alinhem aos preceitos da tríade crescimento, aceleração e inovação. Discussões nos campos de saber da economia, da política, do direito, da gestão, do marketing e outros, conferem à educação o papel de salvaguardar a constituição de subjetividades competitivas e dinâmicas. São campos de saber que convocam a educação nacional, a partir de determinada política curricular, a dar respostas eficazes e criativas à possibilidade de o sujeito decifrar as relações institucionais de modo global.

A sociedade do século XXI, segundo Han (2017), caracteriza-se sobremaneira pelo desempenho. Sob essa caracterização, os habitantes dessa configuração social passam a ser inscritos em uma lógica empresarial, compelidos a investir permanentemente nas condições de competitividade e de flexibilidade, em um processo ininterrupto de (re)invenção de si. Considerando essa condição de vida, no presente ensaio analítico, objetiva-se tensionar a ordem discursiva que redefine a função da educação a partir da política curricular brasileira em curso nesta última década.

Para o desenvolvimento da análise, fundamentada nos estudos foucaultianos em educação, são organizadas três seções, a partir desta introdução. Na primeira, discute-se como a escola, em seu papel de constituição de modos de vida, passa a ser considerada lócus para a efetivação de um processo formativo congruente às engrenagens produtivas do século XXI. Em nosso país, assistimos a um processo de esmaecimento da formação e de fortalecimento da aprendizagem, instituído a partir de um regime discursivo que prima pela afirmação de um sujeito conectado ao utilitarismo sob medida. Com isso, os critérios em relação à formação são condicionados pela urgência de autoinvestimento condizente às demandas da estrutura produtiva e econômica.

Frente a essa condição, na seção que trata da educação como um bem de investimento, verifica-se um amplo empreendimento de setores privados; entre eles, a Fundação Lemman, o Instituto Unibanco, a Natura e o Itaú Educação e Trabalho, na organização e ajuste de políticas educacionais e curriculares para a educação nacional. Isso corrobora com o processo de esmaecimento da função do Estado na organização e na produção dos princípios da educação pública. Como resultado, o espaço escolar deixa de ser um contexto em que a primazia do princípio político do comum prepondera, em detrimento de processos de singularização da aprendizagem e investimento no desempenho pessoal.

É importante ressaltar que a analítica aqui desenvolvida não objetiva analisar as condições históricas de produção das políticas educacionais do Brasil. Em vez disso, busca-se, a partir de distintos movimentos, tensionar possíveis efeitos na constituição de modos de vida específicos. Portanto, na defesa da escola pública, destaca-se a urgência em compreender a escola como espaço político do comum. Nessa lógica, a eficiência passa a ser vista por outra lente, não como valor instrumental de desempenho, mas sim como valor desprovido da necessidade de resultados, engajado no propósito da formação humana para a vida com o outro, a partir de pressupostos humanistas.

Neste estudo, parte-se de uma leitura analítica na qual a educação brasileira tem sido investida de práticas que buscam efetivar a promoção de competências e o aperfeiçoamento do desempenho dos sujeitos. Nesse sentido, ao mirar a configuração política curricular da educação nacional, partilha-se da compreensão de Flickinger (2019, p. 162) acerca do conceito de competências, o qual considera que estas compreendem “qualificações a serviço da lógica econômica, em detrimento da vontade, da inclinação e do potencial da pessoa que busca sua formação”. O enfoque educacional em prol do desenvolvimento de competências implica questões singulares e dinâmicas na formação do sujeito. Assim, na política curricular da educação nacional, instituída pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), a competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 10).

Considerando a ênfase mercadológica da estrutura social atual, destaca-se que, uma vez que alcançada, a competência “difícilmente conseguirá sustentar uma carreira profissional linear; muito pelo contrário, a necessidade de reformular as competências, no aperfeiçoamento contínuo, vale, hoje, para a maioria dos profissionais” (FLICKINGER, 2019, p. 162). Diante desse aspecto, a política curricular da educação nacional investe na estruturação da finalidade educacional pela via dos direitos e objetivos de aprendizagem, assim como pelo desenvolvimento de habilidade e competências que resultam “daquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse contexto, a gramática da política curricular de nosso país tem sustentado uma diretriz discursiva em vista do estabelecimento de práticas pedagógicas que considerem tanto a necessidade de investimento nas competências individuais quanto a permanente resignificação desses investimentos. Essa condição tem estreita relação com a dinâmica social em que cada sujeito está situado e estabelece importante inflexão produtiva para o fortalecimento do sistema de desigualdades múltiplas (DUBET, 2020). Portanto, na configuração de uma sociedade neoliberal, os princípios políticos e pedagógicos organizados pela política curricular são mobilizados por uma ordem discursiva que prima pelo desenvolvimento dos talentos individuais.

## EDUCAÇÃO E DESEMPENHO

Na condição de vida do presente, a fusão entre as condições biológicas dos sujeitos e as tecnologias digitais têm instituído a organização de formas de vida que não se enquadram mais nos princípios e valores da sociedade disciplinar. A sociedade disciplinar, nos estudos de Michel Foucault, é caracterizada pela organização de instituições específicas, nas quais os indivíduos são fixados em espaços de confinamento e organizados pela lógica espaço-temporal ali estabelecida.

As instituições de confinamento criadas durante a Modernidade, como prisões, fábricas, quartéis, hospitais, asilos e escolas, que constituem em si espaços de encerramento de corpos, objetivando a transformação dos sujeitos em peças de uma maquinaria calibrada às necessidades do período histórico. Em nosso presente, parecem sofrer um processo de reconfiguração da sua finalidade. Para Sibilia (2012, p. 29), a escola, montada em vista da “transformação da carne tenra das crianças num ingrediente adequado para alimentar as engrenagens vorazes da era industrial”, concretiza a organização de um “artefato sociopolítico” (SIBILIA, 2012, p. 27) registrado no regime discursivo de uma sociedade em processo de industrialização.

Na passagem do século XIX para o século XX, a educação escolarizada adquire um significado político de maior relevância que o trabalho. Pelos processos de industrialização empregados em muitos países do Ocidente, a aprendizagem é ressignificada, em vista da organização de uma norma subjetiva alinhada a dispositivos de produtividade.

Segundo Dalbosco (2019, p. 3), com o capitalismo industrial, “o sentido da educação restringiu-se, aos poucos, à preparação do aluno para determinado ofício”. Com isso, “a finalidade maior do currículo da educação escolar consistia, antes de tudo, na

preparação dos alunos para o exercício de determinadas profissões, úteis às demandas do mercado de trabalho.” (DALBOSCO, 2019, p.3). Além do capitalismo industrial, a Reforma Protestante contribuiu de maneira substancial para a instauração de um projeto escolar alinhado aos preceitos da sociedade moderna. O projeto escolar foi “fruto singular de confluência entre, de um lado, esses reformadores que propagavam sua ‘ética protestante’ diante dos portões da modernidade e, de outro, as ideias esclarecidas que impulsionavam o Iluminismo” (SIBILIA, 2012, p. 31).

Entretanto, no decurso das remodelações sociais modernas, as lutas travadas em torno de regimes políticos e as transformações das práticas rotineiras e das relações humanas condicionam um processo de “emancipação” dos sujeitos das tradições herdadas. Esse processo encontra-se filiado a um panorama de mercantilização das relações sociais e de urbanização. Por meio do desenvolvimento da democracia política e do capitalismo, “o homem moderno se dividiu em dois: o cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico dotado de seus interesses, o homem como ‘fim’ e o homem como ‘instrumento’” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323). Nessa condição, são constituídos certos modos de ser e de estar no mundo, equipados para produzir conforme previsto pelo projeto do capitalismo moderno.

Contudo, com o capitalismo moderno, o mercado se estabelece como “força social, política e cultural dominante” (DALBOSCO, 2019, p. 6). Com isso, são instituídas nas relações humanas, normatizações definidoras da eficácia por meio de práticas de “educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer” efetivando uma “forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Nesse cenário, o mercado assume o papel de força de orquestração da sociedade, pois lhe cabe regular “as amplas forças sociais, [e] controlar também o Estado, as instituições formais de ensino, o modo de ser do professor e, em sentido mais amplo, a própria vida dos indivíduos” (DALBOSCO, 2019, p. 6).

Com a crise que se instaura após o final da Segunda Guerra Mundial, muitos países redefinem a centralidade dos papéis assumidos pelas instituições modernas acima referenciadas. Nessa condição, o mercado gradativamente assume uma nova forma de fazer-se presente. Por meio de uma racionalidade neoliberal, lança o modelo de governança empresarial e estabelece “tanto a reconfiguração do Estado e das instituições formais de ensino como a produção de novas subjetividades, desenvolvendo com isso novas formas de assujeitamento do ser humano” (DALBOSCO, 2019, p. 06). Conforme Deleuze (2013), na passagem do século XX para o século XXI, assistimos à organização de um regime de vida inovador – organizado pelas tecnologias digitais e eletrônicas – em que o culto da performance impregna os processos de subjetivação.

O capitalismo adquire formas mais dinâmicas de ação, em que o excesso de produção e de consumo se tornam importantes vias para um processo de entronização da empresa como modelo de instituição. Isso requer outros corpos e outras subjetividades, com os avanços tecnocientíficos e a globalização dos mercados, deixa de estar em cena “um tipo de corpo e um modelo de subjetividade cujo cenário privilegiado transcorria em fábricas e colégios, e cujo instrumental mais valorizado era a palavra impressa em letras de fôrma” (SIBILIA, 2012, p. 49). Constituem-se, assim, subjetividades performáticas, competitivas e dinâmicas, em que a grade de inteligibilidade econômica passa a abranger distintas dimensões sociais, e a noção de investimento no capital humano se estabelece como princípio subjetivo.

Segundo Lopes (2018, p. 148-149), por meio da configuração de uma racionalidade governamental neoliberal, a sociedade ocidental da última década do século XX “mostra-se pródiga na invenção de mecanismos capazes de se atualizarem em circunstâncias adversas e competitivas”. Na configuração de formas dinâmicas de capitalismo, a performatividade toma um papel central e faz com que “estruturas sociais interpessoais e relações sociais

[sejam] substituídas por estruturas informacionais e indicadores de desempenho”, instaurando-se, assim, o “princípio de inteligibilidade das relações sociais” (BALL, 2013, p. 138).

O culto ao desempenho pessoal requer resultados eficazes e de destaque a partir de critérios que se organizam em torno do “custo-benefício e outros parâmetros exclusivamente mercadológicos, que enfatizam a capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais” (SIBILIA, 2012, p. 46). No culto ao desempenho, regra de sobrevivência da sociedade do século XXI, a subjetividade dos indivíduos constitui-se com base em uma racionalidade empreendedora. Essa racionalidade enfoca as aptidões dos indivíduos, considerando a satisfação dos parâmetros sociais, políticos e econômicos requeridos. Frente a essa dinâmica, a formação passa a ser mobilizada a partir de novas engrenagens em que

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse sentido, em prol do crescimento econômico, o sujeito empreendedor é compelido a encarnar “o homem voltado ao futuro, que enxerga no incerto, está engajado na ação arriscada, subverte as hierarquias instituídas, abrindo novos mercados ou lançando novos produtos” (EHRENDBERG, 2010, p. 61). Para isso, além das competências técnicas, as capacidades intersubjetivas devem ser incessantemente trabalhadas e ampliadas, em vista da distinção individual em organizações econômicas e empresariais. Os sujeitos passam a ser inscritos em uma racionalidade que os converte em empresários de si mesmos, pois,

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 16).

Para que a rentabilidade da lógica empreendedora possa ser consolidada, são propagados critérios para investimentos pessoais, como os investimentos na resolução de problemas, na proatividade, no tratamento e compreensão de distintos dados e informações, na comunicação, no desenvolvimento de habilidade sistêmicas e criativas, entre outros. No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, esse investimento constitui-se na matriz normativa que define as aprendizagens essenciais para os alunos. Assim, estabelece-se que as aprendizagens essenciais “devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8). Apesar de o documento da Base não instituir metodologias pedagógicas a serem efetivadas para o desenvolvimento de competências, ele orienta que essas metodologias sejam ativas, pois o foco no desenvolvimento de competências prima por ações que possam ser aplicáveis para que os resultados sejam alcançados de modo efetivo.

Essa perspectiva alinha-se à formação prevista para a cidadania global, ou seja, segundo a Unesco, é necessário que a educação para o século XXI objetive o desenvolvimento de algumas competências, abarcando

habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de múltiplas perspectivas, que reconheça diferentes dimensões, perspectivas e ângulos de questões (como habilidades de raciocínio e de resoluções de problemas, apoiadas por uma abordagem de múltiplas perspectivas); habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, e habilidades de comunicação e aptidões para networking e para a interação com pessoas de diferentes contextos, origens, culturas e perspectivas (como empatia global e sentimento de solidariedade); e capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável, a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo (como sentimento de compromisso e habilidades de tomadas de decisão) (UNESCO, 2015, p. 16).

Ao olharmos para essa finalidade constitutiva da política educacional, distintos tensionamentos podem ser desenvolvidos. Contudo, verifica-se que o enfoque na organização de processos educativos para as demandas de mercado, em que a educação é condicionada à finalidade de bem de investimento, é uma discussão a ser aprofundada na seção seguinte.

## EDUCAÇÃO COMO BEM DE INVESTIMENTO

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de *processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea* (BRASIL, 2017, p. 16, grifos da autora).

(...) cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia

e competência, *incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora* (BRASIL, 2017, p. 20, grifos da autora).

A partir dessa envergadura da política curricular nacional, a escola, em sua função política de condução das condutas dos sujeitos escolares, “se torna, por excelência, uma instituição conveniente ao governo, que opera sobre um campo de possibilidades que permite a regulação do comportamento dos sujeitos” (WITCHES; LOPES; COELHO, 2019, p. 5). Portanto, uma complexa maquinaria organizada por meio de dispositivos multiformes – currículo, políticas, recursos, metodologias, saberes e estratégias pedagógicas – que condicionam processos subjetivos mediante regras instituídas em um organograma político e econômico global. Nessa condição, Sibilia (2012, p. 52-53), alerta-nos para a necessidade de alinhamento a esse organograma, caso contrário, “a escola sofre de modo particularmente intenso a angústia implícita de guardar seu próprio atestado de óbito, enquanto as ‘novas forças’ se apinham do lado de fora e ameaçam desbaratá-la”.

A organização curricular da escola, em uma racionalidade econômica neoliberal, concebe um processo de formação de condutas humanas “cada vez mais competitivas, adaptativas, flexíveis, acessíveis, criativas, empreendedoras, financeiras, desejanças, aprendizes, autossustentáveis, excludentes, mas também formas subjetivas solidárias e ocupadas em criar formas de vida alternativas” (LOPES, 2018, p. 145). Para tal, a escola passa a ser convocada a proporcionar estruturas que viabilizem

uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como

competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2017, p. 468).

Assim, a condição econômica e tecnológica que caracteriza o nosso presente, alinhada às perspectivas de futuro, demanda a formação de sujeitos com uma visão de mundo ampla e conectada. São sujeitos que devem ser preparados para lidar proativamente com um ritmo mais dinâmico de aprendizagem, de trabalho, vida, experiências sociais e investimento nos avanços tecnológicos. Um processo formativo em que todos

reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2017, p. 468).

É na ordem da instrumentalização cognitiva, fomentada pelo desenvolvimento de habilidades e competências nos sujeitos, que os investimentos operados pela política curricular objetivam constituir subjetividades aptas às necessidades do século XXI. Sujeitos cuja formação deve estar alinhada a “um modo diferente de metamorfose do mundo [...] do novo otimismo determinista tecnológico, moldado por uma saudável ignorância do impossível” (BECK, 2018, p. 85).

Portanto, esses sujeitos são necessariamente condicionados a inscrever seu modo de vida e de participação no jogo econômico pela sua “potencial capacidade [...] e de suas instituições para resolver os problemas da existência com crescente precisão e eficiência” (BECK, 2018, p. 85). Eficácia, previsibilidade, proatividade, capacidade desafiadora, criatividade e flexibilidade são diretrizes essenciais para que o investimento formativo seja consolidado em consonância com o desenvolvimento tecnológico em curso.

Assim, é a “normatividade econômico-empresarial” (GADELHA, 2009, p. 180) que forja modos de vida e de participação dos sujeitos nos distintos espaços. Por meio da reconfiguração do capitalismo nas últimas décadas do século XX, nota-se um processo de reestruturação do Estado e de redefinição da noção de público. Com isso, a educação deixa de ser materializada como “bem público inquestionável, voltada para a formação humana e cidadã, [e transforma-se] aos poucos em grande negócio lucrativo, administrado pelos mesmos princípios da governança empresarial” (DALBOSCO, 2019, p. 7).

Nessa linha, a Unesco tem alertado para a “crescente necessidade de reconciliar as contribuições e as demandas dos três reguladores do comportamento social: sociedade, Estado e mercado” (UNESCO, 2016, p. 10). Para tal, destaca-se que “a preocupação com o conhecimento – compreendido como o conjunto de informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes adquiridos por meio da aprendizagem – é essencial para qualquer discussão sobre o propósito da educação” (UNESCO, 2016, p. 10).

A estratégia política que vem regimentando o papel da educação em nosso país institui e normatiza a lógica gerencial como matriz de inteligibilidade da função social da escola. Com isso, a financeirização do modo de vida dos sujeitos inscreve a formação no rol de investimentos de ordem especulativa e predatória dos recursos fomentados pelo Estado.

O modelo de mercado dissemina-se em distintos domínios da vida – relação com o conhecimento, dimensões específicas da condição humana, formas de estruturação e de condução das condutas – em que a relação com a economia se institui como princípio organizador do comportamento humano. Nesse quesito, o Estado, articulado a distintas instituições de financeirização da vida, promove a difusão da regra concorrencial, subjetiva formas de vida e firma o investimento permanente nas competências individuais como norma. Para tal,

aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (BRASIL, 2017, p. 487).

O organograma curricular estabelecido pela BNCC demonstra o alinhamento político da educação brasileira ao que os organismos internacionais estabelecem, considerando uma agenda global para o século XXI. Trata-se de um documento normativo que promove um processo de esfacelamento do pluralismo étnico e cultural das diferentes regiões brasileiras e que reforça um sistema de desigualdades múltiplas. O caráter normativo do documento inscreve a estrutura curricular brasileira em uma base pedagógica que prima pela estruturação calculada da formação humana. Na peculiaridade desse percurso, cada sujeito passa a ser compreendido como um importante operador de seu processo formativo, sendo um agente ativo no desenvolvimento das aprendizagens requeridas, curvado à lógica da racionalidade neoliberal, “o sucesso de qualquer um é mérito do próprio indivíduo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 39).

Gert Biesta (2012, p. 812), ao analisar a tendência de focalizar as discussões na mensuração e na comparação de resultados educacionais, destaca o “impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores”. O que efetivamente isso significa? Tornar o processo educacional alinhado às diretrizes da eficácia consolida uma política de investimentos em que os recursos humanos devem ser “formatados” de modo ajustado à racionalidade econômica em curso. Frente a isso, não basta apenas “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 14). É uma condição de nosso tempo desenvolver competências que tornem cada sujeito um autogestor de seu próprio

desenvolvimento. Com isso, o ajuste subjetivo aos preceitos do mercado efetiva-se tanto nas questões motivacionais quanto na formação cognitiva. É na contramão disso que são desenvolvidos argumentos em prol de uma educação como princípio político do comum.

## EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO POLÍTICO DO COMUM

Repensar o propósito da educação e a organização da aprendizagem nunca foi tão urgente (UNESCO, 2016, p. 9). No que se refere à educação e à aprendizagem, significa ir além da estreita visão utilitarista e economicista, buscando integrar as múltiplas dimensões da existência humana. Essa abordagem enfatiza a inclusão de pessoas frequentemente discriminadas – mulheres e meninas, povos indígenas, pessoas com deficiência, migrantes, idosos e pessoas que vivem em países afetados por conflitos. Ela requer uma abordagem aberta e flexível à aprendizagem, tanto ao longo da vida quanto em todos os seus aspectos: uma abordagem que ofereça a todos a oportunidade de concretizar seu potencial para construir um futuro sustentável e uma vida digna. Essa abordagem humanista possui implicações para a definição de conteúdo de aprendizagem e as pedagogias utilizadas, bem como para o papel de professores e outros educadores (UNESCO, 2016, p. 9).

As experiências alocadas no desenvolvimento tecnológico e humano, bem como a centralidade no dinamismo e na performance individual que caracterizam as duas primeiras décadas do século XXI, abrem fissuras para distintos questionamentos sobre os encaminhamentos sociais, econômicos e políticos de países como o Brasil. Diante dos altos índices de desigualdade social, parece cada vez mais urgente e necessário (re)pensar o papel assumido por diferentes instituições, incluindo a escola.

Nessa condição, defende-se que um dos maiores desafios deste novo século será considerar o conhecimento e a educação como um princípio político comum. Essa inclinação nos provoca a compreender que a “criação de conhecimento, sua aquisição, sua validação e sua utilização são comuns a todas as pessoas, como parte de um esforço coletivo da sociedade” (UNESCO, 2016, p. 10). Na contramão da lógica empresarial, que imprime uma “subsunção formal e real da subjetividade ao capital, transformando os cérebros, detentores do conhecimento, em capital fixo do sistema e meio de produção de mais-valia” (JUNGES, 2018, p. 11), primar pelo conhecimento como um princípio político comum constitui movimento político urgente de afirmação de uma sociedade plural.

Para isso, resgatar a compreensão da escola como uma invenção “particular da pólis, que consiste em oferecer ‘tempo livre’ para aqueles que, de acordo com o seu berço e seu lugar na sociedade, não poderiam dispor de tal tempo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 107), transgride a lógica de privilégio historicamente difundida. Instituir o papel formativo da educação na contramão de direcionamentos mercadológicos pressupõe concebê-la “como modo de pensar sobre a vida e a existência dos envolvidos, e não somente como preparação para um ofício determinado” (DALBOSCO, 2019, p. 2). Portanto, o papel formativo assumido pela escola a partir do princípio político do comum, encontra-se alicerçado em práticas que, desde uma perspectiva humanista, forjam a produção subjetiva de cidadãos responsáveis eticamente uns com os outros, comprometidos com as causas humanitárias e ecológicas e que investem na promoção da justiça social.

Na análise dos discursos políticos e curriculares da educação, que ditam seu papel para o século XXI, a possibilidade de tensionar e pensar a escola como um espaço que se inscreva em um modelo de efetivação da justiça social, requer articular a formação humana e a inovação. Em vista da formação como perspectiva de afirmação do humano, recuperam-se princípios próprios da matriz disciplinar,

como a atenção, o estudo, a dedicação e o cultivo da ética e da afirmação política pelo princípio da *pólis* grega. Além dos aspectos disciplinares, vale destacar a relevância no incremento do repertório cultural, social, político e histórico. Compreende-se nesse aspecto, que o comum, como um princípio político, encontra-se desvinculado de artefatos exteriores ao sujeito, uma vez que ele está implicado com princípios éticos e políticos reiteradamente acionados pela função social da escola. Assim, o princípio político do comum converte-se em um exercício público de responsabilidade e de coobrigação ética do sujeito consigo e com os outros.

Em vista da constituição desse repertório formativo, a função política da educação compromete-se com a organização de práticas que subvertem a centralidade da produção de conhecimentos de matriz utilitarista e de respaldo operacional do mercado. Pelo princípio político do comum, a função política da educação encontra-se implicada com princípios desvinculados do referencial adotado pelo Estado. Muito além disso, são princípios envoltos às demandas sociais que, por sua vez, incrementam vínculos culturais e políticos mais amplos. Entender a escola como um espaço político do comum requer inscrevê-la em uma proposição política de coobrigação com todos aqueles engajados na mesma tarefa, qual seja, de formação humana e a promoção da justiça social a partir de uma perspectiva cidadã.

Sob este prisma, busca-se investir no distanciamento conceitual da tese do capitalismo cognitivo. Na lógica do capitalismo cognitivo, a cooperação é um processo exterior, social e comum, desenvolvido fora dos locais de produção. Segundo essa tese, a criação de valor não depende mais do capital fixo, mas do uso comum dos saberes que os trabalhadores possuem e incorporam. Produzindo-se o imaterial – conhecimentos, imagens, afetos etc. –, produz-se a subjetividade humana. Ao capital, cabe a função de captar e distribuir rendimentos, sendo o fator determinante da produção contemporânea a cooperação de cérebros.

Cabe lembrar que a organização do trabalho em nosso presente tem como fonte principal de valor a criatividade e a autonomia, e não mais o capital fixo. O capital encontra-se entalhado no desenvolvimento dos conhecimentos – estes, por sua vez, são incorporados no processo de valorização do capital –, tornando-se um dos elementos de base do capital humano. Arrolados na lógica de ampliação do capital humano, os sujeitos são governados como capitais individuais, em uma relação de concorrência e cooperação em vista da produção do máximo desempenho econômico.

A escola, entendida a partir do princípio político do comum, não encaminha suas práticas por princípios econômicos, mas por princípios que promovem o direito comum mundial, desvinculado da soberania do Estado. A soberania do Estado, ao impor seus próprios interesses, desabilita possibilidades de articulação do direito comum mundial. Com isso, a escola a partir do princípio político do comum coloca sob suspensão pactos e declarações formativas implicadas com o Estado e aciona ações com vínculos sociais, culturais e políticos pelo prisma da nação, sustentada na cooperação e na justiça social.

O comum, como um princípio que institui a capacidade de cooperação coletiva articulada para melhorar a qualidade de vida de todos, imprime a necessidade de uma atividade de deliberação pela qual os homens se esforçam por determinar juntos àquilo que consideram justo e necessário ao contexto social (DARDOT; LAVAL, 2018). Nessa lógica, as coisas comuns não constituem uma categoria jurídica, mas sim compreendem práticas alocadas naquilo que favorecerá a todos. Dito de outro modo, não se trata de ações para favorecer a todos, mas ações de todos. Portanto, ao considerar-se a escola como um espaço político do comum, não é almejado que ela se constitua em um fim que determine um bem comum. Muito pelo contrário, a escola assume um princípio que faz buscar um objeto, o bem comum que está implicado com “a construção de novas formas de organização política” (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 560).

Nessa condição, o princípio político do comum não pode ser compreendido como uma coisa, um bem ou algo de que nos apropriamos. É tudo que, em um dado momento, uma coletividade decide compartilhar; o princípio político do comum está inscrito nas práticas e na ação política operada no espaço escolar. Nessa lógica, a escola organiza-se como espaço de reciprocidade, fundamentado em uma política de responsabilidade ética com o outro e com o meio. Para tal, a educação deve visar “à alfabetização cultural, baseada no respeito e na igual dignidade para todos, contribuindo para tecer em conjunto as dimensões sociais, econômicas e ambientais do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2016, p. 13).

A partir dos estudos desenvolvidos por Biesta (2012), partilha-se da preocupação de que se torna urgente reconectar a finalidade da educação. Para o autor, apesar de ser complexa, a finalidade da educação parte da articulação de três funções: qualificação, socialização e subjetivação (BIESTA, 2012). A articulação entre essas funções pode ser uma rota para pensar a escola como um espaço que coloca em operação dispositivos para o princípio político do comum, sustentado na atualização ativa da ação política (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 249).

Assim, é necessário compreender a escola como um espaço onde a coletividade compartilha o compromisso com o ensino, a condução pedagógica, o fortalecimento do repertório pedagógico e o reconhecimento dos direitos sociais a partir da qualificação, socialização e subjetivação. Essa compreensão não descarta a necessidade de eficácia educacional, sendo ela deslocada de seu valor instrumental (BIESTA, 2012). O enfoque da eficácia é outro – como valor, desprovido da necessidade de apresentar exclusivamente resultados –, ele está implicado com “valores acerca de objetivos e propósitos da educação” (BIESTA, 2012, p. 813), deslocados da ênfase na linguagem da aprendizagem.

Essa questão convoca a ressignificar discursos que primam pela eficácia, por resultados imediatos e por respostas alinhadas

às demandas do mercado. Pensar em práticas que reforcem a articulação coletiva e o fortalecimento do repertório cultural, político e social, implica na estruturação da condução pedagógica a partir da promoção da cidadania.

Para tanto, é fundamental considerar o alerta de Nussbaum (2015, p. 12), pois “nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso ao ensino de qualidade é uma questão permanente em todas as democracias modernas”. Na mesma linha de Nussbaum, vale o destaque que Hamilton já nos trazia no início do século XXI. Sendo ele, a sociedade de aprendizagem pode ser compreendida como uma fantasia, pois essa lógica “funciona com algumas pessoas por algum tempo, mas dificilmente funcionará para todo mundo, o tempo todo. Fazer da invenção um sucesso exige que os fracassos sejam reduzidos a níveis aceitáveis para seus clientes potenciais” (HAMILTON, 2002, p. 194).

Se a finalidade da educação estiver permeada por uma lógica que preza a ênfase no investimento, torna-se condição necessária compreender a “redefinição do ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem” (BIESTA, 2012, p. 815). Na racionalidade econômica neoliberal, a luta pela existência e pela participação requer a promoção de oportunidades para a competição, o que se constitui uma lei natural de programação estratégica das ações dos indivíduos pela via do darwinismo social (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54). Nisso, não se trata de lutar pela igualdade, mas pela sobrevivência a partir do investimento permanente em uma subjetividade empresarial, pois apenas aos protagonistas é prevista a possibilidade de recompensa. No darwinismo social, a competição é “a norma geral da existência individual e coletiva”, e a adaptação do sujeito a esta norma é “a palavra de ordem da conduta individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54).

É na contramão do darwinismo social que é defendida a ideia da escola como um espaço político do comum. Nesse contexto,

o valor da eficiência reside no propósito da formação do humano articulado à responsabilidade com as demandas sociais, éticas e ambientais da coletividade. Essa responsabilidade não pode ser entendida a partir de uma busca pela delimitação das especificidades de cada sujeito (branco, negro, amarelo, surdo, ouvinte, cego, autista) ou de cada espaço. Ela é muito mais ampla, pois parte de uma leitura analítica dos limites das próprias ações e das práticas desenvolvidas, assim como dos investimentos que temos operado para viver com o outro em uma sociedade que se configura de modo cada vez mais individualista.

Em um contexto político marcado pelo aumento das taxas de analfabetismo, pelas condições socioeconômicas que potencializam os níveis de pobreza de grande parcela da população, pela intensificação dos problemas ambientais, como os exacerbados níveis de envenenamento de lençóis freáticos, as queimadas e a destruição alargada da floresta Amazônica, verifica-se que “o agente da metamorfose do mundo é a interminável história do fracasso” (BECK, 2018, p. 32). Nessa lógica, parece necessário e urgente repensar a experiência formativa com a qual a educação escolar deve estar comprometida. Isso implica em compreender que a formação não pode ser convertida em uma forma de vigília permanente dos ditames sociais, políticos e econômicos de nosso presente.

A experiência formativa está relacionada com uma forma de cultivo de saberes que se efetivam em uma outra dimensão, “cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista” (ORDINE, 2016, p. 9). Se assumimos “o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2017a, p. 27), não nos damos o direito de desobedecer (GROS, 2018). Em um contexto social e econômico complexo como este, torna-se urgente e necessário atentar ao fato de que “uma educação vendida como um bem de investimento que não tem retorno econômico para a maioria dos compradores é, de maneira muito simples, uma fraude” (STANDING, 2020, p. 109).

Na contramão dessa envergadura política da educação, o princípio político do comum firma uma ética política do sujeito em relação à coletividade e à sociedade. Ele condiciona a construção de formas de vida colaborativas e cooperativas implicadas com o cultivo de saberes históricos, sociais e políticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensaio analítico proposto, verifica-se que os mecanismos postos em funcionamento pela política curricular de nosso país estão estreitamente alinhados a estratégias de subjetivação mercadológica, em que a responsabilização pelo sucesso ou fracasso, em termos educacionais, é revertida ao sujeito. Nesse contexto, o que se evidencia é um processo generalizado de desmobilização do sentido e do significado de práticas coletivas na escola. Em vista disso, sublinha-se a necessidade de ressignificar a função da escola, que tem primado por processos de individualização da aprendizagem com a inserção de novas tecnologias, instrumentos pedagógicos aprimorados e metodologias pautadas em princípios performativos. Evidentemente, não é possível desconsiderar a relevância dessas questões, mas parece urgente repensar os rumos que a educação vem assumindo frente a essa ordem discursiva que enfatiza o sucesso do desempenho individual.

Portanto, uma das questões centrais é compreender que o conceito de competências está estreitamente afinado ao conceito de capital humano. Isso sublinha que, em vista do aprimoramento necessário às demandas do século XXI, além dos componentes cognitivos, os componentes afetivos devem ser amplamente trabalhados e considerados no investimento em capital humano. A educação, então, compreendida como bem de investimento, assume a responsabilidade de abastecer o mundo empresarial com perfis profissionais que

investem em seu capital humano de modo cada vez mais ajustado às demandas requeridas. Essas demandas se sobrepõem às questões humanas da formação do sujeito, pois são elas que, na lente de uma leitura econômica, garantem o desenvolvimento da economia e da sociedade. Por isso, observa-se a primazia de conhecimentos específicos, das capacidades dinâmicas e de saberes apropriáveis pelo mundo tecnológico sobre aspectos sociais, culturais e históricos que mobilizam formas dinâmicas de ação social.

Há, portanto, um movimento político na educação brasileira que valoriza a homologação de uma base tecnicista dos conhecimentos. Os conhecimentos, quando encapsulados em processos pedagógicos específicos, são organizados e estruturados em níveis de assimilação, condicionados pelas capacidades dos indivíduos.

Assim, se a administração empresarial do capital humano parece condicionar as práticas operadas no sistema educacional brasileiro, principalmente pela política curricular em curso, na contramão, ainda permanecem fissuras para se pensar a formação do humano de forma abrangente e mais distanciada da prevalência econômica. Destacar a função política da escola, frente aos desafios do século XXI, requer partir de chaves de leituras distintas – antropológicas, sociológicas, filosóficas, culturais, políticas e também econômicas. Essas chaves possibilitam a coexistência de experiências distintas, mas que encaminham para a reciprocidade coletiva.

Considerando-se o que se apresentou nesta análise, se as competências remetem às qualificações dos sujeitos, tendo em vista a dinamicidade como característica que marca o mundo contemporâneo, a necessidade de reformulá-las continuamente abre as possibilidades para investimentos em prol da dignidade humana das parcelas populacionais discriminadas negativamente. Este é um dos caminhos potentes para (re)pensar a educação do século XXI: o humano, constituído na articulação entre o biológico, o social, o cultural e o ecológico, requer considerar capacidades mais amplas que puramente as

cognitivas, e isso implica compreender o humano articulado ao meio em que vive e ao mundo que habita. Um caminho promissor para que se possa repensar o desenvolvimento de uma nação que nos últimos anos tem ampliado consideravelmente o fosso entre sujeitos bem-sucedidos e sujeitos em condições de vulnerabilidade social.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **Foucault, power, and education**. New York: Routledge, 2013.
- BECK, Ulrich. **A metamorfose do Mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BIESTA, Gert. Boa Educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, 2012, p. 808-825. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Instructio, Libertas e Exercício docente na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019, p. 1-20.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: Ensaio sobre a Revolução no Século XXI. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DUBET, François. **O Tempo das Paixões Tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.
- EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação em questão. *In*: DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg (Orgs.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p. 159-174.

- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GROS, Frederic. **Desobedecer**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018. 224 p.
- HAMILTON, David. O Revivescimento da Aprendizagem? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 187-198, 2002.
- HAN, Byung-Chul. **Agonia do Eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JUNGES, José Roque. O modelo atual de capitalismo e suas formas de captura da subjetividade e de exploração. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 16, n. 277, v. 16, p. 3-16, 2018.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LOPES, Maura Corcini. (In)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. 1 ed. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 143-155.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: preparando os alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **Repensar a Educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO, 2016.
- WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini; COELHO, Orquídea. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. 1-16, 2019.

## SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

### **Adriana Arioli**

Possui graduação em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2011) e Bacharelado em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é tradutora intérprete de língua de sinais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e coordenadora do Incluir - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais como tradutora intérprete, e na docência em escolas de surdos na modalidade de Educação Bilíngue. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação da UFRGS, na linha dos Estudos Culturais em Educação.

*E-mail: [adriana.arioli@ufrgs.br](mailto:adriana.arioli@ufrgs.br)*

### **Alexandre Bica Pires**

Licenciado em História. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail: [professoralexandrelica@gmail.com](mailto:professoralexandrelica@gmail.com)*

### **Ânderson Barcelos Martins**

Bacharel e Licenciado em Filosofia. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail: [andersonbarcelosmartins@gmail.com](mailto:andersonbarcelosmartins@gmail.com)*

### **Beatris Gattermann**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Instituto Federal Farroupilha.

*E-mail: [beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br](mailto:beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br)*

### **Bruna da Silva Branco**

Licenciada em Letras Libras e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail: [bbrunabranco@gmail.com](mailto:bbrunabranco@gmail.com)*

### **Cláudio Gerhardt**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Coordenador pedagógico do Ensino Fundamental em São José do Hortêncio.

*E-mail:* claudio.gerhardt@e.du.saojosedohortencio.rs.gov.br

### **Cristiano Pereira Vaz**

Licenciado em Letras Libras e doutorando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* cristianovazz@hotmail.com

### **Deise Andréa Enzweiler**

Doutora (CAPEX/PROEX) e Mestre (CNPq) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS). Foi bolsista de graduação do Programa Erasmus Mundus Brasil na Universidade Técnica de Dresden (Alemanha), cursando disciplinas das Ciências da Educação. É fluente em Língua Inglesa, com aprovação recente no TOEFL. Atualmente, tem desenvolvido pesquisas sobre aprendizagem, políticas de inclusão e desigualdades escolares. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIATE).

*E-mail:* deiseandrea@gmail.com

### **Eliana Pereira de Menezes**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2011); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2005); graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM (2001). Professora Associada 2 do Departamento de Educação Especial/EDE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura/DEC/UFSM e pesquisadora do GEPI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/UNISINOS, os quais integram a Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIATE).

*E-mail:* eliana.menezes@ufsm.br

### **Elisabel Borba de Siqueira Moura**

Atua como coordenadora e GTM do PIM (Primeira Infância Melhor) no município de Alvorada-RS e professora de Língua Portuguesa na EJA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

*E-mail:* elisabelsiqueira@hotmail.com

### **Estela Kohlrausch**

Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação sob orientação de Johannes Doll (2021, bolsista CNPq), especialista em Gestão Cultural: cultura, desenvolvimento e mercado (Centro Universitário Senac) e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (FURG). Possui graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (2007) e bacharelado em Música, instrumento viola, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente cursa Pedagogia (UFRGS). Tem experiência como educadora musical e interesse nas áreas de: Educação, Envelhecimento, Perspectiva do Lazer Sério e Música.

*E-mail:* estela\_violista@yahoo.com.br

### **Gabriella Kneipp**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

*E-mail:* gabi.mk@hotmail.com

### **Gilda Maria Schirmann Henn**

Professora de História da rede estadual de ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

*E-mail:* gildashenn@gmail.com

### **Graciele Marjana Kraemer**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2017). Graduada em Educação Especial deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2003). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS) e líder do Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE/UFRGS/CNPq).

*E-mail:* graciele.kraemer@gmail.com

### **Isabella Almeida dos Santos**

Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* isastefanos@gmail.com

### **Jaqueline Mesquita Preto**

Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* jaqueleitura21@gmail.com

#### **Juliane Andresa Alves Nunes**

Formação em Letras e Pedagogia. Pós-graduada em Tradutor intérprete de Libras e Orientação e supervisão escolar. Atuante como intérprete de Libras e como professora na disciplina de Língua Portuguesa em escola especial para surdos. Estudante do mestrado acadêmico em Educação na UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Estudos Culturais.

*E-mail:* julianeaanunes@gmail.com

#### **Leandra Gomes Gonçalves**

Bacharel em Comunicação Social e Licenciada em Português. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* leandragoncalves@gmail.com

#### **Letícia Gomes Farias**

Graduada em Artes Visuais Licenciatura e Pedagogia anos iniciais. Possui especialização no Uso de Mídias na Educação, tendo realizado todos os cursos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente integra o quadro de professores do Município de Porto Alegre, atuando na EMEF Deputado Victor Issler onde exerce a função de supervisora das turmas de anos iniciais e professora de arte educação da Educação de Jovens e Adultos. Foi professora de artes visuais do quadro estadual, atuando nas escolas Porto Alegre e Antão de Faria nos anos 2009 e 2010. Tem experiência na área de Educação com ênfase nas temáticas: cultura e arte africana e afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista e ações afirmativas no campo da educação.

*E-mail:* superleticiaprofessora@gmail.com

#### **Lidiane da Silva Braz**

Professora de Educação Especial da rede pública de Ensino de Santa Maria/RS; Doutoranda em Educação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

*E-mail:* brazilidi34@gmail.com

#### **Luciana Pereira Vaz**

Licenciada em Letras Libras e mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* kalupink2@gmail.com

#### **Luciane Bresciani Lopes**

Licenciada em História. Mestra em Educação. Doutorando em Educação. Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* lbresciani@gmail.com

#### **Maitê Cezar da Silva**

Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

*E-mail:* maitecezar@gmail.com

#### **Nelza Jaqueline Siqueira Franco**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Computação, Especialista em Mídias na Educação e em PROEJA Professora de Anos Iniciais e de Ciência da Computação da Rede Municipal de Porto Alegre.

*E-mail:* nelzajaqueline@gmail.com

#### **Paulina dos Santos Gonçalves**

Graduada em Serviço Social, Especialista em Direito da Criança e do Adolescente (FMP), Mestra em Educação pela UFRGS e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* paulinasantgo@gmail.com

#### **Renan Vieira de Santana Rocha**

Psicólogo Sanitarista (UFBA). Doutor e Mestre em Saúde Coletiva (UFBA). Especialista em Saúde Coletiva (UFBA), em Gestão em Saúde (UNEB), em Estudos Étnicos e Raciais (IFBA) e em Psicologia em Saúde (CFP). Docente da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

*E-mail:* renanvsr@gmail.com

#### **Tânia Conceição de Souza Barreto**

Graduada em Ciências da Natureza, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*E-mail:* tbarreto67@yahoo.com.br

#### **Wallace Ramos**

Doutorando em Educação na UFPR, Linha Linguagem, Corpo e Estética. Mestre em Educação pela UFPR, na Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Possui graduação em Licenciatura em EDUCAÇÃO FÍSICA pela UFPR, PEDAGOGIA pela UFPA e em FONOAUDIOLOGIA pela Universidade da Amazônia.

*E-mail:* wklramos@gmail.com

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

ação política 12, 91, 190, 302  
 acessibilidade 188, 201, 206, 207, 208, 218, 219, 221, 222, 225, 231, 236, 237, 244  
 acesso 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 90, 91, 92, 96, 108, 109, 153, 178, 179, 204, 206, 212, 218, 219, 224, 225, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 247, 256, 273, 303  
 ações afirmativas 220, 221, 234, 235, 236, 237, 238, 312  
 análise do discurso 269, 272, 276  
 ancestralidade 103, 105, 106  
 aprendizagem 78, 203, 208, 212, 214, 218, 219, 224, 226, 227, 228, 231, 246, 278, 279, 285, 286, 287, 288, 292, 295, 296, 298, 302, 303, 305, 310  
 autoimagem positiva 147

## B

branqueamento 110, 145, 149, 155

## C

Carnaval 102, 103, 104, 105, 106, 119, 120  
 classes sociais 12, 39  
 conflitos armados 26, 270  
 corpos 15, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 71, 72, 80, 83, 86, 88, 94, 95, 99, 103, 106, 117, 124, 141, 142, 147, 163, 165, 166, 168, 178, 271, 288, 290  
 crise imigratória 54, 55, 56, 66

## D

democratização escolar 36, 51  
 descolonização 104, 105, 107, 118, 119, 120  
 desconstrução de estereótipos 102, 111  
 desigualdades 12, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 93, 123, 125, 128, 133, 136, 137, 179, 220, 224, 225, 230, 242, 245, 247, 257, 287, 297, 310

Desigualdades Múltiplas 12, 13, 124, 171, 172, 184  
 deslocamento forçado 270  
 direitos básicos 86, 90, 93, 270  
 discriminação racial 111, 118, 130, 132, 135  
 diversidade 28, 56, 68, 76, 119, 137, 155, 178, 179, 180, 194, 234, 237, 259, 261, 262, 280, 281  
 divindades africanas 103, 104, 106, 119

## E

educação 13, 34, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 72, 73, 76, 84, 89, 91, 92, 93, 105, 126, 130, 139, 154, 171, 174, 177, 180, 181, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 212, 216, 218, 220, 221, 226, 227, 228, 230, 235, 236, 241, 247, 248, 271, 275, 276, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312  
 educação básica 44, 47, 154, 203, 207, 208, 228, 235, 247, 276  
 Eixo Sul Global 17, 19, 29  
 Enem 234, 235, 238  
 enquadramentos 95, 160, 161, 190, 198, 233, 240, 242, 243, 251, 257, 258  
 ensino 37, 44, 71, 77, 78, 89, 90, 92, 105, 132, 154, 176, 181, 197, 204, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 224, 226, 227, 230, 234, 235, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 269, 271, 272, 274, 275, 278, 289, 290, 292, 293, 302, 303, 311  
 ensino superior 211, 212, 214, 215, 218, 219, 224, 226, 227, 230, 234, 235, 237, 240, 241, 243, 244, 245, 247, 271, 275  
 epistemicídio 18, 109  
 Epistemologias do Sul 16, 17, 18, 32  
 escola 36, 37, 40, 44, 47, 52, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 103, 131, 154, 155, 156, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 206, 207, 216, 217, 230, 234, 235, 238, 243, 269, 272, 274, 276, 277, 278, 282, 284, 285, 286, 288, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 305, 306, 308, 312

escola pública 131, 217, 234, 235, 238, 243, 286  
 esquecimento 68, 113, 198, 271  
 Estado 12, 13, 23, 24, 29, 30, 60, 68, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 135,  
 158, 159, 160, 161, 165, 166, 167, 173, 184, 202, 217,  
 218, 263, 270, 280, 286, 289, 290, 296, 300, 301  
 estereótipos 71, 80, 102, 109, 111, 118, 119, 148, 154, 155, 156, 163  
 Estudos Culturais 12, 184, 242, 269, 272, 274, 275, 276, 278, 280,  
 282, 309, 312  
 exaltação da branquidade 146  
 Exame Nacional do Ensino Médio 234  
 exclusão 36, 42, 43, 51, 80, 84, 89, 90, 92, 98, 109, 114, 134, 163,  
 195, 211, 215, 228, 229, 231, 233, 243, 247, 253,  
 259, 308  
 extermínio 18, 25, 161, 162, 169  
**F**  
 fascismos 12  
 fome 59, 270, 277, 279  
**I**  
 IBGE 100, 107, 144, 156, 162, 234, 244, 248, 256, 267  
 imagens positivas 75, 146  
 imigração 145, 269, 271, 272, 274, 275, 281  
 imigrantes 187, 270, 271, 272, 276, 277, 279, 280  
 impacto social 237  
 inclusão 34, 38, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 64, 77, 84, 156, 201, 205,  
 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219,  
 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 236,  
 237, 261, 276, 295, 298, 310  
 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 92, 107, 144, 220,  
 234, 248, 267  
 institutos federais 234  
 investimento na educação básica 235  
 invisibilidade 90, 94, 98, 116, 137  
**J**  
 justiça social 52, 56, 233, 234, 238, 240, 242, 299, 300, 301  
**L**  
 Lei Federal 234

liberalismo autoritário 12  
 Literatura afro-brasileira 107  
 literatura brasileira 108, 109, 110, 111, 114, 116, 121  
**M**  
 materiais didáticos 144, 146, 154, 207  
 memórias 168, 174  
 mérito 160, 227, 235, 237, 297  
 miséria 167, 270  
 morte 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 59, 64, 66, 86, 94, 95, 98,  
 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 173,  
 251, 252, 253, 255, 257, 260, 264  
**N**  
 necropolítica 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 158,  
 167, 253  
 negro 17, 18, 71, 73, 74, 78, 79, 90, 95, 96, 102, 107, 108, 109, 110, 111,  
 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 128, 130,  
 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146,  
 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 162, 163,  
 164, 168, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 304  
 neoliberalismo 308  
 norma branca 71, 78, 80  
**O**  
 ontologia corporal 12, 255  
 organizações sociais 12, 238  
**P**  
 padrão de humanidade 145  
 pensamento negro 17, 18  
 periferia 114, 158, 159, 162, 164  
 permanência 34, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 212, 214, 218,  
 219, 221, 222, 224, 227, 236, 237, 246, 247  
 perseguições 270  
 personagens brancos 145  
 personagens negros 110, 111, 149  
 pessoas brancas 18, 83, 143, 146, 149, 154, 155

peças com deficiência 80, 211, 212, 216, 218, 219, 220, 224, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 298

Plano Nacional de Educação 34, 37, 44, 50, 51

política curricular 284, 285, 286, 287, 294, 295, 305, 306

política de reserva de vagas 233, 234, 240, 241, 242, 244

políticas educacionais 42, 286, 297

políticas inclusivas 38, 41, 215, 217, 218

população negra 24, 25, 92, 93, 99, 108, 110, 111, 112, 116, 119, 126, 132, 135, 136, 137, 144, 145, 155, 163

precariedade 12, 35, 97, 98, 158, 164, 165, 167, 254, 255, 259, 260, 262, 265, 270

## R

racial 18, 23, 24, 49, 51, 77, 79, 96, 111, 112, 113, 118, 130, 132, 135, 136, 137, 141, 149, 155, 156, 163, 164, 178, 179, 238

racismo 12, 16, 18, 24, 25, 27, 28, 29, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 121, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 146, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 163, 164, 169, 173, 174, 175, 178, 180, 253

recursos pedagógicos assistivos 236

refugiados 54, 55, 56, 63, 64, 65, 66, 68, 187, 270, 276, 280

relações raciais 77, 113, 125, 134, 137

religiosidade 104, 105, 106

renda per capita 45, 234

representação negra 109, 154

resistência 22, 77, 82, 106, 113, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 138, 147, 163, 165, 173, 175, 181, 277

## S

sistema de desigualdades 37, 38, 39, 242, 245, 247, 287, 297

Sistema de Seleção Unificada 219, 238

Sisu 219, 223, 238, 239

solidariedade seletiva 54, 55, 56, 65, 66

solidariedade social 235

## T

tecnologia de Biopoder 12

## U

UFRGS 12, 129, 135, 145, 156, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 247, 248, 275, 309, 310, 311, 312, 313

universidades públicas 132, 234

## V

violência 57, 67, 90, 94, 95, 96, 110, 121, 124, 125, 137, 153, 160, 162, 166, 167, 169, 185, 189, 197, 198, 250, 252, 264, 265, 270

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.PIMENTACULTURAL.com)

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Racismo de Estado  
e Desigualdades Múltiplas

