



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E  
AFRICANOS – PÓSAFRO

**JANETE FERNANDES SUZART DA SILVA SANTOS**

**NECROEDUCAÇÃO: RACISMO, JUVENTUDE E  
ENFRENTAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA EM SALVADOR**

Salvador  
2021

## Biblioteca CEAO - UFBA

S237 Santos, Janete Fernandes Suzart da Silva.

Necroeducação: racismo, juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador /  
Janete Fernandes Suzart da Silva. - 2021.

110 f.

Orientadora : Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jamile Borges.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e  
Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais 2021.

**JANETE FERNANDES SUZART DA SILVA SANTOS**

**NECROEDUCAÇÃO: RACISMO, JUVENTUDE E  
ENFRENTAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA EM SALVADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos na linha Estudos Étnicos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientadora: Profª. Dra. Jamile Borges.

Salvador  
2021

**JANETE FERNANDES SUZART DA SILVA SANTOS**

**NECROEDUCAÇÃO: RACISMO, JUVENTUDE E  
ENFRENTAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA EM SALVADOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos na linha Estudos Étnicos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Étnicos e Africanos sob a orientação da Profa. Dra. Jamile Borges da Silva.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Jamile Borges / PÓS-AFRO  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Jusciney Carvalho Santana/ UFAL  
(Membro externo)

---

Profa. Dra. Cristiane Sousa / UNILAB  
(Membro externo)

---

Profa. Dra. Silvia Michelle Macedo de Sá/UFRB  
(Membro externo)

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que é minha pedra fundamental, fonte da minha inspiração, força e perseverança.

A minhas filhas, pois a minha família é o porto seguro para onde sempre retorno para me reabastecer.

À Professora Dra. Jamile Borges, que, como minha orientadora, diligentemente sugeriu pistas e possibilidades, assim como levantou questões essenciais para a construção deste projeto.

À Professora Dra. Norma Lopes, pela parceria e amizade, sempre disponível para ouvir minhas dúvidas e questões, peça fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Aos docentes entrevistados, fonte de sabedoria e informação, por terem servido de base para as análises.

Ao querido colega João Mouzart, que, pacientemente, caminhou comigo durante todo esse processo e que, como instigador, me fez refletir sobre minha escrita.

## RESUMO

Na presente pesquisa toma-se por base a teoria da Educação Antirracista para analisar as práticas dos professores sobre a política do enfrentamento ao racismo direcionado à juventude negra em escolas públicas de Salvador; além disso, observam-se as ferramentas pedagógicas que tornam possível que a necroeducação seja acionada como mecanismo de aniquilamento dos sujeitos negros. Assim, verifica-se como a escola tem traçado estratégias para o combate ao racismo e trabalhado a questão da negritude, temos como objetivo compreender as práticas docentes quanto à política de enfrentamento ao racismo, no âmbito escolar. Nesse sentido, a pesquisa suscita a seguinte questão, se as práticas pedagógicas presentes na escola pública em Salvador favorecem a emancipação/autonomia do (a) jovem negro (a). Busca também compreender temáticas relacionadas ao empoderamento, à exclusão e a discriminação. A metodologia aplicada foi a qualitativa exploratória, na perspectiva dialética, visto que ela favorece a reflexão sobre a prática educativa buscando causas e consequências do fenômeno descrito, através da discussão e argumentação dialogada, podendo proporcionar a identificação nessa construção pedagógica, de elementos de uma Educação Equitária Antirracista ou uma educação eurocêntrica, aqui denominada de prática da Necroeducação, e como elas contribuem para a emancipação e construção do ser jovem negro. A pesquisa tem como objeto a análise das práticas de docentes que trabalham com jovens negros na faixa etária entre 15 a 29 anos matriculados no ensino médio e na EJA - educação de jovens e adultos em escolas públicas de Salvador. O estudo indica uma contribuição da educação antirracista para favorecer o respeito à diversidade e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Os dados foram colhidos por um questionário/entrevista através do google forms e quando analisados demonstraram entre outros resultados; a ratificação da existência do racismo no ambiente escolar; o fortalecimento do racismo através de práticas pedagógicas eurocêntricas; que o enfrentamento ao racismo não compõe o fazer pedagógico das escolas públicas pesquisadas; que existe uma relação entre os fatores de exclusão dos jovens negros (as) e as práticas educacionais presentes na escola pública em Salvador; e que a prática da educação antirracista pode promover a autonomia do jovem negro (a).

**Palavras-chave:** Necroeducação. Juventude negra. Educação Equitária. Exclusão. Racismo.

## ABSTRACT

In the present study, the theory of Anti-racist Education is used to analyze the practices of teachers on the policy of confronting racism directed to black youth in public schools in Salvador; in addition, they observed if the pedagogical tools that make it possible for necroeducation to be activated as a mechanism of annihilation of black subjects. Thus, it is verified how the school has drawn up strategies to combat racism and worked the issue of blackness, we aim to understand the teaching practices regarding the policy of confronting racism, in the school environment. In this sense, the research raises the following question, whether the pedagogical practices present in the public school in Salvador favor the emancipation/autonomy of young black. It also seeks to understand themes related to empowerment, exclusion and discrimination. The methodology applied was the exploratory qualitative, in the dialectical perspective, since it favors the reflection on the educational practice seeking causes and consequences of the described phenomenon, through the discussion and dialogue, can provide the identification in this pedagogical construction of elements of an Anti-racist Equitarian Education or a Eurocentric education, here called the practice of Necroeducation, and how they contribute to the emancipation and construction of the young black being. The research aims to analyze the practices of teachers who work with young black people aged 15 to 29 years enrolled in high school and EJA- education of young people and adults in public schools of Salvador. The study indicates a contribution of anti-racist education to foster respect for diversity and appreciation of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education. The data were collected by a questionnaire/interview through google Forms and when analyzed demonstrated among other results; the ratification of the existence of racism in the school environment; the strengthening of racism through Eurocentric pedagogical practices; that the confrontation with racism does not compose the pedagogical practice of the public schools researched; that there is a relationship between the exclusion factors of black youth and the educational practices present in the public school in Salvador; and that the practice of anti-racist education can promote the autonomy of the young black man.

**Keywords:** Necroeducation. Black youth. Equitarian education. Exclusion. Racism.

## RÉSUMÉ

Dans la présente étude, on s'appuie sur la théorie de l'Education antiraciale pour analyser les pratiques des enseignants sur la politique de lutte contre le racisme visant la jeunesse noire dans les écoles publiques de Salvador; en outre, ils observent les outils pédagogiques qui permettent de déclencher la nécroéducation comme mécanisme d'anéantissement des sujets noirs. Ainsi, on voit comment l'école a élaboré des stratégies pour la lutte contre le racisme et a travaillé la question de l'obscurité, on cherche à comprendre les pratiques pédagogiques quant à la politique de lutte contre le racisme, dans le cadre scolaire. En ce sens, la recherche soulève la question suivante: si les pratiques pédagogiques présentes dans l'école publique de Salvador favorisent l'émancipation/l'autonomie du jeune noir. Elle cherche également à comprendre des thèmes liés à l'autonomisation, à l'exclusion et à la discrimination. La méthodologie appliquée a été la qualitative exploratoire, dans la perspective dialectique, car elle favorise la réflexion sur la pratique éducative en recherchant les causes et les conséquences du phénomène décrit, à travers la discussion et l'argumentation dialoguée, pouvant offrir l'identification dans cette construction pédagogique, d'éléments d'une Éducation Equitaire Antirraciste ou d'une éducation eurocentrique, appelée ici pratique de la Nécroéducation, et comment ils contribuent à l'émancipation et à la construction de l'être jeune noir. La recherche porte sur l'analyse des pratiques des enseignants qui travaillent avec des jeunes Noirs âgés de 15 à 29 ans inscrits au lycée et à l'EJA- l'éducation des jeunes et des adultes dans les écoles publiques de Salvador. L'étude indique une contribution de l'éducation antiraciale à favoriser le respect de la diversité et la valorisation de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne dans l'éducation de base. Les données ont été recueillies par un questionnaire/interview à travers google forms et ont été analysées parmi d'autres résultats; la ratification de l'existence du racisme dans le milieu scolaire; le renforcement du racisme à travers des pratiques pédagogiques eurocentriques; que la lutte contre le racisme ne comprend pas la pédagogie des écoles publiques étudiées; qu'il existe un lien entre les facteurs d'exclusion des jeunes noirs et les pratiques éducatives présentes dans l'école publique de Salvador; que la pratique de l'éducation anti-raciste peut promouvoir l'autonomie du jeune noir.

**Mots-clés:** Nécroéducation. Jeunesse noire. Education Equitaire. Exclusion. Racisme



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manifestação de estudantes de escolas públicas de Salvador contra o fechamento das unidades escolares.....	74
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Homicídio de crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos.....	56
Gráfico 2 – Alunos que recebiam ou não atividades escolares.....	76
Gráfico 3 – Frequência escolar dos alunos.....	76
Gráfico 4 – Formulários de entrevistas distribuídas para serem respondidas.....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS

- APLB – Associação dos Professores Licenciados da Bahia
- CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude
- CPIs – Comissão Parlamentar de Inquéritos
- CRT – Teoria Racial Crítica
- EJA – Educação para Jovens e Adultos
- FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública
- GRE – Gerência Regional de Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
- PNJ – Plano Nacional de Juventude
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PÓS-AFRO – Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos
- PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SEC – Secretaria de Educação e Cultura
- SIS – Síntese de Indicadores Sociais
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO O RACISMO E A EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO EQUITÁRIA.....</b>	<b>24</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS.....	24
2.2 PONDERAÇÕES SOBRE DISCURSOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EMANCIPATÓRIA COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO EQUITÁRIA .....	33
2.3 A EDUCAÇÃO E A INTERFERÊNCIA DO SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA .....	37
2.4 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EQUITÁRIA COMO INSTRUMENTO PARA O COMBATE AO RACISMO.....	39
<b>3 JUVENTUDE E TRANSITORIEDADE: JUVENTUDE NEGRA, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA. ....</b>	<b>47</b>
3.1 ANALISANDO A CATEGORIA JUVENTUDE.....	47
3.2 JUVENTUDE NEGRA: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE. ....	53
<b>4 A NECROEDUCAÇÃO COMO POLÍTICA ESTRUTURANTE PARA O EXTERMÍNIO DE JOVENS NEGROS .....</b>	<b>67</b>
<b>5 RESULTADOS E PERSPECTIVAS .....</b>	<b>83</b>
5.1 RACISMO NA ESCOLA PÚBLICA EM SALVADOR.....	85
5.1.1 O racismo no ambiente escolar.....	85
5.1.2 Os saberes educacionais e as práticas racistas.....	87
5.1.3 As práticas pedagógicas e o racismo.....	88
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	90
5.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	91
5.3.1 Educação Antirracista versus emancipação do(a) jovem negro(a).....	93
5.3.2 A prática educacional vigente na escola pública e sua relação com a emancipação/autonomia do(a) jovem negro(a).....	94
5.3.3 Práticas antirracistas, contexto escolar e o combate à violência contra o(a) jovem negro(a).....	95
5.3.4 Exclusão e práticas educacionais.....	98
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil se apresenta enquanto um fenômeno extremamente denso, que demarca as relações sociais no que se refere ao reconhecimento, acesso e permanência das pessoas negras nos diferentes espaços da sociedade, abrindo distintos debates e problemáticas em diversos campos, sendo um deles o campo educacional. Ao considerar a relação entre racismo e educação como ponto central para uma Educação Equitativa Antirracista, foi que comecei a analisar autores como Munanga (2005), Cavalleiro (2005), Gomes (2005; 2017), Ladson-Billings e Tate (1995), Silva (2012), dentre outros, que pesquisam sobre a importância do debate das relações raciais na escola para o fortalecimento da democracia, respeito às diferenças, combate às práticas de discriminação e preconceito e assim contribuir para a emancipação do jovem negro (a), pobre e periférico (a), fazendo a interseção entre posicionalidade, corpo negro, estética, exclusão e morte e sua permanência no espaço educacional. É importante observar que no ambiente escolar ainda predominam os princípios de uma educação colonizante, com pouca ou nenhuma referência negra, o que oculta propositalmente os saberes negros nos espaços educacionais.

Nas últimas décadas, a educação pública vem passando por inúmeras transformações. Atualmente seu público-alvo é composto pelo grupo pobre, periférico e de maioria negra, o que nos induz, do ponto de vista de um recorte racial, a entender a razão da falta de investimentos na área referida e, conseqüentemente, do encerramento das atividades de diversas escolas públicas, processo iniciado na Bahia, mais ou menos, em 2012/2013 e acentuado a partir de 2018. Isso ocorre devido ao fato de que a maioria das escolas está carente da infraestrutura mínima para funcionar, e cada vez mais os investimentos são retirados, comprometendo a cada dia o processo educacional.

Nesse sentido, é necessário analisar alguns impactos que o advento da pandemia provocado pela Covid-19 está mostrando na educação, especialmente para os alunos pobres, periféricos e de maioria negra em todos os níveis da educação, o que significa segundo dados da pesquisa da UNICEF (2021) um retrocesso de até duas décadas no combate a evasão escolar. Conforme a pesquisa, na pandemia esta exclusão atingiu 05 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 06 a 17 anos, destes 71,3% são pretos, pardos e indígenas e que em Salvador a exclusão escolar situa-se na faixa de 04 a 17 anos é predominantemente masculina, 53,2% e atinge em sua maioria os negros, 86%, a pandemia traz também ao debate

o ensino remoto onde os mais prejudicados são os alunos pobres e negros, Dias e Pinto (2020) sinalizam obstáculos importantes responsáveis pela exclusão dessa grande parcela da população, como a privação de acesso a computadores e celulares com internet de qualidade, a falta de espaço em casa, as péssimas condições em que vivem, além do estresse e ansiedade causados pelo longo período de isolamento.

A pauta da Educação Antirracista vem sendo construída desde o mestrado, observando a relação dos jovens negros (as) com a escola, associado à manutenção das desigualdades educacionais e ao pensar no impacto do racismo e suas reformulações no referido campo. Assim, o objeto desta tese foi sendo construído em diferentes espaços: como militante de organização de mulheres negras, participando de vários debates envolvendo temáticas como o genocídio da juventude negra, o combate ao racismo e a evasão escolar desses jovens, filhos de mulheres negras, que acabaram por se converter em tema da pesquisa de mestrado que realizei na área de Estudo de Linguagens, oportunidade em que trabalhei com a categoria *gênero*, desenvolvendo um estudo na área da sociolinguística. O objeto de investigação à época foi o fenômeno da variação da concordância nominal, que, no português, comporta duas variantes: a variante com as marcas de plural e a sem essas marcas.

Naquele momento, dois dos objetivos eram analisar a existência de preconceito linguístico aos falantes da variante sem concordância e identificar o estigma e a forma como esse fato pode interferir no comportamento linguístico desses falantes. O *corpus* foi composto por (i) entrevistas com oito mulheres negras com destaque em suas comunidades pelo trabalho de liderança, inclusive religiosa, como representantes de classes profissionais; (ii) pela aplicação de questionários em duas escolas públicas, com a participação de professores, diretores e coordenadores; e (iii) através da aplicação de questionário em uma empresa pública, encarregada do recrutamento de trabalhadores de diversas áreas, para inseri-los no mercado de trabalho em Salvador.

A pesquisa demonstrou que: as variedades linguísticas não padrão, são estigmatizadas e seus falantes sofrem preconceito linguístico racializado e preconceito social, com restrições ao acesso em diferentes campos sociais; o mercado de trabalho é mais exigente com os falantes que não realizam concordância, sugerindo que o seu recrutamento e provável inserção no mercado de trabalho será bem mais rigoroso e bastante demorado, engrossando, assim, as filas do desemprego; a escola trata com muito mais rigor e não considera a língua materna como ponto de partida para a formação do indivíduo; o falante, para ter acesso aos espaços considerados de poder, posição privilegiada, tem que falar a variedade valorizada ou falar o mais próximo possível dessa variedade.

Concluiu-se também que, no caso da mulher negra, não basta dominar a língua padrão para que haja uma ascensão social, e que há uma correlação entre variação linguística e mobilidade social. Nesse caso, é imprescindível uma reflexão sobre a função da escola, que, com determinadas práticas, vem atuando como reprodutora de papéis sociais predeterminados por uma sociedade com características classistas e estratificadas (SUZART; LOPES, 2016).

Após o ingresso no doutorado em 2017, no PÓS-AFRO, Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos, a construção do objeto desta tese sofreu robustas contribuições das diversas disciplinas, como Identidade Étnica e Literatura, Estudos Pós-coloniais e Decoloniais, Teoria da Etnicidade, Metodologia e Prática de Pesquisa, assim como dos encontros nas Linhas de Pesquisa de Estudos Étnicos. As disciplinas aludidas e a participação em diferentes seminários e encontros promovidos pelo PÓS-AFRO deram subsídios para a definição e aprofundamento do objeto da tese ora desenvolvida. Além disso, houve a contribuição extramuros, a exemplo dos debates com a participação de mães cujos filhos estão nas escolas públicas, jovens e adolescentes pardos e pretos e pobres periféricos e seus discursos sobre discriminação, exclusão, violência e racismo, aliada à construção acadêmica, às disciplinas, à participação na Escola Doutoral na Colômbia, em novembro de 2017, onde tivemos uma rica troca de experiência e de conhecimentos, e a apresentação no Seminário Internacional Paulo Freire, em Paris, em 2018. Nesse evento, pude problematizar sobre a Educação Antirracista, o que oportunizou minha aproximação dos discursos pedagógicos, buscando identificar elementos de uma educação interdisciplinar, livre de elementos coloniais ou de uma pedagogia colonizante, que pode comprometer a ideia do que é ser jovem negro no ambiente escolar, pois, conforme Gomes (2017), o racismo estruturante leva à apropriação/expropriação do conhecimento.

Ao delinear o objeto da tese, a partir das análises da literatura sobre o assunto, aliei-as à minha experiência e vivência como educadora durante 30 anos, em que experimentei distintas vivências no campo educacional, a exemplo do EJA – UNEB; ministrando aulas para alunos encarcerados ao longo de quatro anos em uma instituição prisional; e de projetos de empresas, como Águia Branca, Hospital Aliança, Shopping Iguatemi e Supermercado Extra, para escolarização de funcionários. Em todas essas atividades, sempre estive preocupada com uma prática em que o papel do professor fosse mais de um orientador, com um pouco mais de conhecimentos, buscando considerar todas as experiências e vivências dos alunos e integrando-as ao currículo oficial, já experimentando uma prática educacional mais próxima da realidade vivida pelos estudantes por trazer para a sala de aula a vivência e história deles.

Percebi que essa prática adotada facilitava a aprendizagem, tornando-a significativa. Vale ressaltar que, para chegar até esse ponto, a trajetória foi longa, pois comecei ministrando aulas ainda muito imatura, inexperiente e sem uma percepção nítida de como o racismo interferia em minha vida como mulher jovem negra, oriunda de um quilombo urbano. Posso afirmar que a sala de aula, a vivência com meus alunos, essa troca de vidas e dor é que me levaram ao aprofundamento e debates sobre o enfrentamento ao racismo e suas consequências na vida da pessoa negra. Lembrando Bagno (1999), entendi que, mesmo se conseguisse dominar toda a linguagem culta e conhecimentos acadêmicos, não seria o bastante para estar nos espaços de poder e gozar de privilégios, como salienta Mignolo (2005), porque o monopólio linguístico é uma ferramenta no processo de dominação, incluindo não somente a língua, mas o modo de pensar, de viver do colonizador europeu, que considera primitivas e inferiores outras manifestações de civilidade. Essa constatação me fez acirrar mais a luta pelo enfrentamento a esse racismo paralisante e cruel e levar os alunos a compreender os mecanismos utilizados por uma sociedade racista para a dominação.

Considerarei, também, as falas das mulheres negras, alvo de estudo desenvolvido no mestrado a respeito das questões pertinentes ao racismo, à exclusão, à violência e à relação irregular de permanência de seus filhos na escola pública, o que me levou a pensar na necroeducação. O conceito surge inspirado nos estudos de Mbembe (2018) e é de suma relevância para compreensão do vínculo entre educação, exclusão e racismo.

A educação brasileira, principalmente nas instituições públicas, mata valores, culturas, histórias, experiências e vivências da juventude negra. Seu público majoritário, o aluno negro pobre, oriundo de bairros periféricos, não apenas geograficamente, mas socialmente, nessa prática educacional, reconhece o “seu lugar” na sociedade, mas não vê apontadas possibilidades ou mesmo não é preparado para ter oportunidades iguais às da população em geral. Isso pode ser comprovado através do modo como a escola tem trabalhado as questões relacionadas ao empoderamento, exclusão, racismo, discriminação e feminismo negro.

Ao tomar a ideia de necroeducação, que pode ser conceituada como a política de morte dos planos e sonhos dos jovens negros (as), na área educacional, utilizada pelo racismo como uma ferramenta sutil e caracterizada pela “autolimitação”, na qual os jovens são culpabilizados pelo seu “fracasso” na escola, me interessa pensar em um estudo que envolva os professores e como eles interpretam as políticas de enfrentamento ao racismo, direcionado à juventude negra no ambiente educacional. Para tanto, neste estudo delimitou-se o campo de observação a quatro escolas públicas com a identificação de professores para responder ao questionário/entrevista e, a partir daí, detectar nos discursos pedagógicos elementos que



demonstrem a práxis escolar, como uma pedagogia Antirracista, indisciplinar ou uma prática na qual se verifica uma educação colonizadora, a necroeducação.

Para compor o perfil do grupo a ser estudado, fizemos a opção de acompanhar os jovens na faixa etária entre 15 e 20 anos, matriculados no Ensino Médio, para entender as estratégias do racismo brasileiro, que, segundo Munanga (2005), não aparece na cena, ou seja, é dissimulado, porém altamente eficiente. É importante registrar que por causa do contexto pandêmico experimentado pelo país, foi necessário fazer alterações no planejamento do projeto inicial; como por exemplo, o acompanhamento do grupo estudado, o que não foi possível devido ao fechamento das escolas e o encerramento das atividades escolares desde 2020, período da pesquisa de campo, outro aspecto foi a ampliação do grupo de jovens, delimitado até 20 e ampliado para 29 anos com a inclusão dos alunos do EJA- Educação para Jovens e Adultos.

Assim, foram traçados os seguintes objetivos: o objetivo geral é compreender as práticas dos professores quanto à política do enfrentamento ao racismo, direcionado à juventude negra na escola pública de Salvador, observando as ferramentas pedagógicas que tornam possível que a necroeducação seja acionada como instrumento de aniquilamento dos sujeitos negros; e como objetivos específicos: 1 - Verificar a existência do racismo como estratégia de expropriação/apropriação do conhecimento; 2 - Interrogar se é possível associar os fatores de exclusão da juventude negra a uma prática educacional colonizadora; 3 - Refletir sobre a prática da necroeducação como instrumento para a permanência do grupo hegemônico nos espaços de poder; e 4 - Apresentar a Educação Equitária Antirracista como possibilidade de emancipação do jovem negro.

A metodologia aplicada nesta tese foi a qualitativa exploratória, na perspectiva dialética, corroborando com a concepção de Vasconcellos (1992) quando analisa que o sujeito é um ser ativo e de relações e o conhecimento é construído por esse sujeito em sua relação com o outro e o mundo. A metodologia citada tem como fundamento privilegiar as dinâmicas sociais, possibilitando também, segundo Monteiro (2016), a compreensão e explicação dos problemas e das contradições que envolvem os fenômenos sociais. Além disso, favorece, inclusive, a reflexão sobre a prática educativa, buscando as causas e consequências do fenômeno descrito, ao revisitar o passado para compreender a realidade presente, podendo, assim, questionar o futuro. A metodologia dialética apresenta como características o que Michel (2015) destaca, a saber, o uso da discussão, da argumentação dialogada e da provocação.

Para Medeiros (2019), a dialética é a arte de dialogar, de debater e de raciocinar, e que o método dialético é utilizado para analisar a realidade. Associando a dialética ao diálogo entre posições contrárias, encontra-se nessa metodologia os caminhos para as respostas das questões propostas nessa tese. O conceito de dialética é bastante antigo. Conforme Gil (2019), foi utilizado por filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, para significar simplesmente lógica, e que a percepção moderna de dialética se baseia em Hegel; para ele, a lógica e a história da humanidade seguem um percurso dialético, em que as contradições se sobressaem, dando lugar a novas contradições – às quais exigem solução.

O método dialético, na visão de Richardson (2017), fornece fundamentos para se elaborar um estudo da realidade em seu movimento, ancorado em três argumentos: a tese, a antítese e a síntese. Portanto, analisando a prática dos docentes em relação ao combate ao racismo, bem como observando a relação entre a educação e o racismo, consideramos como tese que a prática de uma Educação Equitária Antirracista favorece o enfrentamento ao racismo, o que poderá promover a emancipação do jovem negro; como antítese, que a prática da necroeducação, usada como ferramenta de poder para a subsunção dos grupos historicamente excluídos, pode ter correlação com os fatores de exclusão da juventude negra; e, como síntese, assentimos em uma prática de Educação Equitária Antirracista como perspectiva a autonomia do jovem negro, de uma aprendizagem para além das “fronteiras” determinadas pelas disciplinas, isto é, pela ressignificação dos limites estabelecidos, o que levará à ampliação dos saberes. A discussão dos autores supracitados auxiliou a pensar a dialética na pesquisa.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: na primeira etapa, a realização de um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de Educação Antirracista, juventude, racismo, exclusão, decolonialidade, educação, poder e discriminação; na segunda etapa, uma produção documental de projetos, legislação, vídeos gravados dos eventos realizados pela escola, tornando possível a construção de um dossiê, a produção desse documento não foi possível por causa do encerramento das atividades na escola e a dificuldade em acessar os acervos escolares, devido ao seu fechamento pelo fenômeno da pandemia; na terceira etapa, a realização de uma pesquisa de campo nos quatro estabelecimentos públicos, o Colégio Estadual Ypiranga, Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, Colégio Estadual Marcílio Dias e Colégio Estadual Duque de Caxias, essa etapa também sofreu alterações pelo mesmo motivo citado acima, dificuldade em acessar as unidades escolares, como solução e seguindo sugestão da banca examinadora da qualificação, foi realizada a redução no número de escolas,

de quatro reduziu-se para duas, uma na GRE do Subúrbio e outra na GRE de Cajazeiras; e a quarta e última etapa foi a análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário/entrevista.

No planejamento inicial, ou seja, antes da pandemia, a programação feita consistia em: (i) ao chegar a cada escola, fazer a seleção de quatro professores, com o objetivo de conhecer sua experiência pedagógica, sua atuação nas políticas de enfrentamento ao racismo e seu envolvimento com projetos que abordassem a aplicação da Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08; (ii) em seguida, aplicar um questionário/entrevista aberta, sendo necessário um gravador, e entrevistas individuais via *zoom*; porém, com o advento da pandemia, fizemos alterações nas etapas da pesquisa de campo, como o modo de aplicar os questionários/entrevistas, que passou a ser realizado por meio do *google forms*, com o envio de 16 formulários para um grupo de profissionais da educação que atuam em escolas públicas em Salvador, a Escola Antônio Carlos P. Magalhães, no bairro de Rio Sena Subúrbio Ferroviário e a outra na Escola Iraci Fraga, no bairro de Águas Claras, GRE de Cajazeiras; (iii) após receber as respostas, de 16 formulários enviados obtivemos 11 devolutivas (9 docentes, 1 técnico de administração, 1 gestora) foram analisadas as respostas das entrevistas.

Inicialmente as escolas foram escolhidas considerando os seguintes critérios: pela quantidade de alunos que atende, ou por seu crescente desempenho no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ou ainda por seu tempo de atuação na educação soteropolitana, a exemplo do Colégio Estadual Ypiranga, localizado em Nazaré, centro de Salvador, o qual, segundo dados do IDEB de 2018, possuía nessa data 221 alunos matriculados; já o Colégio Estadual Duque de Caxias, além de seu tempo e atuação na educação de Salvador, é um dos mais antigos da cidade, inaugurado em 1938, localizado no bairro considerado um dos mais negros de Salvador, Liberdade, e, de acordo com o IDEB (2018), em 2018 registrava 1.941 alunos matriculados, seguido pelo Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, situado em Cajazeiras V, o qual, em 2018, possuía 1.920 alunos matriculados, com um crescente desempenho nos índices do IDEB a partir de iniciativas de educadores da escola. O Colégio Estadual Marcílio Dias, por sua vez, localizado em São Tomé de Paripe, possuía 503 alunos matriculados em 2018, conforme o IDEB (2018). Apesar da escolha de duas escolas que não faziam parte do planejamento inicial, alguns critérios estabelecidos continuam sendo válidos, como pertencerem as GRES já determinadas, como Cajazeiras e Subúrbio Ferroviário e por atender, em sua maioria jovens negros (as).

Os bairros onde estão localizadas as escolas pesquisadas chamam atenção por suas peculiaridades, Centro da cidade (Nazaré), Liberdade, Cajazeiras, Subúrbio Ferroviário (São Tomé de Paripe), com a alteração para o bairro de Rio Sena. O Centro da cidade de Salvador

sempre teve tradição em abrigar grandes unidades escolares que fizeram história a partir da década de 1960/70, como o Colégio Central da Bahia, Colégio Ypiranga, Colégio Teixeira de Freitas e Colégio Severino Vieira.

O bairro da Liberdade, considerado o mais populoso de Salvador e um dos mais negros, concentra uma grande população de baixa renda e expressa uma enorme diversidade cultural e religiosa. Sua origem histórica data de 1823, quando os combatentes que voltaram das lutas pela Independência da Bahia marcharam pela Estrada das Boiadas, caminho de terra que unia Salvador às demais províncias; a partir daí, a Estrada passa a ser denominada Estrada da Liberdade, e Liberdade todas as áreas circunvizinhas.<sup>1</sup> O bairro de Cajazeiras foi criado na década de 1980 com a construção de conjuntos habitacionais populares, com a finalidade de melhorar o inchaço dos bairros mais centrais de Salvador. Para isso, foram desapropriadas quatro grandes fazendas, totalizando cerca de 16 milhões de m<sup>2</sup>; atualmente, é um dos maiores bairros em concentração populacional e extensão territorial, também com predominância da população negra.<sup>2</sup>

O Subúrbio Ferroviário, complexo formado por 22 bairros, agrega 10% da população de Salvador (três milhões de habitantes), de maioria negra, e apresenta uma enorme diversidade cultural e religiosa. A população convive com os mais altos índices de violência e abriga uma população de baixa renda. Inicialmente desse complexo, escolhemos o bairro de São Tomé de Paripe; por ser o último bairro do subúrbio, faz uma ligação com um complexo de quilombos, denominado Ilha de Maré e Alto do Itororó, e outros quilombos urbanos, a exemplo do Alto da Igreja; 98% de sua população são negros descendentes de quilombolas, com as alterações realizadas pelos motivos já citados, substituímos pelo bairro de Rio Sena, pertencente a GRE do Subúrbio e que atende em suas unidades escolares uma grande maioria negra.<sup>3</sup>

Mesmo com as alterações necessárias realizadas nos procedimentos metodológicos por causa da pandemia provocada pela Covid-19, na escolha das duas escolas para realizar a pesquisa, mantivemos alguns critérios do planejamento inicial, como os bairros, uma escola pertence á GRE do Subúrbio e a outra a GRE de Cajazeiras, essas escolas também atendem a um número significativo de alunos, que foi outro critério estabelecido.

A tese defende que a prática de uma Educação Equitária Antirracista pode favorecer o enfrentamento ao racismo, e indicar possibilidades para a emancipação do jovem negro, visto

---

1 Disponível em: <https://oprofessorweb.wordpress.com/2010/10/28/origens-dos-bairros/>.

2 Disponível em: [www.vertentes.ufba.br/bairro-cajazeiras](http://www.vertentes.ufba.br/bairro-cajazeiras).

3 Disponível em: <https://www.ibahia.com/.../top-10-veja-os-bairros-de-salvador-com-maior-popula%C3%A7%C3%A3o-negra>.

que nessa prática educacional, de acordo com Ballestrin (2013), deve-se considerar o conceito de transmodernidade ou de-colonialidade crítica, proposta por Maldonado-Torres, Grosfoguel e Costa (2018), que é um chamado para se refletir a modernidade e a colonialidade de modo crítico, a partir das posições e experiências dos indivíduos que são oprimidos pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

A prática da Educação Equitária antirracista se contrapõe a prática da necroeducação, a qual segundo Maldonado-Torres, Grosfoguel e Costa (2018) afirmam ser uma prática pedagógica que preconiza uma educação eurocentrada, de perpetuação de privilégios e ocupação dos espaços de poder por um grupo dominante, que dificulta a mobilidade social e o debate étnico-racial, tendo como consequências a invisibilidade, a marginalidade e morte dos sujeitos que não pertencem ao grupo dominante.

Avaliando as práticas docentes acerca do combate ao racismo na escola pública no âmbito de Salvador, trazemos à discussão o modo de produção de conhecimentos e saberes a partir do que o aluno traz para a sala de aula e a consideração dos saberes africanos – ancorados na Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08 –, que pode gerar condições favoráveis à inclusão curricular da educação para as relações étnico-raciais, aliado aos saberes de rua trazidos pelos estudantes, para que a reinvenção e reconstrução dos conhecimentos se tornem significativas e que a escola seja um ímã, um espaço prazeroso de aprendizagem. Conduzimos os holofotes à prática nefasta da necroeducação, que exclui, elimina e destrói milhares de aprendentes oriundos da classe desprestigiada, sem lhes proporcionar possibilidades de autonomia.

Argumentamos, ainda, a importância da teoria do oprimido, do explorado e do marginalizado, conforme Freire, Gadotti e Guimarães (1989), ao questionarem se os conhecimentos, conteúdos, habilidades e competências trabalhadas na escola podem promover a emancipação do jovem negro, pobre; ou se, apesar disso, a prática sem a associação com os saberes produzidos fora dos seus muros ou sem considerar a diversidade torna-se seletiva para transformar esse jovem num promissor candidato às garras da morte, emocional, moral, social, como indivíduo ou como grupo e, por fim, o extermínio do seu corpo negro. Portanto, o estudo aponta para uma contribuição da educação antirracista como prioridade no respeito à diversidade e valorização da história e da cultura africana e afro brasileira na educação básica.

Desta maneira, levantamos alguns questionamentos: (i) Qual o entendimento dos professores acerca de uma agenda política sobre o racismo? (ii) Como a prática da

necroeducação torna-se uma pauta na política da Educação Antirracista? (iii) Como o professor observa a política de enfrentamento ao racismo em Salvador?

Daí foi possível verificar se os elementos dessa prática pedagógica favorecem ou não a construção de uma representação negra positiva, não estereotipada, e a possibilidade de superação das dificuldades para a emancipação desses jovens. De acordo com o Relatório da Violência e Desigualdade Racial (BRASIL, 2015), quando analisado o movimento da violência letal, de encarceramento, sob o prisma da desigualdade racial, percebe-se um enorme abismo que ainda separa os jovens negros do pleno exercício de direitos e de cidadania. O Relatório ressalta fatores como a frequência escolar, as condições de vida e a inserção desses jovens de forma precária no mundo de trabalho, relacionando-os à violência sofrida por eles, e afirma que o enfrentamento aos fenômenos de vulnerabilidade deve ser pensado por intermédio da articulação e integração de diferentes áreas, como educação, saúde, segurança, habitação e trabalho em todos os níveis de governo.

A tese ora desenvolvida foi fundamentada na linha da Educação Antirracista com o propósito de destacar a importância da adoção de uma educação antirracista nas escolas públicas de Salvador tendo em vista que pode favorecer a autonomia do jovem negro, indo contrariamente à ideia de uma educação colonizadora, que dificulta a emancipação e o debate das questões étnico-raciais.

A presente tese poderá contribuir para fomentar novos estudos e a criação de subsídios teórico-práticos que favoreçam a construção do significado de ser “negro (a)” num espaço onde se privilegia uma ideologia pedagógica branca, elitista e excludente, contribuindo para se pensar sobre a colonialidade do poder, que, conforme Ballestrin (2013), possui como princípios edificantes a raça e o racismo; sobre a colonialidade do saber; sobre outras formas de produzir conhecimentos e saberes, podendo provocar uma ruptura na produção de conhecimentos predeterminados por um grupo dominante e adotados pela educação como verdade imutável; e sobre a colonialidade do ser, contra o apagamento do “outro” como sujeito histórico, enfim fomentar um “giro decolonial”, termo empregado por Maldonado-Torres, Grosfoguel e Costa (2018) que, segundo os autores, significa um movimento de resistência teórica, prática, epistemológica e política ao colonialismo que integra os argumentos dos movimentos sociais.

A educação Equitária antirracista é concebida como uma educação insubmissa e indisciplinar, é também uma construção extramuros, capaz de ir além das “fronteiras” impostas pelas disciplinas, ou seja, de fomentar a ressignificação dos limites infligidos, o que levará à ampliação dos saberes pois problematiza a produção do saber.

Nosso interesse é que esta pesquisa possa fomentar a criação de subsídios práticos e teóricos que possam proporcionar o enfrentamento ao racismo, o combate da violência e o extermínio que atinge a juventude negra em Salvador, que tão somente pela cor de sua pele é temida pela classe média e combatida violentamente pelo aparato policial do Estado, cuja visão conjectural sempre vê em suas mãos uma arma, ou drogas, mesmo que seja apenas um guarda-chuva ou uma máquina furadeira. Desejamos, ainda, que a corrente investigação possa robustecer o grito das diversas campanhas a favor de todas as vidas, principalmente das vidas negras, que estão em risco a todo o momento e em todo lugar, mesmo dentro de casa.

O presente estudo está composto por quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. Capítulo 1 – Contextualizando o Racismo e a Educação: subsídios para a Educação Equitária – que traça um paralelo entre o racismo e a escolarização no Brasil, analisando a influência da teoria do embranquecimento, da democracia racial, da influência do capital na educação, dos pseudoconceitos científicos como componentes da educação brasileira e sua relação com a exclusão do jovem negro. Estabelece também os objetivos, conteúdos e saberes para a proposta da Educação Equitária/Antirracista, tendo como arcabouço a Lei 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, conforme mencionado anteriormente, e os teóricos que discutem a Educação Antirracista, que traz para o centro do debate as questões das relações raciais no âmbito educacional.

No Capítulo 2 – Juventude e transitoriedade: Juventude negra, exclusão e resistência, expomos o debate de alguns autores sobre a categoria juventude, sobre a concepção do que é ser jovem e sobre a característica da transitoriedade da juventude, além de analisarmos os fatores de exclusão da juventude negra no tocante ao racismo e à educação. Discutimos também, a contribuição dos movimentos sociais como instrumento de resistência no enfrentamento ao racismo e para a construção de uma identidade racial positiva.

No Capítulo 3 – A Necroeducação como política estruturante para o extermínio de jovens negros, conceituamos o termo necroeducação como uma política de morte dos jovens negros e de seus planos na área educacional, como ferramenta sutil caracterizada pela “autolimitação”, na qual os jovens são culpabilizados pelo seu “fracasso” na escola. A necroeducação é a política que define quem vive e goza dos privilégios estabelecidos e quem “vive” lutando para alcançar uma vida digna, social, moral, financeira e economicamente.

No Capítulo 4 – Resultados e perspectivas são analisados os dados trazidos pelas percepções dos docentes acerca do enfrentamento ao racismo na escola pública e dos elementos de uma prática de educação antirracista ou uma prática de educação colonizadora, bem como possíveis contribuições que podem impactar na significação do ser jovem negro

em Salvador. Destarte, identificar nos discursos pedagógicos elementos para a construção de uma representatividade negra significativa, capaz de fornecer aportes para o enfrentamento da violência que envolve os jovens em foco, pois, segundo dados do Atlas da Violência 2020, na última década (2008-2018) as taxas de homicídios entre os negros aumentaram em 11,5%, enquanto entre os não negros houve uma diminuição de 12,9%, o que torna a violência seletiva: ela tem raça, tem endereço, é periférica e tem classe social – são filhos (as) da classe trabalhadora, das mulheres, pesquisadas no estudo sobre variação linguística, que não dominam a linguagem padrão culta e, portanto, não têm acesso a diversos setores básicos, como educação, saúde, transporte, saneamento e esgoto, e à dignidade no mundo do trabalho.



## **2. CONTEXTUALIZANDO O RACISMO E A EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO EQUITÁRIA**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS**

A educação formal no Brasil possui raízes europeias, coloniais e religiosas, impregnada por conceitos burgueses eurocêntricos que ainda hoje exercem forte influência na vida cultural e social do país, daí explica-se a escola como um espaço branco, elitista e excludente, que desenvolve uma educação cuja teoria e prática revelam conservação, produção, reprodução e legitimação da conjuntura social estabelecida. Essa prática passa a ser fortemente questionada a partir das reivindicações e luta dos movimentos negros e pela inclusão dos debates das relações raciais, contrários ao mito da democracia racial.

Para Nascimento (1978, p. 82), “a desconstrução do mito da igualdade racial é essencial para o surgimento de novos modelos educacionais que favoreçam o desenvolvimento, a emancipação dos povos negros e de sua cultura”, uma Educação Equitária nos moldes antirracistas, com teoria e prática educacional que sirva como ferramenta de transformação da estrutura social e como contribuição para uma prática comprometida com os interesses coletivos dos grupos excluídos historicamente, visando sua emancipação.

Analisando a trajetória da escolarização do negro no Brasil, Almeida e Sanchez (2016) apontam que durante o processo de desenvolvimento da instrução pública em diversas províncias, foi oficialmente negado o acesso da população negra às instituições de ensino; como exemplo citam a reforma da instrução primária realizada em 1837, Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravizados e dos pretos africanos, ainda que livres ou libertos; o decreto nº 7031 de 06 de setembro de 1878 o qual prescrevia que só podia se matricular pessoas do sexo masculino, maiores de 14 anos livres ou libertos, saudáveis e vacinados. Nessa prescrição se excluía as mulheres e os escravizados, o que tornava impossível executarem trabalhos de longas jornadas e ter o privilégio de aprender a ler e escrever; a reforma de 1911 que implantou a realização dos exames de admissão e a cobrança de taxas nas escolas, o que impossibilitou o ingresso de uma grande parcela da população, evidenciando o caráter elitista da educação.

De acordo com Silva e Silva (2017) no final da República Velha – 1889-1930, o Brasil não possuía um sistema escolar constituído, um sistema de escolarização, e que até 1930 foi instituída pelos padres jesuítas uma educação de elite, transformando-se num dos principais instrumentos para a elaboração das estruturas de poder colonial e que o título de Doutor possuía um valor análogo ao de uma propriedade de terra, o que garantia prestígio social e político. Nesses termos, a educação no período colonial

[...] não visava a formação do povo, pois essa estratificação social não proporcionava tal intercâmbio. Pelo contrário, o povo foi excluído do sistema educacional dos jesuítas. É importante considerar que a cultura de elite criada pelos padres jesuítas era artificial e universalista em sua essência, servindo como patamar de ascensão social (SILVA; SILVA, 2017, p. 33).

Os autores declaram ainda que, com a finalidade de afirmar-se como classe e garantir privilégios, a recém-formada classe média buscou a escolarização, a qual se fazia por intermédio de um currículo comum, oriundo do sistema educacional francês, sem nenhuma relação com a realidade brasileira.

Sobre as primeiras manifestações de resistência para a escolarização da população negra, Silva e Araújo (2005) dizem que se revelavam na formação de sociedades protetoras, irmandades religiosas e associações culturais, onde os negros aprendiam a ler, escrever e calcular; isso foi possível graças a alguns ex-escravizados “amparados” por seus “senhores”, que foram favorecidos com a educação escolar formal; outra hipótese seria o acesso à educação “informal”, através da “observação silenciosa” das aulas das sinhás ou da instrução jesuítica. Os autores falam também da contratação de professores particulares ou encaminhamento de escravizados aos cursos profissionalizantes por parte dos seus senhores, que intentavam obter outras formas de lucro com eles. Afirmam ainda que as medidas relacionadas ao contexto socioeconômico serviram para o impedimento do acesso à educação dos negros e dos segmentos sociais menos favorecidos. Fazendo-se a releitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve a presença sistematicamente negada, embora a “universalização” e o acesso “gratuito” à escola legitimassem uma “aparente” democratização; porém, na realidade, “foram negadas condições objetivas e materiais que facultassem ao negro recém-egresso do cativo e sua descendência um projeto educacional, seja este universal ou específico” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71). A respeito da exclusão do negro da educação, os autores ora aludidos enfatizam que: “Desta forma, tão difícil quanto viver numa sociedade escravocrata, era adquirir algum tipo de

instrução, mesmo que está se referisse apenas às técnicas elementares da escrita e da leitura” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 68).

Examinando a história da educação brasileira, Cruz (2005) aponta que até a segunda metade do século XIX na historiografia educacional do Brasil não existem registros de experimentos escolares em relação ao negro, e que a partir da década de 1960 há um aumento de participação no processo de escolarização, com a expansão de vagas na Rede Pública de Ensino. Essa expansão de vagas pode ser interpretada sob o aspecto da condução das consciências e a manipulação da massa popular pelas elites, segundo Almeida e Sanchez (2016), a escola ora impediu, ou dificultou o acesso de negros, para que as elites brancas e proprietárias pudessem usar a educação como ferramenta de ascensão e manutenção de poder e privilégios, ora estimulava sua presença nas instituições como estratégia de condução, manipulação, inculcando seus valores e cultura e assim se legitimando.

Cruz (2005) indica que mesmo sem registros oficiais houve manifestações intelectuais nos anos iniciais da República, experiências escolares com indígenas e negros, como a educação nos quilombos, a implantação de escolas alternativas, manifestações culturais através das irmandades religiosas e a criação da imprensa negra, dos teatros amadores, dos clubes recreativos e associações culturais.

Assim, vale ressaltar a característica de uma educação eurocêntrica e hegemônica que negligência a realidade do educando, herança da educação colonial. A prática, segundo Macedo (2013), de tratar a história do negro sob a alienação de um passado acabado, conclusivo, colocando-o como legatário e simples repetidor desse passado pronto e contado sob a ótica hegemônica de um grupo branco dominante, põe o negro como elemento que sofre os fatos históricos de forma passiva, sem participação efetiva, meramente como objeto do processo histórico. Consequentemente, se não houve participação na construção histórica e apenas uma anuência, se o negro não contribuiu com a sociedade em que vive, deve aceitar essa sociedade estruturada por um grupo hegemônico e toda a teoria baseada em falsos princípios científicos que reforçam a invisibilidade, a exclusão e a não representatividade do negro.

Esse é um dos fatores responsáveis pela exclusão da classe trabalhadora, pobre do sistema educacional adotado pelo Brasil. Macedo (2013, p. 49) declara:

para nós, negras e negros, a possibilidade de desalienação da memória e de fuga desse lugar que nos foi reservado não é a abolição do passado e por consequência de tudo que nos constitui, mas uma reflexão que nos coloca em perspectiva, tanto em relação às possibilidades do nosso presente, quanto ao

possível que nos promete o futuro, de acordo aos processos de mudança que sofre constantemente o passado.

Essa invisibilidade do negro é pilar da teoria eugênica, e é um elemento das raízes excludente e elitista da educação; para deixar de ser invisível, é proposto ao negro “embranquecer” e, conforme D’Ávila (2006), o tema da eugenia marca a sociedade brasileira. Na educação, as primeiras ideias sobre o branqueamento da população chegam à metade do século XIX e passam a influenciar as políticas e as práticas das escolas públicas. Os projetos educacionais ancorados na teoria eugenista se firmam na década de 1920 e foram fator importante para a expansão da democracia racial que se tornou característica marcante da nação brasileira até o século XX – e mesmo no presente século, surge de quando em vez em discursos e narrativas de cunho hegemônico.

Realizando uma correlação entre racismo e educação, Silva Jr. (2002) busca o entendimento do que é ser jovem negro num espaço branco – a escola pública –, analisa a discriminação nas escolas, e declara que nos últimos 30 anos a educação brasileira sofreu reformas essenciais com a Lei 5.692/1971, que traz a denominada democratização da educação, antes voltada para a formação da classe média branca; porém, os valores da educação dita democrática não mudam, o modelo educacional continua adotando os valores legitimados e impostos pela classe dominante, sem levar em consideração os princípios e culturas das demais classes sociais.

O autor critica os efeitos das mudanças do sistema educacional em ciclos feitas pela Lei 9.394/96, que, considerando o aluno repetente dispendioso para o Estado, torna a promoção do aluno de forma automática, sendo essa promoção realizada sem nenhum critério ou avaliação ou mesmo acertos necessários para que ocorra a aprendizagem. É necessário considerar os critérios, as orientações curriculares da LDB/96, cuja proposta é, “a abordagem de modo transversal da pluralidade cultural, tendo, dentre outras finalidades, proporcionar os saberes étnico-culturais brasileiros, identificar os atributos da própria cultura, enriquecendo a prática da cidadania, assim como rejeitar e denunciar todas as formas de discriminação em relação à raça/etnia, classe social, crença religiosa, orientação sexual e outros” (SILVA JR. 2002, p. 32).

Dentre outras estatísticas, traz a distorção idade/série, principalmente no Nordeste, como uma questão grave, chegando a 57,1%, o que segundo o autor dá a medida exata da incompetência do sistema educativo do Brasil. Esse atraso nos estudos têm se constituído como um dos fatores principais para a evasão escolar, pois o aluno permanece por muito mais

tempo na escola, devido, muitas vezes, à repetência ou por sua relação intermitente com o processo escolar.

Outro aspecto abordado pelo autor são os programas especiais para jovens e adultos, com uma oferta de educação de baixa qualidade, em suas palavras: “noção educativa parcial, concentrada, limitada e limitante” (SILVA JR., 2002, p. 58); Silva Jr. (2002) chama atenção ainda para os conteúdos, com a ausência do debate sobre os procedimentos responsáveis por esse público abandonar a escola, sobre as condições de vida e seu ingresso precoce no mercado de trabalho. Nesse sentido, declara que: “Grande parte dos alunos que chegam à escola de jovens e adultos quer apenas um ‘diploma’ que lhe conceda alguma vantagem no mercado de trabalho” (SILVA JR., 2002, p. 18).

O autor explica que as dificuldades no caminho até o “diploma” são muitas, pois eles enfrentam as péssimas condições de um trabalho exaustivo, pouco remunerado, o fato de estudar à noite após uma jornada de trabalho e uma educação de pouca qualidade, o que quase nada lhes acrescenta ao desejo de acessar o mercado de trabalho com dignidade e melhor remuneração, o que concorreria para a sua autonomia e de sua família. Nesse aspecto, por conta das barreiras mencionadas, eles entram e saem das escolas várias vezes, interrompendo os estudos e, em muitos casos, não retornam à sala de aula (SILVA JR., 2002).

Reitera que estudos sobre a educação brasileira revelam que a discriminação racial se inicia na escola, visto que a trajetória de escolaridade se diferencia por raça/cor, a partir do acesso, passando pela permanência, até a conclusão escolar, “definidora de capacidade competitiva, num mercado de trabalho formal que demandava cada vez mais competências específicas e altamente desenvolvidas” (SILVA JR. 2002, p. 20). O autor ora citado ilustra a assertiva com dados do MEC – Ministério da Educação e Cultura, apontando que em 1992 a escolarização de crianças negras de 07 a 14 anos era 12% mais baixa do que a de crianças brancas na mesma faixa etária, e que em 1999 esse índice reduziu para 4%; os dados dizem que entre os jovens a escolarização média de um negro com 25 anos correspondia a 6,1 anos de estudo, enquanto a de um branco era de 8,4 anos de estudo, concluindo que essa diferença para o jovem negro pode ser prenunciadora de determinados lugares sociais marcados por baixos salários e que não possibilitam a mobilidade social.

Diante dos dados apresentados por Silva Jr. (2002), como exclusão escolar, repetência, aprovação automática sem considerar os critérios educacionais básicos, a distorção idade/série, dentre outros, retratam o perfil do jovem negro no Brasil, refletindo na exclusão, na marginalização, na falta de oportunidade, na discriminação e no acesso de forma vulnerável ao mercado de trabalho. Além da exclusão das crianças pobres na idade correta

para adquirir competências e habilidades que lhes serão caras em todo o desenvolvimento escolar, o autor pondera sobre a responsabilização do fracasso escolar direcionada ao aluno como uma prática recorrente na educação brasileira, além de não se considerar o analfabetismo como resultado da situação econômica, o que configura um problema de definição social (SILVA JR., 2002).

Considerado como um espaço branco europeizado, Santana (2017) afiança que o espaço escolar não estimula o ato de aprender, enquanto o aluno se sente atraído por espaços fora da escola que são provocativos e encorajadores. A escola, portanto, torna-se um lugar enfadonho, “envelhecido” e não favorece a aprendizagem. É necessário, nesses termos, que a escola avalie novas maneiras de saberes, renove-se para se transformar numa atração para os jovens, seguindo o não determinismo e abrindo-se para outros modos de produzir conhecimentos; assim, teremos “[...] a reinvenção da escola como espaço de sentidos para o estudante [...] quando já se percebia a escola carente de invenção e defasada na construção de desejos” (SANTANA, 2017, p. 73).

Atualmente, com melhores condições de acesso à escola pública, percebe-se, no entanto, que as evasões escolares são mais acentuadas, ratificando o que a autora acima aludida declara: que os jovens não estão satisfeitos com o modo de transmissão e que as estratégias que a escola oferece para os jovens pobres ao acessarem o ensino público têm como alvo principal o mercado de trabalho. Neste segmento, o jovem pobre planeja sua autonomia financeira e se decepciona com o processo educativo que, ao se furtar a debater a realidade desse jovem, as relações e conflitos sociais, as condições de exclusão e de dominação, desvendando os mecanismos de sua opressão, o que beneficiaria a formação de uma identidade coletiva crítica e lhe daria subsídios para enfrentar essas condições de forma eficaz, reproduz o sistema excludente e coloca a culpa do seu eventual “fracasso” e desinteresse pelos estudos nos próprios estudantes pobres.

Como a escola não é atrativa, os jovens têm preferido os espaços da rua que lhes possibilitam a idealização de novas identidades coletivas, e, como alega Sposito (1992), esses espaços urbanos, formados pela amizade, irmandade, são produtos de diferentes relações sociais e passam a ser uma apropriação específica, não pertencendo nem ao mundo, nem à casa, sem refletir o movimento do espaço público.

Os muros da escola ruíram e as ruas são mais atrativas, pois nem a escola nem os professores perceberam que os estudantes que ali chegam trazem consigo suas histórias de vida, seus sonhos e desejos, suas experiências e perspectivas e querem construir sua autonomia; não são, pois, sujeitos sem vida, sem demandas ou necessidades, como o sistema

educacional os vê. Como aponta Dayrrel (2007), a práxis escolar tem uma proposta educacional de “massa”, “homogeneizante”, com espaços e tempos estabelecidos, e é uma educação disciplinadora, com a “formação moral” predominando sobre a “formação ética” e as identidades plurais. A escola deve repensar suas práticas e estratégias, já que os princípios empregados não são mais adequados para o contexto atual, marcado pela rapidez da comunicação.

Ressalta-se que esses grupos mantêm com a escola relações diferenciadas: uns possuem relações irregulares, descontinuadas, alguns permanecem estudando e outros estão excluídos definitivamente. Nota-se, de um lado, a escola que considera os jovens como irresponsáveis e desinteressados pela educação; e de outro, os jovens que consideram a frequência à escola como caminho para conseguir um “diploma”, visto que, segundo eles, a escola se tornou um espaço entediante, longe de seus interesses e que pouco vem acrescentando à sua formação. É necessário não se buscar culpados, sendo imprescindível assinalar as transformações na sociedade ocidental como causa que atinge os processos de socialização das novas gerações, o que afeta a construção social dos sujeitos (DAYRELL, 2007).

O que pode parecer estranho é que a escola continua sendo referência relevante; os que estão frequentando-a regularmente continuam sonhando que ela forneça condições para sua autonomia, e os que estão fora dela pensam em um dia retornar.

Além de ser marcada por raízes elitistas, o que, conforme Pio (2014), traz dificuldades tanto ao acesso quanto à permanência, apesar da obrigatoriedade de uma educação básica e gratuita, constata-se que na faixa etária de 07 a 17 anos a educação brasileira ainda é alvo de diversos debates sobre e é responsável pela exclusão e evasão dos alunos oriundos da classe trabalhadora, o que revela sua origem excludente: “[...] a Constituição de 1824 restringia o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros. Pela legislação do Império, Lei Complementar de 1824, os negros não podiam frequentar a escola, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas [...]” (SILVA; SILVA, 2017, p. 38). Atualizando a fonte, dados do Mapa da Exclusão Escolar no Brasil (UNICEF, 2021), mostram que, em Salvador, 40.705 pessoas, entre crianças, adolescentes e jovens, estão na exclusão escolar. Fazendo-se um recorte raça, gênero e classe: 86% são negros e 53,2% são do sexo masculino, oriundos de famílias onde os pais ou responsáveis apresentam 55,9% de ausência de instrução ou têm o ensino fundamental incompleto; apenas 26,6% possuem ensino médio completo ou superior; a renda média domiciliar é de até ½ salário-mínimo para 64,5%, de ½ a 1 salário-mínimo para 22,0% e mais de 1 salário-mínimo para 13,1%.

De acordo com Frigoto, em entrevista concedida em 2021, essa exclusão escolar pode ser acentuada pela Reforma do Ensino Médio, processo paralisado pelo advento da pandemia, e que muitos estados estão aguardando a aprovação dos seus currículos pelos Conselhos Estaduais de Educação, o professor pontua que essa reforma compactua com cortes orçamentários na educação, e sinaliza para o ensino híbrido – ensino parte presencial e parte remota - o que pode provocar um enorme prejuízo aos alunos das classes menos favorecidas; outro aspecto abordado por ele é que o novo ensino médio traz apenas duas disciplinas como obrigatórias - português e matemática - tornando as demais disciplinas como optativas, ele argumenta que na educação básica há um equilíbrio no currículo entre os campos de conhecimentos e que a reforma quebra completamente esse equilíbrio, excluindo as ciências humanas e sociais, aponta também para a formação técnica profissional deficitária proposta pela reforma, o que poderá reforçar a desigualdade de oportunidades educacionais, conclui que a proposta de uma educação em tempo integral pode levar a exclusão de uma grande parcela da população, de maioria pobre e negra, visto que esses ingressam mais cedo no mercado de trabalho para complementar a renda familiar.

Gomes (2017) analisa o movimento negro brasileiro como um movimento educador, e afirma ter sido o movimento negro um compilador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, e que esses saberes compuseram um intenso processo reivindicatório, do qual várias demandas se constituíram políticas públicas de Estado nas duas primeiras décadas do século XXI. Segundo a autora, os movimentos sociais no Brasil são geradores e encadeadores de saberes produzidos por grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos e que operam como pedagogos nas relações políticas e sociais, elaborando conhecimentos emancipatórios, essencialmente nas áreas da sociologia, antropologia e educação.

Na perspectiva de uma prática educacional mais democrática e emancipatória, após a Conferência de Durban, em 1995 o Brasil declara a existência do racismo, e como fruto das reivindicações do movimento negro em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I, e no ano seguinte, 1998 para o Ensino Fundamental II, esses parâmetros ainda traziam os fundamentos de uma educação para as relações raciais, como tema transversal, não incorporado aos conteúdos obrigatórios, o que continuava legitimando os conteúdos do saber hegemônico e a cultura dominante, finalmente, é sancionada, em 2003, a Lei Federal 10.639/03, modificada pela Lei 11.645/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todas as escolas públicas e privadas brasileiras, considerada um marco histórico, demonstrando que o racismo ainda persiste no âmbito escolar e com ele a naturalização de práticas



discriminatórias e preconceituosas. A Lei em questão traz uma proposta de ajuste nas políticas curriculares, com foco na diversidade cultural, social, racial e econômica da sociedade brasileira.

Nesse processo, Silva e Silva (2017) ressaltam a importância do papel dos professores na eliminação e enfrentamento à discriminação e na construção de uma prática pedagógica emancipatória para os grupos discriminados; trazer, então, para o espaço escolar o debate da diversidade, sem folclorização da figura do negro e/ou do indígena, abordando conteúdos e conhecimentos que proporcionem uma racionalidade crítica e com autonomia, propicia o debate acerca do sistema de privilégios e as desigualdades sociais, bem como essa dialética afeta a condição social e econômica dos grupos discriminados.

No entendimento de Santos e Machado (2007), a Lei 10639/03, fruto do processo reivindicatório dos movimentos sociais, intensificados nas últimas décadas do século XX, tem foco no processo de identificação construído simbolicamente nas políticas curriculares, nas opções individuais e no consciente coletivo dos grupos sociais; a Lei estimula a discussão sobre a diversidade e a desigualdade racial, questiona as representações sociais, religiosas, políticas de todo um imaginário social precarizado, bem como repensa os paradigmas que envolvem a história, resistência e contribuição do povo negro africano na história do Brasil. É válido ressaltar que é a partir desses debates que se joga luz à desmitificação da democracia racial, com a reafirmação da existência do racismo e da discriminação racial e se fortalecem as discussões sobre a “teorização de raça” como construção social, pois ela continua sendo utilizada como categoria central na formulação de políticas públicas educacionais, além do enfrentamento na construção de identidades embasadas numa ideologia hegemônica, edificada com a finalidade de manter e reproduzir as diferenças e privilégios. Por isso no Brasil “[...] a exclusão social de que os negros são as principais vítimas deriva, sobretudo, da má distribuição de recursos públicos, principalmente, no âmbito da educação” (SANTOS; MACHADO, 2007, p. 99).

Assim, partindo do princípio de que a educação é elemento primacial no enfrentamento ao racismo e a todas as formas de opressão, a escola se transforma num lugar fundamental para o debate e para promover estratégias e ações que contribuam para a compreensão da diversidade e meios para a superação das discriminações. A escola tem que repensar as relações raciais em seu espaço e fora dele, analisar como as desigualdades sociais interferem na vida dos que pertencem aos grupos historicamente excluídos e que a prática escolar formada de elementos e princípios colonizadores contribui para o denominado

“fracasso escolar” desses alunos, e não o desempenho individual desses estudantes, como a escola reforça.

## 2.2 PONDERAÇÕES SOBRE DISCURSOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EMANCIPATÓRIA COMO BASE PARA A EDUCAÇÃO EQUITÁRIA

Segundo Aguiar (2011), a educação pode ser pensada como um método de habilitação dos indivíduos em aptidões, conhecimentos, mecanismos essenciais para seu aperfeiçoamento intelectual e crescimento profissional, elementos da perspectiva do mercado de trabalho, além do objetivo de debater e produzir novos preceitos que colaborem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A partir desse pensamento, o autor afirma que se faz necessário estabelecer procedimentos de ensino que favoreçam reconsiderar os papéis sociais, os estereótipos, os protótipos de beleza, identidade e história relacionados à população negra. Nesse sentido, as diversas teorias e estudos sobre a temática racial podem colaborar na direção de uma Educação Antirracista.

Uma das teorias plausíveis é a Teoria Racial Crítica, *Critical Race Theory* – CRT, que se encarrega dos estudos críticos de raça e racismo e ocupa-se em demonstrar como o racismo é estrutural na sociedade e no espaço escolar. A CRT foi introduzida em 1995 na Educação por Ladson-Billings e Tate (1995). E, de acordo com Ferreira (2014, p. 243), “A Teoria Racial Crítica (CRT) afirma que há outra história a ser contada, baseada na recuperação da memória e da história em oposição ao tradicional, empírico e estéril”.

A educação nos moldes Antirracistas traz a proposta de se contar a história pelo prisma do colonizado, questionando o poder e privilégios do grupo dominante. Conforme Ferreira (2014), essa educação tem como princípio o compromisso com a justiça social que abrange direitos de oportunidade, o enfrentamento e o combate à eliminação do racismo, sexismo, homofobia e pobreza.

No Brasil, a teoria da Educação Antirracista, embasada nos princípios da Teoria Racial Crítica, ganha diferentes contribuições na discussão da temática raça e racismo; dentre outros, podem ser citados Cavalleiro (2005), Gomes (2005), Munanga (2005), Silva (2012), Costa (2011) e Ferreira (2014), este último na área da Linguagem. Os estudiosos da Educação Antirracista no Brasil nomeiam princípios como raça, justiça social, igualdade racial e étnica – todos relacionados ao poder e à exclusão.

Os estudos mencionados, segundo Ferreira (2014), têm cooperado para o avanço dos debates sobre raça e racismo e relações raciais no Brasil, provocando mudanças no cenário da educação brasileira, como a implementação da Lei Federal 10.639/03, cujo objetivo é assegurar o reconhecimento e valorização da identidade negra, no intuito de contribuir para a superação das manifestações de racismo, preconceito e discriminação; a implementação de políticas de cotas; a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), considerando que o livro didático não pode ter conotações de racismo, preconceito e discriminação; e a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), que atualmente funcionam em algumas universidades federais, estaduais e privadas. Esses núcleos contribuem para a formação de pesquisadores e propostas de cursos para a formação de professores, além de publicação de livros, artigos e materiais didáticos relacionados à temática racial.

É a partir da década de 1980, conforme Franco (2008), que se inicia o debate sobre a influência do livro didático na formação da identidade e da autoestima de crianças negras, trazendo a teoria de que as imagens negativas vinculadas à inferiorização do negro no material didático ou, ainda, conteúdos preconceituosos a respeito da cultura e/ou história do povo negro, impedem a construção de uma identidade negra positiva e, conseqüentemente, a emancipação da pessoa negra.

Cavalleiro (2005) considera alguns aspectos como norteadores para o debate sobre a educação e direitos humanos na perspectiva de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial. A autora considera a exclusão racial, fruto de práticas racistas e discriminatórias, instituída com a finalidade de “perpetuar” as desigualdades entre os brancos e os negros, com a confirmação de que existe o racismo institucional e individual. Para ela, o racismo institucional representa ações, valores e atitudes praticadas nas instituições sociais públicas e privadas, na prática de um tratamento diferenciado dado a determinados grupos raciais. Por seu turno, o racismo individual representa ações e comportamentos discriminatórios e preconceituosos. Já o preconceito, considerado um componente do racismo, é uma atitude hostil nas relações interpessoais; o preconceito dificulta o reconhecimento por parte do negro do que ele é, e se apresenta cotidianamente na vida da sociedade brasileira, é altamente nocivo à população negra, tanto em suas relações pessoais como em sua representação nos meios midiáticos. Por fim, a discriminação racial que estabelece privilégios a um determinado grupo social, como nos aspectos educacional e profissional, caracteriza-se também por dificultar o acesso em condições de igualdade em espaços sociais e de se beneficiar com políticas públicas elaboradas e executadas por instituições públicas.

Cavalleiro (2005) ressalta ainda que o preconceito e a discriminação raciais sofridas cotidianamente pelas crianças e jovens negros comprometem seu desenvolvimento intelectual, revelando também a omissão dos profissionais da educação em não reconhecer o racismo como um problema grave, a ser identificado e combatido, o que promoveria o respeito mútuo e uma convivência harmoniosa, sem preconceito ou discriminação; nesse caráter, a escola deve ser um espaço de mediação de conflitos entre os estudantes e entre estudantes e professores. Portanto, ela não pode se omitir, não perceber ou não considerar importante o racismo e suas implicações; torna-se necessário, assim, um olhar mais atento às relações interpessoais nas escolas, bem como essa mesma atenção à produção e utilização dos materiais didáticos, que geralmente apresentam as pessoas negras como referências negativas, como escravos, em situações de subserviência e subalternidade, desprovidas de prestígio social, o que atrapalha a construção de uma identidade positiva dos negros.

Para Gomes (2005), o debate sobre as relações raciais no Brasil é constituído por diversos conceitos e termos e que há diferentes interpretações por parte dos estudiosos sobre o assunto; a autora analisa alguns desses termos e conceitos, e aqui destacamos os conceitos de identidade, identidade negra e raça. Para ela, o conceito de identidade é permeado de enorme complexidade e usos variados e se for agregado a ele os adjetivos pessoal, social, étnico, negro, de gênero, juvenil e profissional, ter-se-á maior complexidade ainda para responder o que é identidade. Afirma também que a identidade é inata, é construída a partir das relações e referências culturais dos grupos sociais, e envolve os níveis culturais, sociais, políticos e históricos de cada grupo social. Logo, a formação da identidade enfatiza a diferença e ela não é construída de maneira isolada e, sim, por relações internas e externas, sendo o reflexo da autoimagem com a imagem do outro, as identidades pessoal e social, em suma, são construídas através de diálogos.

Analisando o conceito de identidade negra, a autora atesta ser um componente das identidades sociais, de gênero, racial, sexual, de classe etc., reconhecer uma identidade, que pressupõe estabelecer um sentido de pertencimento a um determinado grupo social:

Assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (GOMES, 2005, p. 43).

Nesse ponto, ao analisar a identidade negra, Gomes (2005) utiliza um dos princípios da Teoria Racial Crítica, ao enfatizar que há necessidade de se avançar na compreensão do significado do conceito “raça”, pois ora o termo adquire uma acepção política dada pelos próprios negros, principalmente os militantes na defesa dos direitos dos negros, ora se assume como categoria de exclusão social. A importância de se avançar no entendimento do conceito raça, pode contribuir para o uso de estratégias para o enfrentamento efetivo do racismo.

Por sua vez, Munanga (2005) faz uma reflexão sobre a ausência na formação de professores de elementos preparatórios para que possam enfrentar o desafio de uma convivência conflituosa e das manifestações de discriminação, presentes no seu cotidiano profissional. O despreparo para esse enfrentamento compromete a tarefa do educador na formação, orientação e conscientização dos alunos. O autor sublinha que não busca culpados, pois o professor também é o resultado de uma sociedade excludente, eurocêntrica e hegemônica e que pode consciente ou inconscientemente reproduzir valores preconceituosos, além de estar envolvido com ferramentas de trabalho, material didático, audiovisual, livros etc., imbuídos de conteúdos depreciativos e preconceituosos no tocante a determinados povos e culturas; lembra o autor que esses mesmos preconceitos permeiam as relações interpessoais na rotina escolar.

Silva (2012), em seu estudo sobre uma Educação Antirracista, atesta que se as propostas de reparação à população negra, advindas da Lei Federal 10.639/03, a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do CNE/CP, o Parecer nº 03 do CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, forem praticadas de forma plena nas escolas, a partir de um currículo construído para atender essas demandas e entendendo que as escolas são espaços privilegiados de poder e pode utilizá-lo para influenciar a ordem social vigente e estimular a ação contra os discursos hegemônicos, que têm como desígnio a exclusão e o silenciamento dos grupos raciais historicamente marginalizados, o resultado será uma prática educacional transformadora e emancipacionista, bastante diferente da prática que se tem hoje.

Em consonância com Silva (2012), esse racismo imposto cotidianamente ao povo negro promove a sua negação, o apagamento, o ocultamento e silenciamento da sua história, e as poucas inserções nessa história se dão de maneira estereotipada, preconceituosa, subalternizada. Essa negação ou apagamento e exclusão do negro reflete-se em todos os aspectos em uma sociedade com práticas racistas imbuídas de valores hegemônicos,

excludentes e estereotipados, calcados em acepções coloniais. Em contrapartida, a Educação Equitária alicerçada nos princípios Antirracistas se mostra decolonial, ou seja, resiste aos padrões do poder hegemônico e colonial.

### 2.3 A EDUCAÇÃO E A INTERFERÊNCIA DO SISTEMA ECONÔMICO CAPITALISTA

De acordo com Silva e Silva (2017), a economia brasileira, marcada pelo escravismo e mercantilismo, formou-se como parte do processo de acúmulo de riquezas, o qual é causa iminente no desenvolvimento do sistema capitalista no mundo. Silva e Silva (2017) defendem, ainda, que o processo escravista nas Américas, a partir do século XVI, foi imposto pela teoria da superioridade da raça branca europeia sobre as demais, tendo como alvo a população negra africana, justificada por uma superioridade biológica, legitimada pelo Estado burguês e amparada na noção de “desigualdades inatas”, ideia oriunda da transferência da teoria de Darwin para a humanidade, onde a cor da pele e os caracteres físicos determinavam os aspectos cognitivos e psicológicos do ser humano. Essa ideologia traz o homem branco europeu como modelo de civilidade, cultura e valores ao qual caberia “salvar” as demais sociedades, justificando, assim, de forma quase divina, o domínio colonial.

No século XIX, a construção da nação brasileira segue um projeto burguês, capitalista, que se instala e consolida em um contexto de opressão, segundo Freire (1978), estabelecendo a invisibilidade de uma vida digna e o silenciamento da classe trabalhadora, em sua maioria constituída de negros, com a predominância de uma visão estereotipada e preconceituosa, sobretudo, aliada ao desenvolvimento do sentimento nacionalista.

A respeito da influência da economia política europeia e norte-americana, Castelo (1980) afirma que foram decisivas nas relações de produção e no estilo de vida atitudes e modelos literários, e que a cultura e as civilizações denominadas de latino-americanas são submetidas a elementos da cultura europeia, em especial, no campo da Educação, e as influências de ordens religiosas, com destaque para a ordem Jesuítica da Companhia de Jesus, e essa formação econômica e cultural vão determinar a consciência, inclusive daqueles que defendiam a ideologia nacionalista, buscando uma identidade nacional. Castelo (1980) prossegue alegando que com a extinção do trabalho escravo, por pressão comercial dos países europeus, especialmente a Inglaterra, vamos encontrar o contingente de africanos e afrodescendentes que foram escravizados, agora libertos, o que vem a gerar tensões no modo de produção capitalista brasileiro de caráter agroindustrial.

Acerca da concepção de nação, Achugar (2006) declara que, enquanto sonho, foi pensado pelas narrativas de quem tinha o poder de relatar e ser ouvido; não é qualquer um que tem o poder de ser ouvido, pois há uma audiência, um público que escuta e para o qual se impõe a narrativa do sonho, daí o autor afirmar que a narrativa e a escuta estão imbricadas com o poder, e o poder era da burguesia, e seu sonho nacionalista predominava. O autor relata ainda que é o poder de transmissão, o poder de memória que legitima o discurso, escrever a história é reafirmar a memória, é legitimar uma ordem social, e quem o faz tem o poder de ser ouvido. A história traz a ideologia da nação, da cultura nacional e da identidade nacional, e essa produção histórica no Brasil transmitida na educação é o legado da classe dominante, que teve o poder para sonhar e impor suas narrativas.

Nesse sentido, o autor assevera que a transmissão da memória promove um ato de silenciamento, esquecimento ou ocultamento da memória dos demais grupos; é importante lembrar que o silenciamento e o ocultamento são traços marcantes da prática educacional tradicional, colonizadora, que reforça as representações negativas do negro, presentes até hoje no senso comum da sociedade.

Ainda segundo Achugar (2006), à nação concernem sucessivas atualizações, pois não é um projeto acabado, pronto, estando passivo de diversas interpretações e reinterpretações, ou seja, não há um só relato, uma só narrativa, há inúmeras, mesmo que apenas uma se sobreponha às demais, e é nesse contexto que ocorre a evolução histórica como resultado da luta de classes, onde, segundo Ponce (2000, p. 169), ficou demonstrado que “[...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais de sua própria existência”.

Sobre a luta de classes, Freire (1978) afirma que a violência dos opressores os faz também desumanizados e que esta relação de opressão de classe coloca uma tarefa para os oprimidos, que consiste em libertar-se a si mesmo e aos seus opressores.

Esta violência que se expressa em condutas racistas, homofóbicas, nazistas, fascistas, discriminatórias em todos os sentidos, nos impõe a refletir sobre uma educação contra hegemônica revolucionária, como propõe Souza (1987), uma educação revolucionária, antirracista, com paradigmas de uma educação libertadora, emancipatória, que se ancora no enfrentamento, na desconstrução de todas as formas de opressão e submissão.

Sob essa perspectiva, Mészáros (2008) faz a analogia de uma educação colonizadora, opressora e uma educação para além do capital, isto é, emancipadora; o autor assume que a principal característica da educação sob a égide do capital é que ela é encarada como um negócio, a meta principal é preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, a

educação é uma mercadoria lucrativa. Mézaros (2008) propõe, então, uma educação que prepare o indivíduo para a vida, não somente para o mundo do trabalho e ela deve ter com estas relações de autonomia, para que o papel da educação se expanda, suplantando os muros da escola, sendo relevante na construção de um mundo mais justo e mais igual, tendo como referência principal o ser humano; uma educação capaz de realizar mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis à sociedade, com o fato de superar os obstáculos da realidade em que o indivíduo vive.

Portanto, Mézaros (2008) defende uma educação continuada, permanente, com uma prática que favoreça, através do trabalho em sala de aula, as modificações essenciais para a organização de uma sociedade, onde o capital não oprima o homem, visto que as classes dominantes estabelecem uma educação voltada para o trabalho subordinador, para manter o indivíduo subjugado; defende, ainda, uma educação aliada à luta por uma mudança definitiva no modelo econômico e político atual. Essa educação que não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas está atenta à percepção da vida, no reconhecimento de um mundo com diversas possibilidades e que pode favorecer a emancipação do sujeito – é o que o autor propõe para uma educação além do capital, que por ora denominamos de Educação Equitária Antirracista. Essa prática Educacional Antirracista se difere da prática de uma educação mercantilista nos moldes neoliberais, que têm preço e onde os espaços educacionais funcionam na lógica do mercado capitalista, baseado no lucro e no consumo, característica que dificulta a autonomia do indivíduo; esse fato pode explicar o declínio da educação pública e ao mesmo tempo o fortalecimento da educação privada, em que a educação passa a ser considerada lucro e consumo, e onde há o desvio da educação para as mídias publicitárias.

#### 2.4 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EQUITÁRIA COMO INSTRUMENTO PARA O COMBATE AO RACISMO

Para uma prática educativa, capaz de fornecer subsídios para dirimir a desigualdade e promover a emancipação do negro, propomos aqui uma Educação Equitária embasada nos princípios da Educação Antirracista, com o objetivo de promover e assegurar uma educação equitativa e de qualidade, capaz de proporcionar oportunidades iguais a todos, fazendo o resgate dos grupos historicamente excluídos, tendo como alicerce uma produção contra hegemônica de conhecimentos e saberes, favorecendo pôr fim a autonomia do sujeito negro. E, como afirma Gomes (2017), trazer para o espaço escolar a questão racial, como trunfo e



não como barreira para a estruturação de uma sociedade mais democrática, na qual as diferenças sejam aceitas e que todos possam ser considerados cidadãos com direitos iguais.

A Educação Equitária toma por base os saberes emancipatórios elaborados pelo movimento negro nas lutas por autonomia. Gomes (2017) considera como saberes emancipatórios, o modo de percepção do mundo e a elaboração de um entendimento marcado pela vivência de raça. Segundo ela, os saberes emancipatórios significam a interferência social, cultural e política de modo deliberado, conduzido pelos negros(as) no decorrer da história, na sociedade e no curso de produção e reprodução da vida.

A autora divide os saberes emancipatórios em três grupos, a saber:

a) **Os saberes identitários** – esses saberes colocam em debate a questão racial, tomam a raça por fundamento e tipificam a autodeclaração racial, o que aumenta a identificação na categoria raça, cor; como conquista se tem a ampliação de denúncias sobre a violência contra a mulher negra e a juventude negra, a inclusão do quesito raça/cor como categoria de análise na situação de mulheres e na da juventude negra em relação ao mercado de trabalho, à educação, saúde e pobreza em nosso país. Como resultado dos saberes identitários, a autodeclaração cresceu no país. Esse aumento vem ascendendo nos últimos 08 anos, de 2012 a 2019; dados do IBGE de 2020 apontam que dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se autodeclararam pretos, enquanto 89,7 milhões se assumem pardos. A região Nordeste tem a maior proporção de pessoas declaradas pretas, 11,9%, enquanto as pessoas pardas apresentam os maiores índices nas regiões Norte, 72,2%, e Nordeste, 62,5%; já a região Sul possui o predomínio da população branca, 73,2%, a menor estimativa dessa população está na região Norte, 19,1%;

b) **Os saberes políticos** – estes também têm por base o debate da raça, discorrendo sobre a desconstrução do mito da democracia racial, utilizando a raça como parâmetro para suplantar as desigualdades, resultando na implementação de políticas públicas, como a Lei nº 12.711 sancionada em agosto de 2012, a Lei de Cotas para o Ensino Superior, que garante reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos do ensino médio público em cursos regulares ou de educação de jovens e adultos, a Lei nº 12.990 de junho de 2014 que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos e a Lei do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 de julho de 2010 a qual se destina a garantir á população negra a efetivação da igualdade de oportunidades. Os saberes políticos trazem ao debate a temática sobre as desigualdades raciais, que se incorporam nas universidades, nos órgãos governamentais e no Ministério da Educação, o que

tem aumentado o número de pesquisas sobre políticas educacionais na área da sociologia, da antropologia, da saúde, da educação e do direito, com as tensões para se replicar os questionamentos relativos à justiça social e à diversidade;

c) **Os saberes estético-corpóreos** – esses saberes trazem ao debate a estética negra, com a finalidade de superar a concepção excêntrica e erótica atribuída a ela; a estética negra passa a ser entendida como elemento do direito de cidadania na vida das mulheres negras.

Foi essa visão crítica sobre a estética negra que forneceu aos jovens negros elementos para diversos debates, como o feminismo negro, o empoderamento, a reafirmação da beleza negra, além de questionar às feministas brancas os privilégios da classe média, passando, também, a exigir dos companheiros, namorados, maridos ou parceiros uma atitude não violenta, promovendo debates sobre qual o lugar da mulher negra na sociedade, bem como contribuir para a criação de uma cultura negra em relação à estética de negritude, associada ao corpo negro. Esses saberes sobre o corpo têm sido largamente coletivizados e intensificados, especialmente pelos jovens negros(as).

A Educação Equitária como uma prática escolar calcada nos saberes emancipatórios, visa à superação das desigualdades, tendo por base a questão racial como elemento estruturante de uma sociedade que pensa e age de forma racializada, à superação das modalidades de opressão e à consideração das narrativas dos jovens negros, suas comunidades de origem, assim como a história e a colaboração do povo negro para o desenvolvimento deste país. Isto implica a reflexão sobre os discursos pedagógicos e suas práticas, que muitas vezes reiteram as posições de privilégios estabelecidos, tirando, assim, a capacidade de uma relação humana e de trabalho em condição de igualdade nos diversos espaços da vida social.

A Educação Equitária se contrapõe à Necroeducação, que consiste numa prática escolar na qual se reproduz a história do negro a partir da perspectiva eurocêntrica, colocando o negro como figurante de sua história, sem protagonismo, fazendo-o acreditar que herdou uma história “maldita” que não pode ser mudada, fortalecendo o racismo, os estereótipos, a discriminação e a subalternidade.

É com esse olhar que passo a refletir um pouco acerca de minha passagem na escola, com a prática dessa Necroeducação, que tenta a todo custo embranquecer os negros. Como criança negra, pobre, oriunda de um quilombo urbano marcado pela violência, pobreza e pelo descaso dos poderes públicos, sem saneamento básico, com falta de água quase diariamente, transporte e apenas duas escolas públicas na época, fui vítima dessa prática nefasta. Ingressei na escola pública em fase tardia, aos nove anos de idade – é preciso salientar aqui as longas

filas e as vagas reduzidas que eram oferecidas nas escolas públicas, nos idos de 1960, o que fazia com que nem todos conseguissem matrícula. Em virtude das raízes elitistas, a escola pública ainda era para poucos; para minha mãe, uma trabalhadora autônoma, era menos trabalhoso colocar os filhos nas chamadas “bancas” – espaços geralmente domésticos ou improvisados onde alguns adultos que detinham conhecimentos de leitura e matemática elementar recebiam crianças de idade variada e as treinavam nas primeiras letras, como escrever o próprio nome e dominar as quatro operações.

É necessário ressaltar que esse modelo educacional remonta ao período colonial, quando a educação se caracterizava por aulas particulares; em nosso caso, após o período colonial, quando completávamos a idade escolar, na época sete ou oito anos, eramos matriculados na escola pública. Naquele período, a escola não se preocupava em não mostrar o racismo e o preconceito, pois lembro que estes se davam abertamente. Na década de 1960, vivíamos na chamada era cristã democrática, e a teoria era de que “somos todos(as) filhos(as) de Deus”, e conforme a Constituição Federal “somos todos iguais” – Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º) porém, alguns filhos de Deus tinham mais “sorte” que outros e gozavam de privilégios que, segundo ouvia de minha família, nunca íamos alcançar, e o “somos todos iguais” se referia àqueles que realmente eram iguais, ou seja, brancos, e os desiguais eram os “sem sorte”, nas palavras de D. Joana Conceição, minha avó materna, ou “Deus quem quis assim”. Estas expressões soavam para mim, quando criança, como uma sentença de morte; a cor da pele negra era a marca dos sem sorte que eu não queria ter herdado, pois “não se pode mudar o destino” – fico imaginando minha avó viva hoje e vendo que é possível sim mudar o destino, mudar a nossa história ou pelo menos questionar, lutar, quebrar os paradigmas da má sorte e, apesar das barreiras do racismo, seguir arrombando as portas, pois elas não se abrem para nós, ou negociando para que isso aconteça.

As palavras “destino” e “sorte” me acompanharam durante toda a infância e parte da juventude; muitas vezes, ao sair do “trilho”, ao sonhar alto, era convocada a ver meu “lugar”. Entretanto, com ousadia, quis fervorosamente contrariar minha sorte e meu destino, desejei para mim um lugar que não foi determinado por uma sociedade racista; descobri que estudando, acumulava uma riqueza que o racismo não poderia tirar de mim. Ia estudar até onde pudesse ir, e até hoje, quando minha mãe, com 86 anos, pergunta: — Vai estudar até quando? Você não para. Eu respondo: — até o final, até alcançar o último degrau da escada construída para nos impedir de chegar ao ápice dos nossos sonhos, pois creio que somente um caminho pode mudar a sorte e o destino daqueles que foram sempre tratados de maneira desigual.

A educação é o caminho que pode nos libertar desse cruel destino de exclusão, da ignorância e da “má sorte” de termos nascidos negros numa sociedade racista e, mais ainda, de ser mulher num espaço social que venera o machismo como uma virtude. Mas não essa educação que está proposta, vigente em nossa sociedade, a educação para a morte, a necroeducação, mas uma educação que realmente promova a emancipação de todos, uma educação significativa, uma educação para a vida.

Uma Educação Antirracista, aqui denominada de Equitária, é caracterizada, segundo Silva Jr. (2002), dentre outros aspectos, como:

1 – Aquela que reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira; 2 – Que busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar; 3 – Que repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço educacional ; 4 – Que não despreza a diversidade presente no ambiente escolar, ao contrário, utiliza a diversidade para promover a igualdade; 5 – Que tem como objetivo o ensino de uma história crítica sobre os diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira; 6 – Que busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos e que contemplem a diversidade racial; 7 – Que pensa e aplica estratégias para o reconhecimento da diversidade racial na educação; 8 – Que elabora ações para favorecer a construção da identidade de crianças e jovens pertencentes aos grupos historicamente excluídos (SILVA JR., 2002, p. 53).

A Educação Equitária pensa a escola como um espaço sociocultural, e, de acordo com Dayrell (2001), numa perspectiva cultural, como um espaço dinâmico, do “fazer cotidiano”, uma escola que analisa os resultados gerados pelas relações sociais, num processo de apropriação incessante dos espaços, das regras, das práticas e dos saberes que constituem o ambiente educacional.

Ou seja, a práxis escolar como um trabalho conjunto entre os que formam a instituição e os que participam dela, relação que envolve negociações, conflitos e acordos e não apenas imposição unilateral; a educação proposta é um processo heterogêneo, é a ação de múltiplos sujeitos. Significa a flexibilização do velho modo de educar e a busca por novas possibilidades, novas construções, que levam ao questionamento de um processo de ensino-aprendizagem rígido, homogêneo e sem a participação do aprendiz.

A escola como um espaço dinâmico, proposta por múltiplos sujeitos, com uma construção de conhecimentos baseados na diversidade, promove no aluno uma formação global que aprofunda “[...] o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos” (DAYRELL, 2001, p. 160).

A escola enquanto organização social precisa considerar que os educandos se caracterizam pela diversidade, não podendo tratá-los como se todos tivessem a mesma pertença étnico-racial, que eles apresentam níveis diferenciados de conhecimentos e que, portanto, a uniformização do processo educativo fortalece as desigualdades sociais.

Na Educação Equitária, o papel do professor está embasado em teorias libertadoras e democráticas que visam à autonomia do sujeito, pois, para Freire, Gadotti e Guimarães (1989), a função do professor consiste em problematizar, proporcionar uma relação dialética a partir da realidade vivida pelo educando, num processo de reflexão-ação, caminhando para o aporte da liberdade daquele e sua autonomia.

Fundamentada nas teorias libertárias e antirracistas, a metodologia e prática escolar dessa educação devem ser capazes de cooperar para que os seres humanos se engajem na luta pela liberdade de todas as formas de opressão, através da libertação de sua consciência e de suas condições objetivas de vida, transformando-os em sujeitos críticos e reflexivos, que podem atuar em sua realidade e se inserir de maneira efetiva e consciente na sociedade, podendo ela, assim, servir de instrumento de emancipação dos jovens negros(as) diante da opressão, já que a metodologia aludida propõe intervenção prática no cotidiano do ambiente escolar, de forma dinâmica e transformadora, considerando todas as situações de aprendizagens e tendo como princípio norteador a realidade do educando, sendo este um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

A metodologia aplicada segue princípios da decolonialidade, do pensamento decolonial e da pedagogia decolonial. Segundo Oliveira e Candau (2010), esses conceitos são propostas em processo de construção e possuem como referencial a formação da rede modernidade/colonialidade dos anos de 1990, reunindo nomes como Aníbal Quinjano (colonialismo, 2010), Enrique Dussel (transmodernidade, 1993), Walter D Mignolo (projeto de modernidade eurocêntrica, 2008), Catherine Walsh (pedagogias decoloniais, 2009), Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, dentre outros, grupo formado por intelectuais da América Latina cujo objetivo é a construção de um projeto de civilização numa sociedade não eurocentrada, tomando por base a atitude decolonial, resistência à cosmovisão eurocentrada e uma postura des-colonial, que, além de ser contrária ao projeto de civilização eurocentrada, propõe novos fundamentos à produção de conhecimentos e principalmente busca o reconhecimento das diferenças.

Para melhor compreender a importância dos conceitos acima citados e aplicá-los nos debates das relações étnico-raciais, da interculturalidade e da educação, Oliveira e Candau (2010) caracterizam os conceitos de colonialidade do poder e do saber de Quinjano (2005)

como aqueles que geram a eliminação do imaginário do colonizado, provocando sua invisibilidade e subalternidade, e o conceito de colonialidade do poder como aquele que domina os modos de produção, de conhecimentos, dos saberes, da cosmovisão, das imagens do colonizado e estabelece outros conforme seus valores e princípios, firmando ainda que a colonialidade do saber nega a intelectualidade dos povos africanos e indígenas. Esses conceitos nos ajudam a questionar os saberes transmitidos pela escola com a negação e o esquecimento da história e cultura dos povos subalternizados.

Outra importante colaboração do grupo, de acordo com Oliveira e Candau (2010), é o conceito de geopolítica linguística, proposta por Mignolo (2005), quando este afirma que os processos de dominação colonial direcionaram a um monopólio linguístico, com a depreciação das línguas nativas, aliado ao modo de viver dos colonizados, promovendo sua invisibilidade e silenciamento. Nesse sentido, podemos observar a imposição dos currículos escolares em valorizar o ensino das línguas imperiais, como o espanhol hispânico e o inglês, e rechaçar a proposta do ensino das línguas indígenas e/ou línguas africanas. Destarte, o monopólio da língua continua sendo um eficaz instrumento de dominação.

Outro conceito relevante para a compreensão da metodologia aplicada à pesquisa é a estratégia da interculturalidade, fundamento que norteia a (re)leitura, a (re)interpretação do pensamento com outro modo de pensar, de viver e de produzir conhecimentos. O conceito acima é importante para a educação, pois busca romper com os processos de opressão, e decolonizar o conhecimento, e esse conhecimento tem que estar livre de pseudosconceitos, pois deve incorporar saberes emancipatórios, identitários e políticos; é um conhecimento reinventado, sem significados burgueses produzidos por uma ideologia hegemônica. Os saberes reinventados são descentralizados e incorporam os conhecimentos trazidos pelos educandos, que têm direito de ter acesso a novos conhecimentos e participar de sua produção.

Portanto, a Educação Equitária procura a decolonialização da educação, propondo novas possibilidades, lançando um outro olhar sobre a história da população dominada, colonizada; a decolonialidade aqui entendida, segundo Maldonado-Torres, Grosfoguel e Costa (2018), como rompimento das relações de poder, irá contribuir para identificar, nas percepções pedagógicas dos docentes, elementos de uma prática escolar Antirracista ou uma prática eurocentrada e hegemônica, além de debater e analisar os instrumentos de submissão e opressão que dificultam a construção de uma representatividade não estereotipada do jovem negro soteropolitano, dando subsídios para enfrentar a pedagogia da reprodução de conhecimentos determinados por um grupo dominante e propondo uma expansão dos saberes e outros modos de produzir conhecimentos, o que pode favorecer a afirmação da diferença e

não da desigualdade, assim como questionar o sistema de privilégios que está posto e é legitimado pela escola e colaborar para contar outra história do negro brasileiro.

É fato que não basta uma mudança curricular com pautas da decolonialidade e a introdução de temáticas vinculadas a uma prática antirracista para provocar uma transformação fundamental no processo educacional, visto que o aparato estatal continua seguindo o modelo epistemológico eurocentrado e hegemônico, e ainda conforme Nunes, Santana e Franco (2021) uma mudança epistemológica que favoreça a decolonização curricular e que questione os princípios do pensamento racista passa inevitavelmente por uma ponderação na formação de profissionais em educação, previsto na Resolução nº 01 de 2004, em seu artigo 01, orientando que as instituições de ensino superior incluam nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes. Apesar de não ser uma tarefa fácil, resistimos na luta por uma transformação estruturante e sócio-histórica.

### **3. JUVENTUDE E TRANSITORIEDADE: JUVENTUDE NEGRA, EXCLUSÃO E RESISTÊNCIA**

#### **3.1 ANALISANDO A CATEGORIA JUVENTUDE**

Analisando a juventude como categoria social, Sposito (1996) afirma que os estudos sobre juventude passaram por um hiato entre as décadas de 1960 e 70, após os primeiros trabalhos sobre o tema, e foram reiniciados no final da década de 80 nas áreas de Ciências Sociais; já na área da Educação, o intervalo foi maior. Conforme Sposito (1996), um dos fatores que teriam causado esse período de silêncio sobre a temática foi o fracasso escolar, que, como consequência, produziu a exclusão da classe social que é atingida pelas desigualdades sociais. Segundo ela, um dos pilares que reacenderam o debate do assunto foi a análise da relação da educação com os movimentos sociais, trazendo a ideia da construção coletiva do sujeito e a incorporação de outras categorias, como as relações de etnia, raça, gênero, geração e outras, e o debate da diversidade e das representações sociais; a partir daí, a prática escolar passou a analisar o sujeito coletivo e suas relações por meio dos vários espaços que ele ocupa nessa representatividade diversa.

De acordo com a autora supracitada, os estudos sobre a categoria juventude encontram barreiras logo de início, em relação à sua concepção. Para ela, alguns autores tratam o conceito de juventude considerando a questão geracional, limitado ao tempo de permanência na escola, à formação da própria família e à inserção no mercado de trabalho, chamando atenção que esses fatores já não dão conta para se definir a categoria, visto que a designação da faixa etária já encontra dificuldade por causa do prolongamento do tempo do jovem nos estudos, pelo maior tempo de permanência em casa com a família e pela inserção no mercado de trabalho, que, no caso das sociedades mais pobres, não oferece qualquer garantia, aliás, essas sociedades são marcadas pelo ingresso mais cedo e de forma vulnerável no mercado de trabalho, bem como pelo abandono progressivamente precoce dos estudos, além da formação de lares com pessoas cada vez mais jovens.

A autora concorda com a definição de juventude em termos relacionais em direção oposta ao geracional, o que permite a flexibilização das faixas etárias, sob a noção de que o ser jovem sempre terá relação entre o mundo do adulto e o infantil, do qual o jovem quer se afastar.



Assim, passaremos a analisar a definição de juventude e da característica da transitoriedade, explicada logo abaixo por Dayrell (2007) e outros estudiosos da temática, como Sposito (1996; 2002), Abramo (2007), Melucci (1996), Alves (2012), Santana (2017), Pereira (2007), Raimundo (2014) e Guimarães e Macedo (2009). De acordo com Raimundo (2014), juventude é uma categoria social transversalizada pela questão da faixa etária que se modifica conforme a classe social, a etnia racial, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico regional e nacional, dentre outras perspectivas; ele analisa também o espaço como essencial na concretização das relações raciais/sociais, nas quais os jovens sofrem as violações dos direitos, o que é importante também para a organização de resistências coletivas.

Estudando as culturas juvenis, Guimarães e Macedo (2009) afirmam que foi no século XX que a juventude superou os obstáculos para a conceituação de sua identidade, surgindo então um outro olhar para o reconhecimento da sua diversidade; esse olhar na diversidade defronta-se com uma gama infinita de condutas, atitudes, hábitos, significados e representatividades etárias – as autoras fazem citação da condição transitória da juventude, uma condição contingente e transitória que porta significados emblemáticos de capacidade e vulnerabilidade de concepção cultural.

Em 1996, Melluci escreve sobre juventude, tempo e movimentos sociais, e alega que as atuais tendências juvenis têm que ser entendidas por meio da deferência das experiências individuais da vida cotidiana, propondo uma redefinição e (re)invenção das capacidades “formais” de aprendizagem, das habilidades cognitivas e da criatividade.

Discorrendo sobre a tematização da juventude no Brasil, Abramo (2007) assinala que a maioria dos estudos se direciona pelo foco de que a juventude é uma fase difícil, e as políticas públicas estão voltadas para o “enquadramento” desse público, e que poucos programas e ações no Brasil têm sinalizado como os jovens podem ser colaboradores. A autora fala sobre a ausência dos jovens nos espaços de participação política e explica essa ausência e o desinteresse pelas questões sociais através da consolidação do individualismo e do pragmatismo, que são alternativas sociais crescentes na sociedade contemporânea.

A autora também faz um percurso sobre a participação da juventude nos movimentos sociais e comenta que entre 1930 e 1970, embora seja marcante a presença dos jovens, eles eram vistos com restrições e havia dúvida sobre a eficiência de suas ações; os grupos conservadores viam com desconfiança as ações da juventude, e a tinham como baderneira e transgressora. Já os grupos de esquerda a via como alienada e radical. A partir da década de 1980, percebe-se a ausência da juventude no campo político; suas participações em

movimentos sociais eram desqualificadas, pois afirmava-se que para os jovens tudo se transformava em uma grande “festa”. No campo cultural e comportamental, com exceção do movimento negro, também tem se desqualificado a participação da juventude, concluindo-se que se carece da elaboração de ações para uma integração e conhecimento mais amplos dos jovens como sujeitos sociais e não com “problema”. Argumentando com a autora sobre o que ela considera como “ausência” da juventude no campo político, podemos considerar esse campo político como um espaço tradicional, onde a juventude tinha sua participação desqualificada, considerar também a multiplicidade dos espaços onde as juventudes resolveram estar, e esses novos espaços são construídos por suas experiências e vivências.

Ainda de acordo com Abramo (2007), no século XX surgiram diversos movimentos sociais no país; porém, foi o movimento estudantil que teve participação significativa no período da ditadura militar, que intensificou as violações de direitos. Na década de 1970, no processo da redemocratização, houve a preocupação quanto à efetivação dos direitos sociais, essencialmente os direitos trabalhistas, sobretudo pelos altos índices de desemprego causados pela crise econômica mundial; o período foi marcado pelo aumento considerável das desigualdades sociais. O cenário geral foi de vários protestos e passeatas e, nesse contexto, a participação da juventude foi decisiva para as mudanças pretendidas, como o Movimento de Diretas Já e as reivindicações sobre o direito à saúde, à segurança pública, à cidadania, à profissionalização, ao trabalho e renda, à educação, à sustentabilidade e ao meio ambiente, acesso à justiça, à participação social e política e à representação juvenil.

Essas reivindicações eram pertinentes, pois, apesar do Plano Nacional de Juventude – PNJ, criado pelo Projeto de Lei nº 4530 de 2004, elaborado em 2006 e atualizado em 2018, o qual estabelece um conjunto de políticas públicas e medidas que beneficiam os jovens brasileiros com idade entre 15 a 29 anos, era preciso permanecer com o propósito inicial de planejar ações para proteger os direitos dos jovens, principalmente aqueles que se encontra em condição de vulnerabilidade social e econômica, agregando outras discussões e atividades sobre a realidade da juventude brasileira e sobre o fim da violência contra a juventude negra, considerando que o racismo tem limitado a cidadania desses jovens de diversos modos, e, com esse desígnio, foi lançado em 2017, e se estenderá até 2024, a Campanha Vidas Negras Importam, cujo objetivo é impactar a sociedade quanto à relevância da prevenção e do enfrentamento à discriminação racial.

E embora o PNJ – Plano Nacional da Juventude, criado pelo Projeto de Lei nº 4530 de 2004, preconize, no artigo VII, a garantia dos direitos dos jovens, considerando a equidade de gênero, raça e etnia nas mais diversas áreas e nos 11 eixos do Estatuto da Juventude, quanto

ao direito ao trabalho, à saúde, à educação, ao lazer e esporte, à diversidade e à igualdade, à liberdade de expressão, à cultura, à comunicação e ao território, percebe-se que alguns desses direitos ou todos eles são negligenciados ou negados cotidianamente, comprovados por dados de Relatórios das desigualdades sociais, de exclusão escolar e outros, mostrando uma realidade cruel e excludente em relação aos jovens negros.

Dayrell (2007), ao analisar a categoria juventude, assevera que a característica de transitoriedade atribuída ao jovem, como o “vir a ser”, pode ser entendida como negatividade ou insegurança relacionada às suas ações, pois ele ainda “não é”, lendo-se o sujeito como “possível”, negando sua existência presente e considerando apenas o seu suposto futuro. O autor pondera também o senso comum, que encara a juventude, a partir da década de 1960, como um tempo de irresponsabilidade, marcado pela aplicação de brandas punições sobre o “comportamento juvenil”, sob a concepção de que a juventude é “problemática”, é desajustada, é uma fase de conflito com a autoestima, com a identidade e, enfim, com a sociedade de modo geral.

O autor reforça que essas são categorias de juventude socialmente elaboradas, o que pode ocasionar a análise da juventude de uma forma negativa, estigmatizada, determinando um “modelo de ser jovem”, concebendo-a como uma condição social, um modo de representação. Neste caráter, as condições sociais e culturais (classe social, etnia, gênero, religião, valores etc.) e o contexto histórico se constituem como base para a elaboração de maneira mais ampla da categoria juventude. Dayrell (2007) conclui que se deve desenvolver ações por questões empreendidas pelos próprios jovens que não estejam apenas relacionadas aos “desvios”, aos “problemas” da juventude, para a definição de políticas públicas, aponta também que os estudos sobre essa categoria sempre tratam dos “dilemas” e dos “desvios”, e a juventude é comumente associada a questões sobre drogas, gravidez na adolescência, prostituição, delinquência etc., sempre como uma “ameaça” para si e para a sociedade.

Sobre a transitoriedade da categoria juventude, Melluci (1996, p. 13) escreve que:

A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica, as pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais.

Explicando a característica de transitoriedade da juventude, Sposito (1996) afirma que é uma elaboração do presente e a superação da fase infantil, marcada pela construção da identidade individual e/ou coletiva, alicerçada nas experimentações comuns, as quais se enfrentam, o que proporciona reconhecer-se e ser reconhecido. Alguns anos depois, a autora trouxe ao debate a problemática da transitoriedade da juventude, em que critica alguns autores que trabalham essa caracterização considerando-a uma transição, passagem, alega também que, vista desse modo, ela pode desqualificar o jovem, pois o coloca sempre como inseguro ou incapaz; em contraposição, a teórica aborda outros autores que sustentam que a vida adulta na contemporaneidade também pode se caracterizar pela instabilidade, insegurança e transitoriedade, e confirma a ideia da transitoriedade como construção de uma identidade baseada em experimentos, reconhecimento de si mesmo e do outro.

Sobre a sociologia da juventude, Alves (2012) define a cultura juvenil considerando dois sentidos: o da idade – geracional – e o da cultura provida pela diversidade – classista –, constituindo diversas culturas juvenis, em decorrência do pertencimento a diferentes classes sociais, situações econômicas, interesses e oportunidades de trabalho. A cultura juvenil é entendida, sempre, como meio de resistência à cultura dominante, ou mesmo como atitudes desafiadoras às regras de comportamentos dominantes. Chama atenção ao se analisar a categoria juventude a desapropriação de elementos homogeneizantes, pois, ao se falar em juventude, vários fatores sociais devem ser considerados para a compreensão do fenômeno, tais como: raça, gênero e classe social, apreendendo-o num determinado contexto social e histórico.

O autor, analisando a característica de transitoriedade da juventude, indica que os jovens negros periféricos assumem uma responsabilidade individual como estratégia para evitar seu extermínio por parte do sistema social, transitando entre as dualidades, visibilidade/invisibilidade, legalidade/ilegalidade; cada um é responsável pela escolha que faz; o autor define a cultura aí produzida como uma produção em elaboração, não como um produto pronto, mas como uma produção em constante processo, inacabado, alimentado por novos elementos e significados do que é ser jovem negro, pobre, morador de favela.

Pereira (2007), citando diferentes autores, analisa o conceito de juventude, ora considerando os elementos etários, o sentido geracional, um enfrentamento entre o novo e o antigo, uma construção cultural sem relação com outras condições ou fatores sociais, ora levando em conta a questão relacional, ou seja, para compreender o conceito de juventude é imprescindível relacioná-lo às condições histórico-culturais; assim a condição de juventude se apresenta de modo diferenciado de acordo com as condições sociais como classe social e/ou

gênero. Por isso, não há uma definição única, homogênea, o que conduz à conclusão de que não se pode considerar apenas os elementos geracionais, tampouco as condições sociais.

O autor analisa, ainda, a teoria do surgimento de uma nova geração que se caracteriza pelas novas tecnologias de comunicação e entretenimento e pela cultura popular de massa. Quanto à ideia de que surge uma nova geração com a formação de uma nova identidade, independentemente do que é ensinado em sala de aula, Pereira (2007) discorda, asseverando que o conceito de uma nova geração de origem autônoma, sem a influência da atuação da escola, não se consolida, pois há um processo de mudanças consideráveis e que a escola tem se preocupado com o modo de lidar com essa nova geração estudantil:

Ser jovem, portanto, não depende somente da idade como característica biológica, como condição do corpo. Tampouco depende do setor social, como a consequente possibilidade de aceitar de maneira diferencial uma moratória, uma condição de privilégio. Há que se considerar também o fator geracional: a circunstância cultural que emana um ser socializado com códigos diferentes, de incorporar novos modos de perceber e de apreciar, de ser competente em novos hábitos e destrezas, elementos que distanciam os recém-chegados ao mundo das gerações mais antigas (PEREIRA, 2007, p. 4).

Ainda traçando um paralelo entre Alves (2012) e Pereira (2007), analisa que as peculiaridades da juventude em relação às outras gerações, e afirma que os autores trabalharam com as noções de moratória social e moratória vital. A noção de moratória social, corresponde ao período, entre os séculos XVIII e XIX, em que a juventude passa a ser considerada como uma categoria que possui certos privilégios. No que respeita aos jovens pobres, sua moratória social é diminuída, devido à interrupção dos estudos para introduzir-se, prematuramente, no mundo do trabalho e por assumir muito cedo o sustento da família, casamento, filhos etc. Quanto à moratória vital, esta é considerada uma complementação da moratória social, denominada de “certo capital temporal” ou “capital energético”, fator comum a todos os jovens, a todas as classes sociais, determinada pela energia corpórea e pela distância da morte.

Em seus estudos, Santana (2017) investiga a relação entre a juventude e a escola, e considera que foi a partir de 1985 que o debate sobre a juventude ganha notoriedade, com a instituição do Ano Internacional da Juventude, apesar de as pesquisas sobre a temática terem início na década de 1980, com a redemocratização do país, incluindo na Constituição Federal os referenciais para a política juvenil, o Estatuto da Juventude e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além da criação da SNJ – Secretaria Nacional de Juventude e o CONJUVE – Conselho Nacional da Juventude; esses mecanismos integralizados na

Constituição de 1988 serviram como apoio para institucionalizar a categoria juventude, identificar suas necessidades e assegurar a garantia de seus direitos.

A autora supracitada afirma que as juventudes “não podem ser limitadas a conceitos que as situem numa condição única e igualitária numa perspectiva etária, familiar e de dependência econômica” (SANTANA, 2017, p. 55), e chama atenção para a conceituação de jovens para além da situação escolar como um problema social, já que conceituá-los como categoria social deve ponderar sua elaboração criativa e seus valores culturais, que deixam marcas positivas para a sociedade.

Portanto, após a exposição de concepções de estudiosos na temática, não se pode conceituar juventude, ou melhor, juventudes, sem sopesar aspectos como gênero, classe social, contexto histórico, nacional e regional, e por isso se fala em juventudes no plural, devido à sua diversidade.

### 3.2 JUVENTUDE NEGRA: EXCLUSÃO, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE

O perfil da juventude negra no Brasil pode ser identificado na fala de Corti (2002, p. 15):

A palavra exclusão, carregada de significados diversos na literatura, representa, sobretudo, a precariedade vivida pelos jovens que de alguma forma não têm seus direitos respeitados e enfrentam dificuldades maiores que outros para se integrar à sociedade em suas diversas esferas.

É fácil reconhecer de que jovem a autora fala, qual a sua classe social e a cor de sua pele e que construção de identidade desse jovem é produzida em discursos que devem ser compreendidos nas relações de poder, na lógica de sociedade “concorrencial”. Para Sposito (2003), a concorrência é utilizada para se cogitar uma naturalização da diversidade no reconhecimento das diferenças, o que impede o questionamento nas relações de poder, as quais determinam para os indivíduos lugares sociais diferenciados.

Ponderando sobre o que é ser jovem negro numa sociedade racista, Freitas (2013) traça o perfil dessa juventude baseado em dados da Pesquisa Agenda Juventude Brasil, essa agenda é resultado do Estatuto da Juventude, criado pela Lei nº 12.852 de agosto de 2013, produto de uma parceria múltipla de pesquisadores, grupos e instituições com a finalidade de

implantar, debater e formular políticas públicas para a juventude, essas políticas buscam contemplar a diversidade das experiências e trajetórias da juventude no Brasil e estão voltadas para sua inclusão, autonomia e emancipação. Segundo o autor a pesquisa aponta para o aumento da autodeclaração racial, afirmando que esse fato é produto das lutas do movimento negro, no propósito de superação de estigmas e representações negativas da imagem do negro; dados mostram que 60% se declararam negros, e mostram também que em relação ao acesso à educação e ao trabalho eles detêm os piores índices. Quanto ao acesso ao universo das novas tecnologias, as desvantagens ainda pertencem a eles. Os dados evidenciam, ainda, que 84% dos jovens negros utilizam a TV aberta e rádios comerciais e comunitárias para se informar sobre as notícias, contra 80% dos não negros, e que 60% de jovens brancos utilizam mais a internet e a TV fechada, contra 53% de jovens negros, estes possuíam 10% menos acesso ao uso do computador/internet; enquanto 61% dos jovens brancos acessam a internet em seu domicílio, entre os negros a taxa é de 52%; e entre jovens que não acessam computador, 12% são brancos e 23%, negros.

O Relatório mostra, nesse contexto, que as desigualdades também são significativas quando o assunto é lazer: entre os jovens negros predominam as atividades gratuitas realizadas em sua comunidade ou em áreas vizinhas, já os jovens brancos têm acesso às atividades mais sofisticadas que envolvem despesas e têm maior acesso às áreas de livre circulação, como shoppings centers; na pesquisa os jovens negros se mostraram ressentidos por causa da rígida fiscalização e vigilância em sua circulação nesses espaços. O resultado dessa vigilância mais severa está relacionado à discriminação e preconceito e à circulação da imagem negativa do negro e estereótipos quanto a sua estética, roupas, cabelo etc.

Essas representações negativas sobre o negro, um forte componente do senso comum, do imaginário da sociedade brasileira, repleto de estereótipos negativos, apesar de ter transcorrido mais de um século da abolição da escravidão, persistem e podem ser observadas e vivenciadas em diversas situações de racismo e discriminações no cotidiano dessa sociedade. A imagem negativa está associada, entre outros aspectos, à desonestidade e à marginalidade, daí a ideia comum de que o negro é, e sempre será, suspeito. Como consequência, há um perfil preestabelecido, um perfil marginalizado, vinculado à aparência física, à cor da pele, ao estilo do cabelo: em outras palavras, ser negro, masculino e jovem compõe um indivíduo que será assediado com mais rigor, será vigiado mais de perto por seguranças de lojas, shoppings, supermercados, apenas por “parecerem” suspeitos. Este perfilamento racial é prática recorrente não apenas no Brasil, mas em muitos outros países. No Brasil, como o Estado segue um padrão epistemológico eurocêntrico, uma de suas

características é a colonialidade do ser, proposta por Walsh (2005) e citada por Oliveira e Candau (2010), relacionando o colonialismo à não existência, à desumanização do sujeito colonizado, cujos direitos são negados, sendo vigiado diuturnamente e tido como “naturalmente” mau.

Esse perfilamento, o encaixar na descrição, quer dizer que ser negro resulta em milhares de assassinatos e milhões de agressões, e está condicionado às referências visuais marcadas pelo preconceito e estereótipo, associando a referência visual em foco a um comportamento suspeito; este é um dos instrumentos utilizados por um Estado racista e classista, que ainda vê o negro como uma raça inferior, sem humanidade e, portanto, sem direitos iguais aos demais cidadãos, conforme reitera a proposição abaixo:

[...] são expressivas as diferenças e desigualdades entre jovens negros e brancos no acesso a direitos em nossa sociedade. Tanto na educação, quanto ao mundo do trabalho, no acesso às novas tecnologias e ao lazer, ou mesmo na garantia do direito à vida segura, os jovens negros ocupam posições de desvantagem, determinadas pelo racismo e pela discriminação racial (FREITAS, 2013, p. 115).

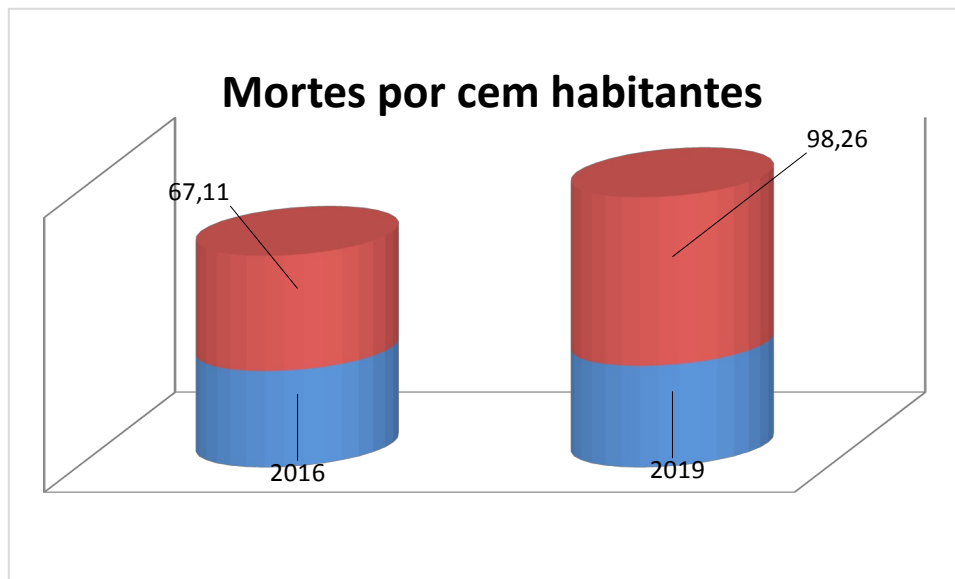
No tocante à noção da moratória vital, conforme estudo de Pereira (2007), no qual ele afirma ser comum a toda juventude a marca da energia corporal e da sensação de segurança, de invulnerabilidade, pode-se assegurar que é nítida apenas uma dessas características na juventude negra, a energia corporal, e mesmo essa tem sido alvo de discriminação, dominação e preconceito, quanto à sensação de segurança e de invulnerabilidade; a juventude negra não sabe o significado disso, pois, cercada por uma violência cotidiana, experimenta em tempo real a dualidade entre a vida e a morte, como condição diária e comum, sendo as únicas sensações dessa juventude o medo e a insegurança.

De acordo com os dados apresentados pelo Atlas da Violência de 2020, foram registrados 57.956 homicídios no Brasil em 2018; desse total, 75,7% eram negros e 48,4% eram jovens, entre 15 e 19 anos. Os negros apresentaram uma taxa de assassinatos por 100 mil habitantes de 37,8, enquanto entre os não negros a taxa foi de 13,9, significando que uma pessoa negra tem 2,7 vezes mais chance de sofrer uma morte violenta que uma pessoa não negra. Os dados também registraram um aumento de homicídios entre as mulheres negras: em 2018 foram assassinadas no Brasil 4.519 mulheres, das quais 68% eram negras, e 30,4% deles foram considerados feminicídio. Em Salvador, segundo o Mapa dos Homicídios de adolescentes, em 2019 apresentou-se um aumento de mortes desse grupo; comparando os anos de 2016 e 2019, na faixa entre 10 e 19 anos, as maiores taxas foram apresentadas por 03



das 05 prefeituras-bairro: na de São Caetano/Liberdade, a taxa passou de 93,60, em 2016, para 138,90, em 2019, por 100 mil habitantes; no Subúrbio/Ilhas, o aumento foi de 83,77 em 2016 para 123,60 em 2019; enquanto em Cajazeiras o número passou de 72,03, em 2016, para 99,20, em 2019; houve também um crescimento na taxa de adolescentes negros na mesma faixa, que passou de 67,11, em 2016, para 98,26, em 2019, mortes por 100 mil habitantes.

Gráfico 1 – Homicídio de crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos.



Fonte: a autora (2021) baseada em dados do Mapa de Homicídios de Salvador/UNICEF (2016-2019)

Os dados expostos mostram que o país ainda tem muito a percorrer em relação ao enfrentamento e combate ao racismo, que é estruturante e multifacetado. Por isso, é importante ressaltar as contribuições e conquistas dos movimentos negro e social, porém estes não foram suficientes para garantir os direitos dessa parcela da população, pois é evidente que os jovens negros se encontram em condições bastante desiguais em relação à juventude branca e continuam sendo o alvo preferencial da atuação letal do aparelho repressivo do Estado.

Em seus estudos sobre jovens desprestigiados, Sposito (1992) acrescenta a característica da “liminaridade”; explica que tanto a transitoriedade como a procura por autonomia, revelam a noção de que esses jovens vivem diariamente no “limiar”, entre regras, projetos, família, escola, mundo e os grupos que fazem parte e que eles fazem escolhas que nem sempre são acatadas pelos grupos dominantes da sociedade.

Ainda segundo a autora mencionada, viver no limiar, na fronteira, é uma característica da população negra deste país, e pode ser compreendido nessa luta diária o enfrentamento ao racismo, à exclusão e à violação de direitos. Para os adolescentes e jovens pobres, a realidade do ingresso ao mundo do trabalho se institui mais cedo, entre 12 e 14 anos, às vezes antes disso, o que os coloca em dupla atividade, trabalho e escola; esse acesso precoce ao mercado de trabalho, resultou numa relação descontinuada com a educação, agravada ao “fracasso” da escola em atender a esse público com qualidade e contribuir para sua autonomia e desenvolvimento como sujeitos sociais.

Sobre essa relação irregular com a educação, em virtude de ter que se dividir entre a escola e o trabalho, Dayrell (2007, p. 1109) afirma: “Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitem viver a condição juvenil”.

Para o autor, a escola “faz” juventudes quando ela se transforma num espaço permanente de “construção social”, quando ela atua como mediadora nos conflitos sociais/raciais existentes em suas relações. Nesse segmento, a escola tem que abandonar o velho modelo colonial de educar e focar na subjetividade do público com o qual trabalha, reconhecer a diversidade e colocá-la no centro dos conteúdos curriculares, trazer para seu espaço a realidade das comunidades do seu aluno, abrir espaço para os debates sobre as desigualdades sociais e suas causas, questionar os privilégios de determinado grupo em detrimento dos demais e esclarecer quais os mecanismos responsáveis por sua opressão.

O autor ressalta que essa práxis já vem sendo repensada, porque têm surgido novas propostas pedagógicas, com a tendência da redemocratização do ensino público, com foco no reconhecimento e respeito à diversidade, cuja meta é justiça social e equidade, afirmando, ainda, que “Muitas dessas propostas, na busca de estabelecer m diálogo com os jovens, tendem a desenvolver ações em torno das mais diferentes expressões culturais na perspectiva de valorizar a cultura juvenil dentro da escola” (DAYRELL, 2007, p. 1123).

Uma dessas novas propostas é a Educação Equitária, que segue a linha Antirracista e que possui como pilares a problematização das relações sociais e a valorização da cultura, da vida diária da juventude negra e de sua comunidade como referencial positivo, para que haja uma construção identitária livre de estereótipos e discriminação. Uma educação que vise à autonomia tem que estimular o questionamento sobre as posições sociais, as relações de poder e sempre estar em conflito com elementos que reforçam uma estrutura social excludente, buscando conceitos fundamentados na reinvenção e releitura da aprendizagem, das habilidades cognitivas, da criatividade e da autonomia, os quais podem proporcionar o

desenvolvimento da capacidade de uma reflexão crítica, no agir e reagir do indivíduo, levando-o a manusear ferramentas que lhe deem compreensão crítica de sua realidade, de como funciona o sistema sócio-político-econômico da sociedade, pois sem essa problematização o sujeito aprende e reproduz que os papéis sociais de poder são fixos e predeterminados, o que o faz se acomodar no “seu lugar” e legitima o *status quo* da classe dominante. Assim, é o conhecimento crítico da estrutura social em jogo que poderá contribuir para que esses jovens a questionem e pressionem, com a proposição de estratégias e ações que sejam capazes de abalar a muralha estabelecida por conceitos e valores pós-coloniais. “Nas problematizações sobre as diferenças, a questão do poder é central: importa e muito entender quem tem (em determinado contexto) o poder de representar, de nomear, de descrever, de identificar ou de diferenciar.” (SPOSITO, 2003, p. 26).

Melluci (1996) afirma que a sociedade não deve ser uma apreensão inabalável de um poder dominante de normas culturais na vida das pessoas; antes, ela se assemelha a um campo correlativo, formado por conflitos e constantemente preenchido por conceitos culturais antagônicos, e os enfrentamentos, por sua vez, ocorrem nas áreas da sociedade onde estão mais evidentes os investimentos emblemáticos, que produzem conhecimentos e que, ao mesmo tempo, são submetidos a maiores pressões por conformidade, por acomodação. O autor ressalta que, para se aprender, tem que haver autonomia, insistindo que:

Os sistemas complexos nos quais vivemos constituem redes de informação de alta densidade e têm que contar com um certo grau de autonomia de seus elementos. Sem o desenvolvimento das capacidades formais de aprender e agir (aprendendo a aprender), indivíduos e grupos não poderiam funcionar como terminais de redes de informação, as quais têm que ser confiáveis e capazes de autorregularão (MELUCCI, 1996, p. 6).

Por isso, é fundamental a problematização das relações de poder e sua representatividade para a construção de uma identidade racial positiva: quem nomeia, quem identifica, quem classifica e com que intenção o faz.

No tocante à construção de uma identidade racial, Gomes (2005) acentua que a escola deve entender a construção da identidade negra não apenas no campo simbólico e subjetivo, mas no âmbito político, tendo a consciência de que esse povo historicamente excluído contribuiu economicamente para a construção dessa nação, além de avançar na compreensão do significado de raça, como construção política, pois esse argumento colabora para o entendimento do que é ser jovem negro.

Em 1996, Sposito reitera a pertinência da construção da identidade como essencial na juventude, pois ela é concebida por imagens influenciadas pelos meios de comunicação; sob a perspectiva de classe, será considerada como consumista e alienada para os grupos pertencentes à classe dominante e vista como violenta ou marginal, atribuída ao grupo da classe dominada, e o mais perverso, aponta a autora, é que negamos a ela o direito de fala, e, sem ouvi-la, imputamos-lhe definições por meio de fatores externos como se estes fossem inatos à categoria.

De um lado, associamos violência, marginalidade à pobreza, como se esses termos exprimissem uma relação linear de causa e efeito, sem considerar, por exemplo, a violência e a marginalidade de jovens de outras classes sociais, às vezes igualmente fortes, mas menos perceptíveis porque protegidos pela sociedade (ADORNO, 1989 *apud* SPOSITO, 1996, p. 136).

A associação de violência e marginalidade à pobreza, ou melhor, aos negros e pardos que compõem os 72,7% mais pobres do país, e que em números absolutos representam 38,1 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE/SIS (2019), sendo as mulheres pretas e pardas as que possuem o maior percentual, 27,2 milhões vivendo abaixo da linha da pobreza, é uma característica da colonialidade do ser, relacionada ao colonialismo, que nega ao integrante oriundo dos grupos colonizados sua humanidade, considerando sua natureza essencialmente “má”. A naturalização do “suspeito” do “mau”, muitas vezes, é “natural”, até para nós negros, pois nos surpreendemos quando aparece na mídia um jovem branco de classe alta acusado de práticas violentas ou ilegais: eles são chamados na mídia de filhinhos (as) de papai, apelando-se para o aspecto familiar, ou seja, eles(as) têm pai, têm família, cometeram apenas um deslize, saindo da normalidade e do seu lugar habitual, ocupando, por um momento, o lugar natural do negro, o que causa uma comoção, já que a rede social continua protegendo esse jovem. Diferentemente do jovem negro, que, para a sociedade, o lugar da criminalidade é o seu habitual, natural, pois a mídia não o invoca como aquele que é filho de alguém, o jovem negro não tem família e não se percebe a mesma comoção por ele, além de haver certa rapidez em se condenar sem ouvir, pela sua aparência, cor da pele, tipo de cabelo, local de moradia, o que, por si só, faz dele suspeito e condenado.

Quanto à exclusão escolar sofrida pela juventude negra, é determinada por vários fatores; destacaremos a desigualdade social como o mais estruturante. Conforme explanado anteriormente, o jovem negro periférico necessita ingressar mais cedo no mercado de trabalho e, conseqüentemente, em condição vulnerável, não pode, portanto, postergar o tempo de estudo; mesmo que assim o faça a práxis da escola pública em relação ao jovem negro, não

consegue fornecer ferramentas para que esse ciclo excludente seja rompido, então, as características da juventude brasileira ocorridas nos sistemas educacionais do século XX, elaboradas por Sposito (2003), ocasionam o prolongamento da permanência escolar e o atraso no ingresso ao mercado de trabalho nos novos segmentos sociais, que não se aplicam a jovens negros. Conclui-se, dessa maneira, que o segmento social pobre, periférico e composto, em sua maioria, de negros e mestiços, foi atingido negativamente pelas mudanças citadas no sistema escolar, uma vez que, para o segmento referido, a conclusão dos estudos tem o significado de autonomia, que se daria pelo ingresso imediato no mundo do trabalho; porém, sabe-se que os jovens negros abandonam mais cedo os estudos para trabalhar, e por falta de qualificação se ocupam de profissões precárias, sem o devido amparo legal, enquanto os jovens dos “novos segmentos” prolongam seus estudos e ocupam, cada vez mais, postos de prestígio no mercado de trabalho.

Quando insistimos em uma educação de qualidade – contrária à prática da necroeducação, que transversaliza as questões raciais e a diversidade e que se mostra indiferente ao debate dos conflitos de relações raciais que ocorrem no espaço escolar, pode ser considerada como partidária da visão monolítica de um grupo dominante, que impõe o seu modo de produzir conhecimentos, sua cultura e regras de vida, desconsiderando os demais saberes, impondo aos outros grupos o reconhecimento de papéis sociais estabelecidos, sem a possibilidade de mobilidade social ou emancipação – questionamos a quem interessa essa escola. Bourdieu (1983) defende que quando os filhos das classes populares não estavam no sistema educacional, a educação não era a mesma; em suas palavras, “há a desvalorização pelo simples efeito da inflação e, ao mesmo tempo, também pelo fato de se modificar a “qualidade social” dos detentores dos títulos”, explica como um dos resultados da inflação escolar a desvalorização dos títulos quanto mais acessíveis à classe pobre, ou, nas palavras do autor, “sem valor social” (BOURDIEU, 1983, p. 5), mais desvalorizado será, pois os títulos valem o que valem seus possuidores.

Essa juventude negra alvo de todas as formas de opressão, resiste contra a sociedade racista e excludente, e para essa resistência cria diversos mecanismos de sobrevivência. Alvim (2001 *apud* ALVES, 2012, p. 68), analisando algumas estratégias de resistência da juventude negra, frisa que a escola, especialmente, tem a tendência de considerar sua cultura como subalterna e crer que o jovem negro possui naturalmente a inclinação para delinquir. Para fazer esse enfrentamento ante a escola e a sociedade, e sobreviver, esses jovens se organizam, reunindo suas bandeiras de luta e marchando rumo ao inevitável confronto com a polícia, a exclusão e repetência escolar e o sistema social.

Nessa toada, o movimento *hip-hop* é um exemplo de organização social, onde os jovens negros explorados mostram quem são e como pensam, provocando um debate crítico sobre sua realidade, pois o que querem é mudar a situação em que vivem, então, “Prosseguindo o desejo de mudança, os jovens negros têm utilizado ferramentas como o grafite, o hip hop, as músicas executadas por DJs e MCs, para promover a discussão e a articulação, a fim de que possam, de maneira crítica, pensar sua realidade.” (RAIMUNDO, 2014, p. 131).

Assim, excluídos do espaço escolar, os jovens negros têm se engajado em movimentos de grupos, que elegeram as ruas como seu espaço de resistência, e criado movimentos sociais a partir de debates sobre a sua estética, seu corpo, sua cultura, racismo, feminismos, visando à valorização e ao respeito à sua imagem, sua estética e sua cultura. Desses movimentos, surgiram em Salvador grupos de resistência como: geração tombamento, que debate o empoderamento dos negros; o movimento das crespas e cacheadas, que enaltece a estética como ferramenta política no combate ao racismo e ao preconceito; movimentos de mulheres pautando princípios do feminismo negro, pelos direitos das mulheres negras, dentre outros.

Nas últimas décadas, o enfrentamento pela valorização do corpo e da estética negra tem levantado algumas organizações sociais que vêm empunhando a bandeira contra o racismo, a discriminação e a exploração, realizando o confronto contra hegemônico, uma rebeldia contra o sistema; como afirma Alves (2012), há uma batalha da cultura para levantar o corpo aquebrantado pela opressão.

O movimento das Crespas e Cacheadas, conforme escrevem Lopes e Figueiredo (2018), foi influenciado pelo movimento *black power*, nascido nos Estados Unidos na década de 1960, e pelo movimento negro no Brasil, tendo como objetivo resgatar o debate da estética negra, livre da concepção do erotismo e excentrismo da visão eurocêntrica do negro(a), visando à construção de uma identidade negra positiva e ao enfrentamento à hegemonia de uma estética branca. Esse movimento caracteriza-se pela utilização do espaço virtual para a formação de redes entre mulheres negras, usando o cabelo como ferramenta política para combater o racismo, o preconceito e outras formas de opressão, envolvendo questões do feminismo negro, do ativismo político e do empoderamento da mulher.

Solon Neto (2017) constrói uma definição sobre o movimento político-social da Geração Tombamento como um processo de empoderamento, que projeta um mundo pós-racial, marcado pela renovação, reinvenção da arte, da dança e da música, com o fato de vencer os estereótipos, superar a discriminação, os estigmas e desconstruir paradigmas,

incorporando estratégias de consumo para a construção de uma identidade negra autônoma e questionadora no tocante ao processo de opressão e exploração do jovem negro (a).

O conceito de empoderamento, oriundo das lutas do movimento negro, influenciado pelo movimento *black power* vindo dos EUA, questiona a hegemonia do poder e se organiza defendendo bandeiras no combate ao racismo, à discriminação, ao preconceito em relação ao seu lugar na sociedade, ao seu corpo, a sua estética; o movimento do empoderamento como base para a emancipação do povo negro diaspórico, reafirma a beleza negra, sua capacidade intelectual e exige sua participação em todas as áreas da sociedade com o reconhecimento e respeito à diversidade. É a projeção de um mundo pós-racial, caracterizado pela reinvenção, pela releitura das artes, das ciências, dos saberes e cultura, com o objetivo de desconstruir estereótipos e paradigmas construídos por uma supremacia branca, elitista e racista.

Quanto ao movimento do Feminismo Negro, Carneiro (2000) alega que na década de 1980 as mulheres negras trouxeram para o movimento Feminista suas experiências de exclusão e discriminação e passaram a desenvolver formas de conceituar o gênero e o feminismo, cuja concepção formal no tocante a um feminismo negro surge nas décadas de 1960 e 70, na chamada segunda onda do movimento feminista, nos Estados Unidos, e se dá paralelo à luta pelos direitos civis dos negros, na qual as mulheres exigiram que as noções sobre o “ser mulher” levassem em consideração as questões de raça, etnia, classe e sexualidade.

No Brasil, a exclusão e discriminação podem ter vínculo direto com a violência que envolve a juventude negra, e têm sido empregadas nos moldes de uma escravidão contemporânea, sendo o negro o mais vigiado e aquele que necessita de maior correção; o fenômeno pode ser percebido nas abordagens policiais, por exemplo, que sempre são mais rigorosas, humilhantes e, muitas vezes, letais.

Raimundo (2014), em sua pesquisa sobre a violência no cotidiano da juventude negra, analisa a violência como uma ferramenta para a dominação, manipulação e padronização do ser humano e é utilizada pela sociedade capitalista, a qual gera as desigualdades sociais; nesse caso, a violência está associada à estrutura organizacional das relações sociais e se apresenta no cotidiano da população, em especial da juventude negra:

[...] as situações de violência vivenciadas pela juventude negra no seu cotidiano são expressões de processos históricos, que têm como determinação a ação da ordem capitalista vigente, como também as relações sociais e de raça, que, no caso do Brasil, assumem certas particularidades (RAIMUNDO, 2014, p. 120).

A autora dedica-se à análise da violência urbana e declara: “a violência urbana expressa-se na brutalidade da vida, na pobreza, nas carências, na marginalização, no desrespeito, na negação, na violação, na coisificação, na humilhação e na discriminação” (RAIMUNDO, 2014, p. 120). Para além da violência urbana, a juventude negra brasileira é atingida por todas as formas de violência, a policial, social, racial, entre outras. A violência urbana tem se materializado em homicídios, sequestros e perseguições contra a juventude negra, especialmente nas áreas periféricas, onde reside a maioria; inúmeros dados estatísticos vêm demonstrando que a juventude negra é o alvo principal da violência estrutural e estruturante, como parte de um projeto de eliminação, mormente dessa parcela da população.

Para a comprovação de que o projeto de extermínio dos jovens negros está sendo executado em território brasileiro, nos moldes da necropolítica, os dados do Atlas da Violência, publicado em 2020, mostram que a vitimização de jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos é grave, e que o fato foi anunciado nas últimas décadas, sem que nenhuma providência fosse tomada para o enfrentamento do fenômeno. Os dados alarmantes informam que 53,3% do total dos homicídios do país é de jovens, vítimas preferenciais; os mais vitimados estão na faixa entre 15 e 19 anos, sendo que 55,6% são meninos e 16,2%, meninas, com destaque para os estados do Amapá, Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, Roraima e Rio Grande do Norte. Fazendo o recorte racial, os registros dizem que 57.956 pessoas foram assassinadas no Brasil, nesse período, desse total, 75,7% eram negros e 48,4 % jovens entre 15 e 19 anos. As taxas de assassinatos por 100 mil habitantes entre os negros foram de 37,8%, e entre os não negros 02,7%. Os dados mostram ainda que aumentaram os índices de homicídios entre as mulheres e que as pretas morrem mais que as não pretas – as primeiras apresentaram taxas de 68%, sendo 30,4% atribuídos ao fenômeno do feminicídio.

[...] a desigualdade racial no Brasil se expressa de modo cristalino no que se refere à violência letal e às políticas de segurança. Os negros, especialmente os homens jovens negros, são o perfil mais frequente do homicídio no Brasil, sendo muito mais vulneráveis à violência do que os jovens não negros (BRASIL, 2020, p. 6).

Os dados da pesquisa constataam que os jovens negros são as vítimas preferenciais da ação mortal das polícias e são a população predominante nos cárceres brasileiros.

Em sua pesquisa sobre a violência contra a juventude negra, Moraes (2018) assegura que o fato é tão grave que o Congresso Nacional instaurou duas CPIs – Comissão Parlamentar de Inquérito, a primeira em 2015, com o título “A violência contra jovens negros e pobres”, e



a segunda em 2016, “Assassinato de jovens”. O objetivo das investigações foi averiguar a existência do genocídio da juventude negra.

A autora assevera que a conclusão dos relatórios revelou o perfil desses jovens, negros, com baixa escolarização e oriundos de bairros periféricos, cujos serviços públicos estão limitados ou ausentes; porém, as CPIs delimitaram o genocídio a uma questão sociológica, não havendo sinalização de um enfrentamento jurídico como exigem os diversos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Nesse caso, o genocídio deveria ser encarado como “crime contra a humanidade” e não apenas como uma questão social e racial, pois sem esse reconhecimento a consequência é a omissão do Estado em promover políticas públicas para o enfrentamento do genocídio.

Acerca da “incapacidade” do Estado sobre o enfrentamento e o combate ao racismo, à intolerância e ao extermínio da população negra, Lima (2010) aponta três aspectos relevantes: o primeiro trata-se do modelo de segurança pública, o qual é pensado para proteger a riqueza e o bem-estar da classe média, o que fica nítido quando são comparadas as ações de segurança nos bairros nobres e nas periferias, bem como na prestação dos serviços públicos básicos, como saneamento, energia, água, asfalto etc. O segundo aspecto, é a ação coercitiva da polícia nos bairros periféricos, os quais concentram uma população majoritariamente negra; essa ação policial não é considerada violenta, visto que esses locais são julgados como perigosos e, portanto, o controle e a vigilância são necessários. E o terceiro aspecto, segundo a autora, é que existe um aval da sociedade para a execução e prisão desses grupos, sob a desculpa da preservação da ordem pública, e o combate ao racismo não é alicerce para a elaboração de políticas públicas. Essa incompetência do Estado em relação ao enfrentamento ao racismo se traduz como um projeto de extermínio desses jovens, por isso:

A prática das execuções de jovens negros comprova, o quanto o país não é capaz de assegurar o mínimo para uma existência digna, compondo eles também a maioria dos analfabetos, dos sem tetos, dos que são considerados “violentos”. Este é o racismo institucional, que “confirma” um Estado despreparado para tratar os “diferentes” (LIMA, 2010, p. 30).

Pode-se afirmar que existe um perfilamento racial nas práticas recorrentes no país em relação à violência. Passando por um dos trechos mais movimentados e conhecidos de Salvador, uma frase escrita de maneira simples em um muro desperta a atenção, ao ponto de refletirmos: “Por que a PM só mata preto?”. Pensando sobre as abordagens policiais e o tratamento diferenciado que têm recebido os negros devido às representações negativas sobre eles, sobre a África e seus descendentes, e analisando os dados do Atlas da Violência 2020,

que apontam a violência contra os negros e negras no país, revela-se que em cada 100 pessoas assassinadas, 75% são negras. O Relatório sobre os homicídios de adolescentes em Salvador indica um aumento na taxa de homicídios de adolescentes na faixa etária entre 10 e 17 anos e que o número de homicídios de jovens e adolescentes do sexo masculino no Brasil supera o dos países que estão em conflitos, a exemplo da Síria e do Iraque. Em 2015 foram assassinados 10.480 adolescentes entre 10 e 19 anos no Brasil, enquanto no mesmo período no Iraque foram registradas 5.513 mortes violentas, e na Síria 7.607 meninos morreram, a maioria por causa da guerra, ou seja, o Brasil, sem uma guerra declarada, mata mais que o dobro desses países.

É impossível não relacionar a este caótico quadro de violência extrema direcionado principalmente aos jovens negros, as imagens negativas que têm sido historicamente associadas a esta população, ao conceito da colonialidade do ser, relacionando o colonialismo à não existência do outro, o que certamente contribui para a formação de estigmas e estereótipos do negro como suspeito ligado à marginalização.

De acordo com Pinho (2004), as representações negativas do negro no Brasil possuem suas raízes no período da escravidão. O Brasil foi um dos principais compradores de africanos e africanas de diferentes regiões para serem escravizados, e o último país do ocidente a aderir à abolição. As imagens negativas do negro que fazem parte do senso comum ocidental têm sua origem no século XVI, já nos primeiros contatos entre europeus e os povos que eles passaram a escravizar e explorar. A autora salienta ainda que a representação da África como um continente selvagem e cheio de fetiches e magias estabelece o racismo, a saber, a visão de uma África selvagem e de um povo atrasado e, portanto, inferior. Pinho (2004) relata que se defendia no século XIX a escala de evolução da humanidade, cujas características, como a cor da pele, textura do cabelo e traços faciais, correspondiam à personalidade, ou seja, os traços faciais tidos como grosseiros (lábios grossos, nariz achatado, dentre outros) refletiriam um comportamento também grosseiro e atrasado.

Daí se tem no senso comum atual que o negro terá sempre uma atitude suspeita, um comportamento que necessita de vigilância, de correção, o que consolida as abordagens policiais, sempre mais violentas, rigorosas, humilhantes e muitas vezes letais. Pelo exposto, pode-se concluir que a PM não mata apenas preto, mas fica evidente que este público é alvo costumeiro da ação do Estado, assim como as periferias, as favelas, as comunidades onde majoritariamente habita essa população, a “cidade do colonizado” na qual o serviço público que chega primeiro e se mostra eficiente é a repressão.

Portanto, um dos componentes da biopolítica é o Projeto de genocídio dos jovens negros, desenvolvido com aval do Estado brasileiro, quando se constata que há uma maior preocupação em aparelhar e fortalecer o modelo de repressão, com a utilização de métodos que ainda remontam ao período colonial, calcados numa coerção exagerada com a finalidade de obter maior controle social e subsunção dos grupos oprimidos.

Enquanto uma necropolítica, essas ações têm se mostrado eficazes e seus resultados têm sido desastrosos, sendo necessária a ampliação de ações relacionadas à segurança pública, baseada não na proteção de bens materiais, mas da vida, de uma educação de qualidade e de tempo integral, uma Educação Equitária Antirracista, contrária à necroeducação vigente nas instituições públicas, uma educação que favoreça melhor qualificação para o mercado de trabalho e melhor assistência à saúde pública, o que poderá realmente diminuir as desigualdades sociais e conceder oportunidade de direitos iguais aos grupos historicamente excluídos.

#### **4. A NECROEDUCAÇÃO COMO POLÍTICA ESTRUTURANTE PARA O EXTERMÍNIO DE JOVENS NEGROS**

Motivada pelo conceito da teoria da Necropolítica, relacionada à noção da biopolítica de Foucault, proposta por Mbembe (2018), na qual o autor analisa a política como trabalho da morte e trata a soberania como o direito de matar, seguindo a noção de biopoder, o qual aparenta atuar conforme a divisão entre dois grupos: os que têm direito à vida e aqueles que não têm. Mbembe (2018) questiona os limites da soberania quando o Estado decide quem pode viver e quem pode morrer, colocando em prática um projeto de extermínio de homens e de grupos, alegando que a escravidão pode ser vista como uma das primeiras demonstrações da experiência da biopolítica, estabelecendo a violência como fator estruturante, como um “componente de etiqueta”, visando à submissão e à opressão, possuindo o pleno direito entre viver ou morrer, relaciona a necropolítica ao racismo quando afirma que: “na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2018, p. 18).

Associando a necropolítica como construção institucionalizada da morte à escola, um espaço para matar, uma vez que constrói trajetórias de vida de quem pode ser explorado e quem pode explorar, propomos o conceito de Necroeducação, como uma espécie de Necropolítica aplicada à educação, podendo ser definida como a prática educacional que, fundada na cultura, nos valores, nos saberes e conhecimentos (linguísticos, éticos, estéticos e morais) do grupo branco dominante e na desqualificação do sujeito histórico não pertencente ao colonizador, está embasada no padrão epistemológico eurocentrado, nega outras formas de pensar, de viver e de produzir conhecimentos que não os do europeu, além de elaborar a negação da memória histórica dos povos colonizados e a inferiorização da sua cultura e dos seus saberes. A Necroeducação mata não somente os corpos pretos dos discentes, mas também os docentes, em sua maioria preta, com a desvalorização de sua prática, com baixos salários e sem condições dignas de trabalho.

Quando cheguei à sala de aula pela primeira vez em 1976, pensando que sabia tudo, aprendi – digo isso com pesar – “deformando” as primeiras classes em que lecionei, pois na minha formação como professora, a escola nunca se preocupou em nos preparar para lidar com a diversidade que nos esperava; ao contrário, ignorava os conflitos raciais ou os escondia debaixo do tapete com a falsa ideia da democracia racial. Tal formação, tão perversa quanto o

racismo, que segundo afirmam Oliveira e Nascimento (2021), não ficou fora dos muros da escola, estando presente não somente nas relações entre os sujeitos, mas no próprio currículo, e nos levava a crer que dependia apenas dos nossos esforços a superação da opressão e da desigualdade, e, como professora negra, não compreendia como o sistema funcionava, sendo eu mesma um produto dessa prática necroeducacional, mesmo assim, muitas vezes coloquei a culpa em mim como profissional ou nos estudantes pelo “fracasso” escolar a qual eram submetidos.

Uma vez na faculdade, continuei sem refletir sobre a minha situação de jovem negra, pobre, periférica, que teve que contar com ajuda sacrificada do pai para cursar uma faculdade particular, visto que na pública era impossível minha permanência pelos horários diferenciados, mais uma vez fica evidenciado a exclusão da classe pobre trabalhadora na educação e que o curso superior gratuito antes das Leis das cotas e outras ações afirmativas que favoreceram o ingresso e permanência do jovem negro e pobre nas universidades públicas a exclusão apresentava índices bastante significativos, visto que sempre ingressaram no mercado de trabalho muito cedo devido às condições financeiras de suas famílias. Durante o período da faculdade a preocupação era terminar o curso e trabalhar, o que fez com que eu minimizasse os conflitos e as relações raciais desse ambiente, vivendo em outra realidade e tendo que enfrentar as dificuldades da sobrevivência.

Sem refletir sobre o tipo de educação a qual fui submetida, que se caracterizava por falsos conceitos, inclusive sobre o grupo ao qual pertencia, e que agora posso fazer essa relação me lembro de um dos embates que tive na escola, no ensino fundamental, quando tinha 11 anos, no evento dos festejos juninos, a professora da classe, uma mulher branca, loira de meia idade, que não escondia suas preferências e certamente eu não estava em sua relação, apesar de quando em vez elogiar meu esforço, minha inteligência, como um bônus, resolveu que os alunos deveriam vender umas cartelas para colaborar na festa e a recompensa era de quem vendesse mais bilhetes seria coroada a rainha do milho, ora como criança competitiva esperava a recompensa, vendi mais bilhetes que todas as outras meninas, e em segundo lugar nas vendas ficou outra menina negra como eu, éramos amigas e vizinhas, no dia da “apuração” mesmo sendo a vencedora das vendas o título ficou com uma colega, naturalmente branca, loira assim como a professora da classe, nesse dia fiz uma verdadeira revolta na sala, e como havia outras meninas pretas e que moravam na mesma comunidade, resolvemos nos unir, o fato tomou proporções até violentas, pois resolvemos esperar na porta da escola a colega escolhida, já que não podíamos “esperar” a professora, por fim, fui suspensa e levei uma surra da minha mãe, que não admitia tal falta de educação, é um bom

exemplo da prática da necroeducação, porque a partir dali percebemos que não podíamos ser rainhas do milho, ou melhor, não podíamos ser rainhas e nem princesas, esse pseudoconceito sobre mim e as meninas pretas vizinhas da comunidade nos levou a pensar que nossa cor não servia para sonhar, para vencer, e mesmo vencendo não levaríamos a coroa, teríamos que nos conformar e aceitar o racismo e a posição em que a prática daquela educação cruel nos colocava, daí em diante apenas aceitei a realidade apresentada pela escola, com sua transmissão de conteúdo sem vínculo com a realidade e memorização automática, causando um empobrecimento nos currículos escolares e fortalecendo a cultura do silenciamento o que na ocasião funcionou eficazmente e naquele momento não conseguia interpretar as enormes desigualdades sociais produzidas pela escola, conforme salienta Silva (1999, p. 37):

Não se pode pensar o campo educacional apenas como trampolim de uma sociedade meritocrática, marcada pela profunda desigualdade, como espaço de transmissão do conhecimento sistematizado, socializando conteúdos a todos indistintamente como se essa pretensa “equalização pedagógica” pudesse atenuar essas desigualdades sociais.

E sem refletir também que não basta ter acesso à educação, pois interessa ao grupo dominante o processo de “condução das consciências” (CURY, 2000, p. 65) para dar seguimento à exploração e manutenção de seus privilégios, como atesta Cury (2000): não existe recusa por parte do sistema capitalista ao acesso à educação das classes subalternizadas, a recusa encontra-se na mudança da função social da educação, a educação como meio de apreensão do conhecimento não é um recurso inofensivo, ela é intencional, é a principal ferramenta para a conservação de privilégios e interesses da classe dominante e, portanto, é indispensável para que a estrutura econômica e social mantenha-se inalterada e não venha oferecer risco para a ordem social capitalista.

Após a formatura, ao entrar na sala de aula, depois de enfrentar um concurso público, casada, com duas filhas, continuava pobre e morando na mesma periferia; caí na real: o salário que recebia mal dava para chegar até o final do mês. Despertei, enfim, e resolvi prestar atenção à minha volta, constatando que nada mudou na minha vida até então, e passei a analisar as desigualdades raciais por outra perspectiva.

Ao tratar da relação entre educação e relações raciais não se pode olvidar da questão de classe, pois, segundo Silva (1999), o modelo econômico produz a pobreza e estimula o mercado de trabalho que se revela conflitante com a escolarização, visto que o ensino da escola é ineficaz e não estimula a permanência do aluno em seu espaço. Como efeito, essa parcela da população passa a se ocupar do trabalho informal, das chamadas profissões

precárias, caracterizado por subcontratações e pela efemeridade, desprovida dos direitos legais que amparam o trabalhador no Brasil – essa era minha condição: por mais que me esforçasse, não dependia de mim romper com o ciclo da pobreza, isto porque

[...] o conhecimento que a escola oferece aos alunos se reduz a um amontoado de informações “pré-fabricadas”, feitas para moldar o edifício teórico que afasta e amedronta os alunos, que não faz sentido para esses jovens alunos, obrigados, na maioria das vezes, a enfrentar uma dupla jornada entre a escola e o trabalho, cabendo ao professor transmiti-las e aos alunos memorizá-las (SILVA, 1999, p. 94).

Cury (2000) ressalta que a educação dissimula as relações sociais e se torna um meio que a classe dominante utiliza para explorar, acumular riquezas, permanecer no poder e manter seus privilégios, através da “condução das consciências” (CURY, 2000, p. 65), transformando-se em instrumento de opressão a serviço do grupo dominante. Reforçando esse argumento, Cury (2000, p. 65) escreve:

a educação torna-se instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação. Esse movimento de dar aparência ao que é divisivo ganha sentido quando incorporado pelos agentes, frente ao que se pretende ocultar e perenizar; o processo de acumulação sustentado por relações sociais de exploração.

Aqui vale refletir sobre o que Bagno (1999) escreve analisando a questão da linguagem, quando diz que o domínio da variedade linguística padrão, e com complementação nossa, dos conhecimentos, saberes e técnicas que o ensino formal oferece, não garante ao indivíduo pertencente à classe dominada os privilégios conferidos à classe dominante, é necessário, pois, assegurar o acesso aos bens culturais, à saúde, à habitação, ao transporte de qualidade, ao mercado de trabalho para a promoção de sua autonomia, enfim, às condições de uma vida digna para um cidadão que possui todos os seus direitos garantidos. O autor exemplifica afirmando que mesmo que a mulher negra, incluindo aqui todos os negros, apodere-se completamente das formas privilegiadas de falar e de escrever, continuará tendo oportunidades infinitamente menores de ascensão social do que qualquer homem ou mulher branca, mesmo que eles não dominem tão bem assim a “língua culta” (BAGNO, 1999, p. 92).

Mudei meu posicionamento, aliei-me aos alunos e, por incrível que pareça me tornei cada vez mais rigorosa com eles para aprenderem como o sistema funciona e lhes dizia que somente conhecendo as regras do jogo, o jogador pode virar a mesa; não sei se o que fiz foi o

ideal, mas não permitia que eles saíssem do ciclo fundamental sem saber o básico, pois pensava que assim eles poderiam acompanhar de maneira mais eficaz o ciclo do fundamental II e o Ensino Médio. Preocupava-me que aqueles meninos e meninas negras fossem enganados como fui, e sempre os despertava para a cruel realidade que os esperava; eles podiam, sim, mudar “sua sorte”, “seu destino” e “sua história”, serem rainhas, princesas, reis e príncipes, era possível, só tinham que aprender a jogar, uma das regras do jogo como professora foi fugir da inflexibilidade dos conteúdos e buscar a relação desses com a vivência dos alunos. Vivi quase 30 anos de carreira docente problematizando, levando-os a refletir acerca de tudo ao seu redor, tramando com eles como escapar do ciclo de violência, que poderiam lutar contra a violação de seus direitos; penso hoje, aposentada já há algum tempo, que junto com eles construí ferramentas que puderam usar para pelo menos entender que não devem aceitar passivamente as manifestações de racismo e de que a culpa pela opressão e pela pobreza não é do oprimido, mas de uma sociedade estruturada para que pessoas como nós “não deem certo na vida”.

É imprescindível reconhecer a importância da função social da escola e do professor como problematizador e nunca se conformar com o senso comum, com o que está posto; sabemos que para provocar uma transformação significativa nos currículos, nas práticas e nas relações sociais no âmbito educacional, faz-se necessária uma transformação estrutural sócio-histórica, aliada à formação de docentes, a qual conforme Nunes, Santana e Franco (2021), leve em conta as epistemologias negras como elemento essencial na construção de uma educação antirracista. Contudo, mesmo sem uma revolução propriamente dita, é possível questionar o modelo epistemológico adotado pela educação para que se possa impulsionar uma (re)interpretação da história e da cosmovisão eurocêntrica hegemônica, provocando um caminho dialético entre os diferentes grupos étnico-raciais.

É primordial lembrar, sempre, a relevância do papel da escola nas relações raciais. Nessa esfera, as autoras Silva e Silva (2017, p. 53) escrevem:

Daí a importância da escola, por ser nesse ambiente que as relações vão sendo estruturadas e amadurecidas, visto ser um espaço próprio para a socialização no qual se vivenciam significativas experiências de relações interpessoais, que podem deixar marcas profundas nas histórias de vida das pessoas, cujos reflexos poderão causar danos emocionais, tais como baixa autoestima e ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, além de dificuldades no estabelecimento das relações interpessoais.



Fazendo uma correlação entre a necropolítica e a necroeducação no tocante ao aniquilamento do sujeito negro, pode-se afirmar que na necropolítica há uma determinação na eliminação do corpo material; o corpo negro é o alvo na necroeducação, e a eliminação, a princípio, mostra-se sutil, pois a arma utilizada é invisível, difícil de ser reconhecida, é como uma névoa contendo gás mortal, que sufoca, asfixia, aniquila e é direcionada ao grupo considerado desprestigiado, pobre, favelado. A finalidade, neste âmbito, também é a morte cultural, emocional, a exclusão, a marginalidade, a vulnerabilidade que pode levar à morte física – essa necroeducação deforma a identidade do indivíduo negro, estereotipa sua cultura e sua estética, despreza e desvaloriza sua história, considera sua origem vergonhosa e criminaliza seu espaço de moradia, empurrando-o cada vez mais para a marginalidade, pobreza, exclusão e, por fim, para a falta do ar, e sem conseguir respirar o caminho é a morte.

A necroeducação se caracteriza como um projeto que fortalece a subalternidade, pois em sua prática o aprendente reconhece que os lugares de prestígio já estão ocupados e os papéis sociais já estão preestabelecidos, lembrando a experiência narrada anteriormente, o trono da rainha do milho já tinha representante legitimada pela cor da pele. Essa prática escolar leva à morte de planos e sonhos de liberdade e autonomia, de mobilidade social e econômica. Pode-se afirmar que essa função desenvolvida pela escola para manter o privilégio e o poder de um determinado grupo, é um dos componentes, talvez o mais importante, no denominado sistema de extermínio dos grupos historicamente excluídos.

A prática educacional referida, vigente nas escolas públicas, que não dialoga com a realidade do educando e desconsidera a questão da diversidade, compromete a emancipação desses educandos, fortalecendo a invisibilidade e o silenciamento desses grupos subalternos, visto que, segundo Mézaros (2008), como participantes de uma instituição formal de educação, os alunos são “introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutoras que lhes foram atribuídas” (MÉSZAROS, 2008, p. 44).

É necessário romper com a cultura do silêncio, na qual Souza (1987) afirma que os indivíduos dominados perdem os meios de responder de forma crítica ao conhecimento que lhes é imposto pela cultura dominante, o que impede o seu empoderamento e oportunidades para competir com mais igualdade no mundo do trabalho e em outros aspectos da vida social. Nessa visão estereotipada e preconceituosa, segundo aponta o Atlas da Violência (junho/2018), o cidadão negro possui 23,5% de chances maiores de sofrer assassinato em relação a cidadãos de outras raças/cores, já descontado o efeito da idade, sexo, escolaridade,

estado civil e bairro de residência. O Atlas da Violência 2020 atualiza os dados sobre a violência contra os negros e negras no Brasil e reitera que a pessoa negra tem 2,7 vezes mais chances de sofrer uma morte violenta que uma pessoa branca.

Essa exclusão leva à marginalidade social, e é nesse lugar que a necropolítica e a necroeducação convergem, pois a necropolítica entende que os lugares subalternos são os lugares onde se tem licença para matar; a sensação de segurança e invulnerabilidade, características da noção de moratória vital, analisada por Pereira (2007), não corresponde à juventude negra pobre, moradora de favelas: a insegurança tem início no local de moradia, pois este local é um espaço vigiado diuturnamente pelo aparato do Estado, o braço forte da opressão, submissão e morte, e ele se faz sempre presente, já que a repressão policial chega primeiro que a saúde e a educação. Em muitas dessas comunidades, ela é a única representação do Estado. Sobre o espaço “guetizado”, discriminado, onde o Estado está presente somente para exercer a opressão, Fanon (1979, p. 39) o descreve como a “cidade do colonizado”:

[...] um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço, os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vila agachada, uma cidade ajoelhada.

Parafrazeando o grande escritor, a cidade do colonizado é a favela que tem fome de justiça social, é a comunidade periférica subjugada, é a invasão a qual os poderes públicos não querem que se levante, e por isso mantêm uma escola classista, refletida em uma necroeducação, que funciona como reprodutora do poder dominante, contribuindo no agravamento da desigualdade social.

Outra característica da necroeducação que tem se intensificado na atualidade é o processo de fechamento de unidades públicas escolares, conforme publicado no **Correio da Bahia** (2019). Esse processo, em Salvador, intensifica-se desde 2017, mesmo antes do advento da pandemia por causa do novo coronavírus, e afeta a vida de 30 mil estudantes em todo o estado. Segundo a mesma fonte, está previsto o fechamento de 108 unidades em todo o estado, e em Salvador 19 escolas. Porém, o sucateamento dessas unidades é um processo mais antigo, que vem se fortalecendo desde 2012/2013, iniciando-se com o encerramento das aulas do turno vespertino; nesse processo de encerrar por turno, grandes unidades de ensino público em Salvador que atendiam mais de 03 mil alunos matriculados, como o Colégio Severino

Vieira, o Colégio Central da Bahia, o ICEIA – Instituto Isaías Alves, o Odorico Tavares, o Teixeira de Freitas, dentre outros, foram atingidas, e tiveram alguns dos seus turnos fechados. Para o cancelamento do turno noturno de algumas unidades escolares, que atendiam alunos do EJA – Educação para Jovens e Adultos, a partir de novembro de 2018, a SEC – Secretaria de Educação e Cultura alegou problemas com a infraestrutura. De acordo com o censo escolar de 2017, divulgado pelo MEC, mostrou-se que

as escolas brasileiras têm deficiências estruturantes em relação à infraestrutura, no caso das escolas que oferecem ensino fundamental, apenas 41,6% contam com rede de esgoto e 52,3% apenas com fossa, em 6,1% delas, não há sistema de esgotamento sanitário e 10% delas não possuíam água, energia ou esgoto (INEP, 2017, não paginado).

Ou seja, os problemas de infraestrutura não são recentes e atingem uma grande parte das unidades escolares do país.

Figura 1 – Manifestação de estudantes de escolas públicas de Salvador contra o fechamento das unidades escolares.



Fonte: Marina Silva (2018).

Na manifestação de estudantes de escola pública em Salvador, apresentada pela Figura 01, é perceptível o perfil dos alunos que frequentam essas escolas e que serão seriamente prejudicados pelo fechamento das unidades, pois, conforme dados da UNICEF (2021), na

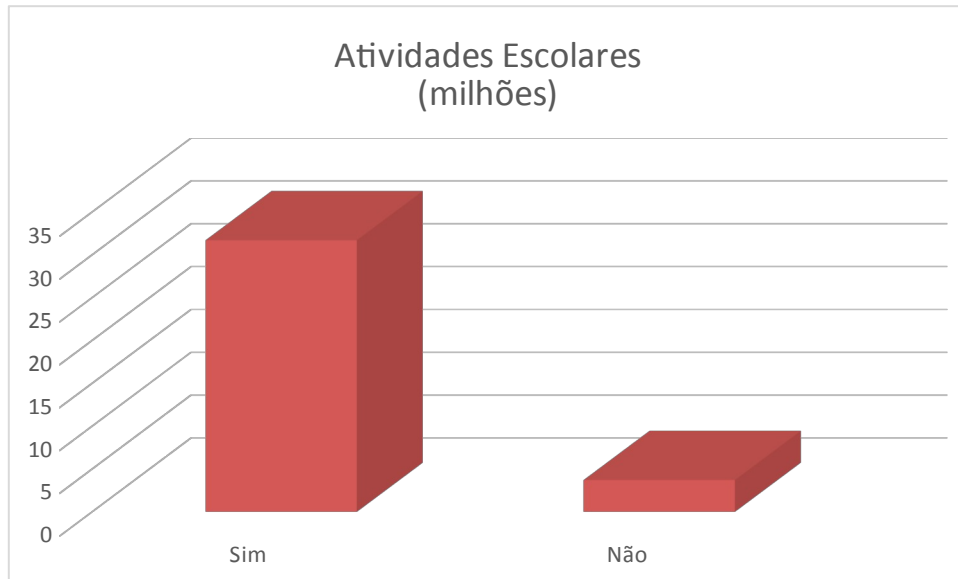
Bahia 844 mil, cerca de 30,7%, crianças e adolescentes entre 14 e 17 anos estão fora das escolas; a maior faixa etária é a de 15 a 17 anos; a segunda maior é a de 4 e 5 anos; seguida da de 06 a 14 anos. O Relatório assinala o estado da Bahia em 5º lugar, entre os estados que apresentam as maiores taxas de exclusão na faixa entre 06 e 17 anos, cerca de 30,7%.

Segundo dados da UNICEF (2021), 41% das crianças brasileiras sem estudos em 2020 tinham de 06 a 17 anos. A pesquisa afirma que durante o período da pandemia a exclusão escolar atingiu 05 milhões de crianças e adolescentes nessa faixa etária; desses, mais de 40% estavam na faixa de 06 a 10 anos – entre ela, 71,3% são pretas, pardas e indígenas. O Relatório associa ainda a exclusão escolar à desigualdade social, pois aponta que a exclusão escolar atingiu mais quem vive em situação de vulnerabilidade e atesta que com o fechamento das escolas o Brasil poderá retroceder até duas décadas no combate à evasão escolar.

O estudo indica também que em Salvador o perfil de crianças e adolescentes que se encontraram fora da escola em 2020 está situado na faixa etária entre 04 e 17 anos, é predominantemente masculino, 53,2%, contra 46,8% de meninas, e é de maioria negra, 86,0%, contra 14,0% de não negros. Salientamos que o Relatório exprime que as taxas de abandono escolar em Salvador diminuíram em relação aos anos anteriores.

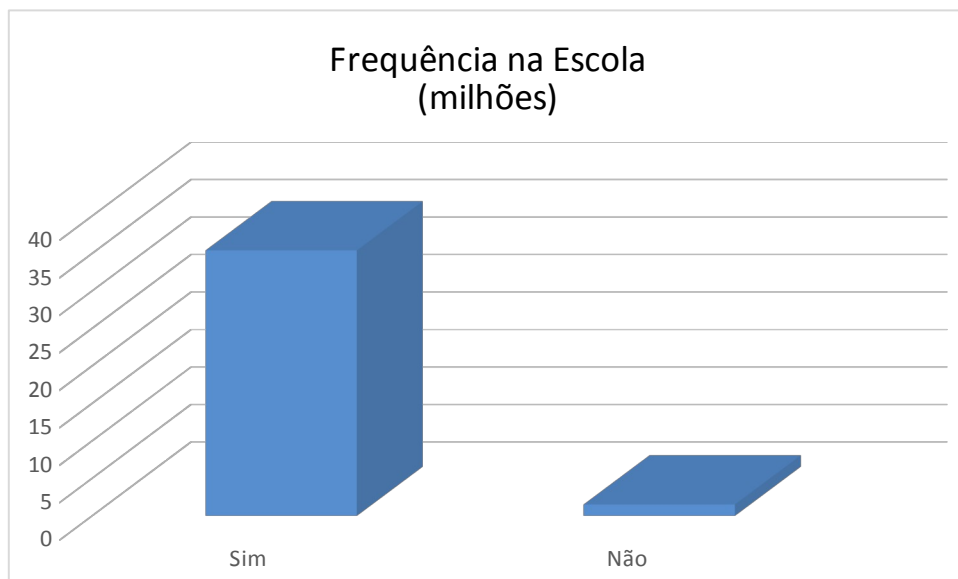
A pesquisa conclui que a pandemia acentuou as desigualdades sociais e o retrocesso dessas crianças na idade de alfabetização, assim como os que se encontram na faixa de ingressar no ensino médio terão uma desvantagem muito séria no que toca aos demais que, apesar da pandemia, conseguiram dar continuidade aos estudos. São 36,9 milhões de crianças e adolescentes, entre 06 e 17 anos, que estão na seguinte situação: 35,4 milhões frequentavam a escola, 31,7 milhões recebiam atividades escolares, podendo tê-las realizado ou não, 3,7 milhões não recebiam atividades escolares e 1,5 milhão não frequentava a escola – esses dados estão demonstrados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Alunos que recebiam ou não atividades escolares.



Fonte: a autora (2021) com dados da Unicef/Cenpec Educação (2021).

Gráfico 3 – Frequência escolar dos alunos.



Fonte: a autora (2021) com dados da Unicef/Cenpec Educação (2021).

Esses dados consideram que, durante a pandemia, 35,4 milhões estavam matriculados na escola; nota-se que o número de alunos que não recebiam nenhuma atividade representa mais de 03 milhões. Essa exclusão está correlacionada à desigualdade social e é composta de pardos, pretos e indígenas, e não menos grave o Brasil ainda possui mais de 01 milhão de crianças e adolescentes de 06 a 17 anos fora da escola; o perfil é de grupos de crianças e

adolescentes citados acima e que pertencem a famílias que se encontram abaixo da linha da pobreza.

O Relatório também chama atenção para as causas da exclusão escolar na pandemia, citando como uma das principais a falta de acesso à internet tanto por parte do aluno como pelos professores das escolas públicas, a falta de computadores e de espaço em casa, a sobrecarga de trabalho do docente, a baixa escolaridade dos familiares, dificultando na orientação dos alunos nas atividades, assim como a formação inicial do educador que não o prepara para utilizar a tecnologia e atuar na educação à distância.

Debatendo sobre os impactos da covid-19 para a educação no Brasil, Dias e Pinto (2020) afirmam que os impactos serão mais fortes para alunos e professores empobrecidos, com origem na zona rural ou nas periferias, pela ausência de acesso a computadores, celulares ou internet de qualidade, somando a isso a falta de preparo dos professores relacionados ao manuseio da tecnologia, para utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, na gravação de aulas, o que pode acarretar acúmulo de trabalho gerando estresse e distúrbios emocionais, agravados pelo prolongado confinamento.

Em relação aos alunos as autoras afirmam que as condições precárias da maioria desses alunos, como a falta de espaço em casa, as condições de saúde, condições econômicas, a falta de acesso a tecnologia, computadores, internet, a ausência dos pais, pois a maioria continuam trabalhando exaustivamente para manter a renda familiar, deixando esses alunos sem acompanhamento para a realização das tarefas e acessar as aulas online, mesmo presentes a falta de habilidades cognitivas da maioria deles em acessar o material didático e na realização das tarefas dos filhos junte-se ao fato do alongado período de confinamento, são fatores que podem provocar o estresse, a ansiedade, a depressão além do desinteresse pela escola.

Dias e Pinto resumem a situação da educação no país no contexto pandêmico, afirmando que: “Para construirmos um futuro mais saudável, próspero e seguro, precisamos de políticas públicas que garantam um funcionamento adequado para a Educação, fazer o uso inteligente das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos. O Estado precisa se fazer presente”. (DIAS e PINTO, 2020, p. 547).

Atualmente contemplamos em Salvador, uma realidade caótica na educação, com um abre e fecha das unidades escolares, o que se nota é a falta de um planejamento, principalmente para se enfrentar a situação atual agravada pela Covid-19, sobre esse fato Assis (2021) afirma que é necessário se fazer uma pausa para planejar, e tomando por base Fonseca (2020), afirma que o planejamento educacional é essencial para a manutenção de

uma política, o que pode favorecer ao fortalecimento da autonomia dos sistemas educativos, e ressalta, se o planejamento é essencial para o sistema educacional, na pandemia ele é urgente, visto que a pandemia da Covid-19 é enfrentada diferentemente por cada localidade regional, de acordo com os fatores estruturais, organizacionais, econômicos, sociais e mesmo conceituais.

Ainda sobre essa realidade educacional em Salvador, pré pandemia, Santana (2017) em sua pesquisa, embasada no relatório do UNFPA (2012), afirma que ela não se mostra diferente da do restante do país, e que sua política educacional é marcada pela falta de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade. O Relatório sinaliza a necessidade de elaboração de políticas públicas para as juventudes com o objetivo de assegurar a garantia dos direitos desse segmento, políticas implicadas com a inclusão e a promoção integral das juventudes no município de Salvador, reforçando a função social da escola referente à permanência desses jovens no sistema regular de ensino público, através de conhecimentos significativos para sua vida.

A autora analisa as diretrizes curriculares do ensino municipal na capital baiana e critica a tendência do ensino público em preparar o jovem para o mundo do trabalho, desvinculado do saber crítico, o que fragiliza a proposta educacional no tocante à promoção da autonomia. Santana (2017) também constata que a estrutura educacional de Salvador é débil no que tange a uma educação de qualidade e funcionalidade para a mobilidade social.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 afirma que é dever do Estado garantir os padrões mínimos de qualidade de ensino e insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo educativo. Na contramão, o que se conclui é que o Estado pensa que é melhor fechar as unidades que investir na educação pública. Segundo a APLB – Sindicato de Professores da Bahia, o fechamento dessas unidades atingirá 11 mil estudantes em Salvador. Conforme, ainda, o Sindicato, são mais de 100 casos em estudo, em todo o estado, que podem ter suas atividades encerradas. É importante ressaltar que após alguns protestos em Salvador e no interior do estado, a partir de novembro de 2018, o processo foi suspenso pelo governo e ainda não sabemos o que virá.

A necroeducação, utilizando a estratégia de fechamento das escolas públicas em Salvador, evento iniciado pré pandemia, traz ao debate sérias preocupações sobre a vida desses jovens negros, público-alvo do ensino público; algumas dessas escolas oferecem atividades extraescolares para as comunidades (jogos esportivos, oficinas de artes, dança, dentre outras), e muitas vezes elas são as únicas recreações disponíveis, tendo em vista a falta de acesso a certos serviços dessa população, completamente desprestigiada.

Evocando os estudos de Pereira (2007), o qual afirma que a partir dos séculos XVIII e XIX a juventude passa a ser considerada uma categoria que possui certos privilégios, conforme mencionado alhures, o que ele denomina de moratória social, e fazendo a correlação entre a necroeducação e a condição da juventude negra, oriunda de classes populares, tomando por base as noções da moratória vital e social, pode-se inferir que esses jovens estão longe de deter privilégios, pois são atingidos pela desigualdade de oportunidades, pela exclusão social e escolar e pela prática excludente e classista da escola pública. A UNICEF (2021) apresenta essa exclusão escolar em números, e, de acordo com dados da instituição, no Brasil 71,3% de crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas na faixa etária entre 06 e 17 anos, apresentando renda média domiciliar de até  $\frac{1}{2}$  salário-mínimo, em sua maioria, estão fora da escola; no estado da Bahia, são 844 mil, o que equivale a 30,7%.

Não que estar fora dessa escola seja um fator totalmente negativo para os jovens em questão, pois a prática necroeducadora não tem favorecido a autonomia da pessoa negra. Porém, a exclusão escolar lhes tira a oportunidade de utilizar esse espaço como palco para a resistência, desde a luta pela valorização de sua estética, pelo respeito pela sua cultura, pela sua história e pelo enfrentamento ao racismo institucionalizado, e por mais paradoxal que pareça, eles ainda têm a escola como um referencial importante para a sua emancipação. Conforme Heringer (2002), a educação para os negros representa tanto a ascensão social como uma via de discriminação e exclusão; a luta para que as crianças e jovens negros permaneçam na escola é comparável à da população negra em ter que se encaixar em um sistema sócio-político-econômico engendrado para o seu isolamento, sua invisibilidade, sua supressão.

Para Cury (2000), a ação educacional é parte de uma organização social, que por sua vez está definida por um modelo de produção capitalista, e suas relações sociais é produto do antagonismo de duas classes sociais essenciais para a sobrevivência do sistema, a classe capitalista e a classe dos trabalhadores. Nesse sentido, a escola é um espaço a ser ocupado pela classe subalternizada, como um campo de resistência e caminho para sua emancipação, e a educação deve ser concebida como um lugar de conflito nas relações de classe.

O processo de interdição dos negros na educação institucionalizada no Brasil pode ser constatado nas primeiras manifestações da educação pública no período imperial, de acordo com Cruz (2005, p. 29):

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império, deram-se em nível



legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar não houve condições materiais para a realização plena do direito.

Com a República se configura uma nova ordem econômica, e nessa conjuntura política social não se elaborou uma política que favorecesse a integração social dos ex-escravizados, ao contrário, eles foram colocados em desvantagens para disputar melhores condições de vida e de trabalho. Cruz (2005) atesta que essa nova ordem econômica, além de não absorver a mão de obra dos negros, promoveu a imigração estrangeira branca, deixando os negros fora do processo produtivo, vindo como consequências às desigualdades que perduram até hoje.

De fato, é uma caminhada repleta de obstáculos cada vez maiores, contra o sistema e contra uma educação que privilegia apenas um tipo de conhecimento, uma linguagem (a culta) e uma cultura pertencente a determinado grupo. Assim, além de fazer o enfrentamento a afirmações sobre sua incapacidade para o sucesso escolar, quando não se encaixa nesse tipo de educação excludente e linear, há os estereótipos no que tange à população negra que reverberam na educação. Ao acessar esse espaço escolar tão desfavorável ao seu desenvolvimento, os alunos negros estão fadados ao “fracasso escolar” e infelizmente os profissionais da educação não conseguem ver este fato como um problema de racismo grave e que é necessária uma reflexão quanto às relações escolares na gestão escolar e na produção dos materiais didáticos.

Outra preocupação quanto ao fechamento das unidades públicas é a transferência dos alunos para outras unidades, pois quando a unidade em que estudam fecha, podem ser transferidos para uma escola localizada em uma comunidade próxima ou dentro de áreas de comunidades rivais, colocando-se em risco a vida desses jovens, visto que a guerra do tráfico tem se intensificado nos últimos anos em nossa cidade e é responsável pela morte de milhares de jovens e adolescentes pretos. Há também outras preocupações, como a superlotação de salas de aula, o que dificulta um trabalho mais individualizado, os custos com transporte, se o aluno for transferido para unidades muito distantes de sua casa, e o aumento da baixa escolaridade, já que, conforme Heringer (2002), a população brasileira apresenta baixa escolaridade: a média é de 5,7 anos de estudos, se não se contar com a repetência, o que significa a conclusão do ensino fundamental I. Fazendo-se o recorte racial, encontra-se uma diferença entre brancos e negros, pois os brancos apresentam uma média de dois anos de estudo a mais que os negros.

A baixa escolaridade é uma característica que marca a população negra e se revela no mercado de trabalho, pois esta população ocupa-se das chamadas profissões precárias e dos subempregos; por conseguinte, recebem os piores salários do mercado: “Os negros brasileiros têm feito pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e na ocupação de posições de poder político” (HERINGER, 2002, p. 5).

Em contraponto à política da necroeducação, Dayrell (2007) propõe a reinvenção da estrutura escolar para dar conta dos desafios do que é ser jovem no atual contexto histórico, critica as práxis escolares, que pouco têm se modificado, considera a escola uma instituição imutável, muitas vezes inalcançável, pois ela espera que as gerações se adaptem aos seus mecanismos e práticas. A partir destas pautas, o autor sugere que a escola repense sua função, sua práxis, porque quando o indivíduo passa a realizar novos questionamentos, a pedagogia e a escola devem também questionar suas funções e relações e conclui que a escola só “faz juventude” quando propicia a reflexão sobre os conflitos experimentados pelos jovens no seu dia a dia, no ambiente escolar e, acima de tudo, na sua “condição juvenil”. O autor não faz referência a qualquer jovem, ele está considerando “uma parcela da juventude brasileira que, majoritariamente, frequenta as escolas públicas e é formada por jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos, marcados por um contexto de desigualdade social” (DAYRELL, 2007, p. 67).

Para além de não favorecer uma educação para a vida, proporcionando ao indivíduo uma relação emancipatória, tendo como objetivo a sua autonomia, o fechamento das unidades escolares impede o debate interno de docentes, discentes e gestão, de uma educação subversiva, reacionária, indisciplinar, equitária, de acordo com os padrões dos princípios e valores antirracistas, que possibilite a liberdade, a luta pelo empoderamento e o questionamento de melhores condições de acesso a serviços básicos, visto que, segundo Heringer (2002), os estudiosos em geral apresentam o acesso à educação como o principal fator relacionado a melhores condições de vida e melhor inserção no mercado de trabalho, o que, por consequência, acarreta melhor rendimento – elementos contrários à necroeducação, que, com sua prática, obstrui todos os caminhos possíveis no sentido de emancipação e autonomia; na prática da morte, no entendimento de Cury (2000), a educação se adapta como mecanismo de concentração de lucros, pois prepara mão de obra especializada para a multiplicação do capital, transformando-a numa ferramenta para a política de acumulação de riquezas.

Portanto assentindo com Nunes, Santana e Franco (2021) enquanto sociedade, não podemos legitimar uma educação que se desvia da sua função social, o de garantir a prática da autonomia, de incentivar a atuação dos seus alunos no exercício da democracia, construindo suas propostas políticas e pedagógicas visando a emancipação dos sujeitos como princípio básico e incontestável.

## 5 RESULTADOS E PERSPECTIVAS

A pesquisa foi elaborada defendendo que as práticas pedagógicas propostas pela Educação Equitária Antirracista podem favorecer o enfrentamento do racismo, bem como proporcionar a emancipação do jovem negro (a), ao contrário da prática necroescolar, que está a serviço do grupo dominante e é usada como instrumento de acumulação de riquezas para a permanência nos espaços de poder e perpetuação de privilégios, conseguidos pela exploração e subsunção dos grupos subalternos, sustentadas pela teoria da reprodução dos papéis sociais e similitude nas relações raciais. A princípio, a pesquisa, tomando o conceito de necroeducação, foi pensada para fazer uma análise das percepções dos docentes que trabalham com jovens negros (as), na faixa etária de 15 a 20 anos, matriculados no Ensino Médio em escolas públicas de Salvador, conforme explicado anteriormente, a faixa etária da pesquisa foi ampliada de 20 para 29 anos, devido a introdução de docentes que trabalham com a EJA – Educação Para Jovens e Adultos, o objetivo da pesquisa é ponderar, através dos discursos e práticas dos docentes, como as políticas de enfrentamento ao racismo vêm sendo trabalhadas no ambiente escolar.

Para isso, os docentes deveriam responder a um questionário/entrevista e neles se reconhecer elementos que poderiam identificar uma prática escolar antirracista ou uma prática escolar com elementos colonizadores hegemônicos, o que estamos denominando de prática necroeducacional.

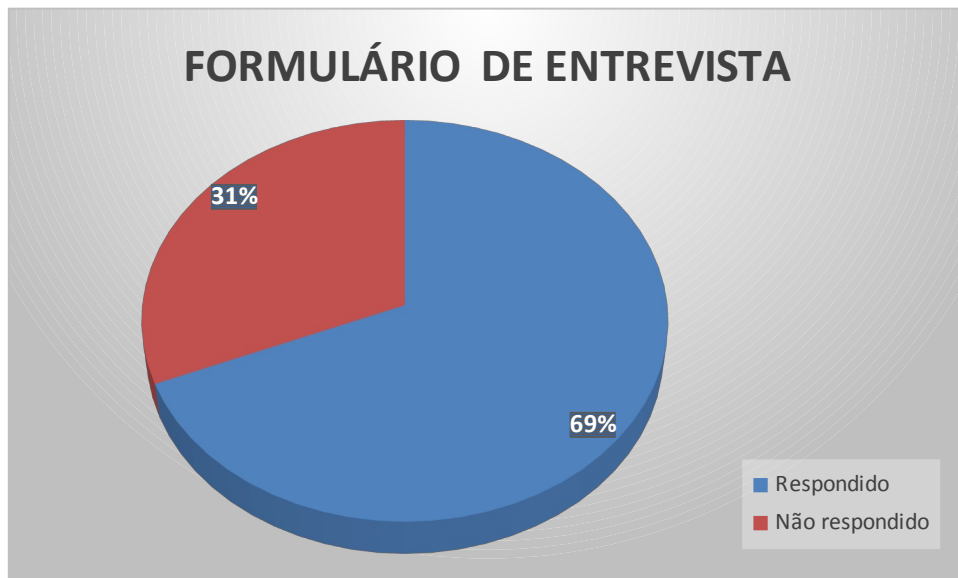
No início, os procedimentos metodológicos seguiriam a aplicação de quatro etapas, no entanto, o advento da pandemia provocada pelo coronavírus em 2020, com o fechamento das unidades escolares durante todo o ano e até o momento, julho de 2021, a metodologia proposta sofreu alterações importantes.

A primeira etapa, acerca dos conceitos considerados essenciais para o desenvolvimento do estudo, foi cumprida sem intercorrências; a segunda etapa, a construção de um dossiê, produção documental sobre os projetos realizados na escola a respeito da temática antirracista, não foi possível realizar, pela dificuldade em acessar nesse momento os arquivos da unidade escolar, além de termos recebido informação da direção de uma das unidades e de um funcionário de outra de que esses documentos se perderam, não são arquivados pela escola; a terceira etapa foi realizada, com alterações, pois a pesquisa de campo foi feita através da aplicação de um questionário/entrevista por meio do *google forms* em duas unidades escolares; Escola Municipal Antonio Carlos Peixoto Magalhães, localizada

no bairro do Rio Sena, Subúrbio Ferroviário e a Escola Municipal Iraci Fraga, localizada no bairro de Águas Claras pertencente a GRE de Cajazeiras - a princípio seriam quatro escolas –, mas essa alteração se deu, também, atendendo a uma sugestão da banca examinadora na qualificação.

Dos 16 formulários enviados às unidades escolares, obtivemos 11 devolutivas; sendo 09 docentes, 01 gestora escolar e 01 técnico de administração; importante ressaltar que essas escolas trabalham também com o EJA, o que pode modificar o perfil do jovem negro(a) público-alvo da pesquisa. A aplicação do questionário/entrevista à direção da unidade escolar, bem como a um técnico em educação, também foi atendendo a uma sugestão da banca examinadora, para que não fossem ouvidos apenas docentes.

Gráfico 4 – Formulários de entrevistas distribuídas para serem respondidas.



Fonte: a autora (2021) com dados formulários/entrevistas.

Os critérios definidos para selecionar as unidades escolares foram efetivados, visto que as duas unidades pesquisadas se enquadram no critério de quantidade de alunos atendidos; quanto aos bairros, também atendem aos critérios estabelecidos: a Escola Municipal Iraci Fraga, em Águas Claras, compõe a GRE de Cajazeiras, um dos maiores bairros em extensão territorial e de maior concentração populacional de maioria negra; e a Escola Municipal A. C. Peixoto Magalhães, situada no bairro do Rio Sena, compõe a GRE do Subúrbio Ferroviário, o qual concentra 10% da população de Salvador, composta de maioria negra e que enfrenta os mais altos índices de pobreza e violência urbana. A quarta e última etapa metodológica consistiu na análise dos dados obtidos pela pesquisa.

Iniciamos a apreciação dos dados da pesquisa, selecionando os temas propostos pelo questionário/entrevista, buscando compreender se a prática pedagógica vigente na escola pública vem dando atenção às políticas de enfrentamento ao racismo e se as práticas pedagógicas marcadas por elementos colonizantes são de alguma forma responsáveis pela exclusão do jovem negro periférico (a); nos ajudou muito na análise tentar responder alguns questionamentos, como: qual o entendimento do professor acerca da política de enfrentamento ao racismo? E como ele pode contribuir para esse enfrentamento?

## 5.1 RACISMO NA ESCOLA PÚBLICA EM SALVADOR

### 5.1.1 O racismo no ambiente escolar

Considerando o tema racismo, foram elaboradas pelo menos três questões diretas e outras relacionadas. Quando questionados sobre “como o racismo se mostra no ambiente escolar?”, a grande maioria afirmou que percebe o racismo na escola de forma “dissimulada”, “velada”, “maquiada”, envolto no mito da democracia racial. É preciso salientar, aqui, a relevância da desconstrução do mito da igualdade racial, pois, segundo Nascimento (1978), ele é vital para o surgimento de novos modelos educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a emancipação dos povos negros e de sua cultura.

A maioria dos informantes não teve dificuldade em perceber a presença do racismo na escola, pois, mesmo camuflado, ele é perceptível, já que se encontra na origem do Estado brasileiro, que tem alicerce burguês e capitalista, e se instala sob a opressão da classe subalternizada, em sua maioria negra, fundada numa visão estereotipada e preconceituosa.

Para alguns, o racismo se mostra na ausência de uma educação de qualidade, de um ensino de história e cultura da contribuição do povo negro, assim como na falta de estrutura da escola, o que tem desmotivado os alunos, que têm optado em se ocupar com atividades do trabalho informal.

O racismo está por toda parte, se mostra na ausência de uma educação igualitária e de qualidade, ausência da história e contribuição do povo negro nos livros, na falta de estrutura da escola que vem impactando a motivação e expectativa do educando, fazendo com que abandonem os estudos e migrem para o emprego informal, consolidando no subemprego dessa população (J. C. – Docente).

[...] o racismo no ambiente escolar é dissimulado, passa uma falsa impressão de que as lutas por espaços na sociedade capitalista podem ser acessadas a qualquer momento da vida (A. L. M. – Docente).

[...] no ambiente escolar, percebemos essas práticas na linguagem, muitas vezes pejorativas, empregada para se referir às pessoas com traços negroide; ao trato com as questões do corpo, especialmente da mulher negra; as diferenças no tratamento dados às pessoas de pele negra em comparação com as pessoas de pele branca, dentre outras circunstâncias (I. B. – Docente).

No ambiente escolar nas atitudes de seus pares e na falta de oportunidades (V. C. – Docente).

Como nas diversas facetas das relações do Brasil, o racismo na escola apresenta-se de forma velada, ainda envolto no mito da democracia racial, a tal ponto de quem combate essa prática serem, geralmente, vistos como “problemáticos”, ou mesmo como racistas, inclusive por seus próprios iguais (J. M. S – Docente).

Como se pode perceber, a prática do racismo se apresenta no ambiente escolar de forma embuçada na linguagem, brincadeiras, olhares, muitas vezes de difícil assimilação por aquele que sofre o crime. Identificamos também que para outros docentes não há muito o que fazer, visto que é de conhecimento geral que “O racismo se encontra em todo lugar, sabemos que o mundo sempre foi desigual” (S. P. – Docente). Esse conformismo é próprio de uma pedagogia colonizadora, onde os “lugares sociais” privilegiados já se encontram ocupados por sucessores da hierarquia eurocêntrica dominante, e já não há espaço social a ser preenchido, cabe, então, àqueles que não herdaram a herança branca colonial, resignar-se ao seu lugar reservado, lugar de subalternidade e submissão sem muito “mimimi”, como se diz atualmente, não esquecendo que o próprio docente é produto dessa educação dominante, a qual defende a uniformização da aprendizagem, das culturas, do modo de produzir conhecimento, o que leva a desqualificação dos demais grupos e provoca a fomentação das desigualdades educacionais e raciais. Conforme Silva Jr. (2002), a criança aprende a aceitar o racismo e a discriminação, pois nesse tipo de educação colonial “vai se educando a criança negra a suportar o racismo e a discriminação, como se fossem realidades imutáveis, com as quais se deva aprender a conviver” (SILVA JR., 2002, p. 52)

Constata-se que os docentes identificam a prática do racismo no ambiente escolar, mas alguns não julgam importante o enfrentamento a essa prática, “[...] pois o mundo sempre foi desigual”, e outros não sabem como combatê-la, até com receio de represália por parte dos próprios colegas de profissão, para não serem taxados de “problemáticos”; isso ocorre pois é ele também produto da prática pedagógica racista e colonial, e mesmo percebendo o racismo

nas relações que ocorrem no ambiente escolar, não sabe como agir, corroborando com o que pondera Mézaros (2008): que não basta ter acesso à escola, pois a exclusão educacional se processa no interior dela, uma vez que reproduz as estruturas de valores sociais e papéis sociais preestabelecidos, favorecendo a continuidade da percepção de mundo imposta por uma sociedade capitalista e que sustenta as posições sociais de um grupo dominante.

Contrária à ideia da prática necroescolar, que, em conformidade com uma rígida e imutável ordem social estabelecida, apresenta uma prática pedagógica de reconhecimento dos papéis sociais e dos lugares de privilégio que trazem como consequências o silenciamento, a marginalização e até a morte do (a) jovem preto (a). Apresentamos, então, a prática pedagógica com seus pilares em valores antirracistas e que pode promover uma prática escolar capaz de proporcionar o debate sobre a questão étnico-racial, para que haja o reconhecimento dos elementos de opressão e submissão, caracterizada pela diversidade e sem a uniformização do processo educativo, pois esse fato, segundo Dayrell (2001), nutre as desigualdades sociais.

Embasadas nas teorias libertárias e antirracistas, a metodologia e prática escolar dessa educação devem ser capazes de colaborar para que os seres humanos se engajem na luta pela liberdade de todas as formas de opressão, através da libertação de sua consciência e de suas condições objetivas de vida, transformando-se em sujeitos críticos e reflexivos, que podem atuar em sua realidade e se inserir de maneira efetiva e consciente na sociedade, podendo ela, assim, servir de instrumento de emancipação dos (as) jovens negros (as) diante da exploração, propondo intervenções na prática cotidiana do ambiente escolar, de modo dinâmico e transformador, considerando todas as situações de aprendizagens e tendo como princípio norteador a realidade do educando, sendo este um sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem.

### **5.1.2 Os saberes educacionais e as práticas racistas**

Interpelados se os saberes educacionais reforçam ou não certas práticas racistas, e de que forma isso acontece, os informantes, em sua maioria, 09 no universo de 11 profissionais, afirmaram que sim, os saberes educacionais podem reforçar certas práticas racistas, justificando a exclusividade que a prática pedagógica educacional dá aos saberes de base eurocêntrica, citando essa como causa principal. Alegaram também que a proposta educacional vigente insiste na valorização da história e cultura europeias, apresentando uma representatividade prioritariamente branca, o que robustece o estigma da população negra e



indígena. Alguns sugeriram repensar as propostas curriculares para que possam atender à diversidade cultural, além de tecerem algumas críticas ao livro didático.

Via de regra reforça sim as práticas racistas, pois ainda há uma insistência na educação brasileira em excluir ou exotizar os saberes não provenientes de bases europeias (U. J. D – Docente).

Sim, porque temos como base ideologias eurocêntricas e elas reivindicam a superioridade da etnia branca europeia em relação às demais etnias. Por consequência o legado sociocultural de outros povos é silenciado ou marginalizado nas propostas curriculares, provocando a hegemonia de uma cultura. Os saberes educacionais presentes nas propostas curriculares precisam ser repensados para que possam atender a diversidade (I. B. – Docente).

Concordamos que ao se privilegiar os saberes europeus, lendarizar ou demonizar os saberes que não são dessa origem tem dificultado o reconhecimento da diversidade histórica e sociocultural dos grupos historicamente excluídos nessa prática de saberes hegemônicos que não identificam os mecanismos da opressão sofrida.

A proposta dos princípios antirracistas é mudar a perspectiva histórica, é contar a história através do olhar do oprimido, questionar os privilégios de um grupo dominante; para Ferreira (2014), essa educação tem como princípio o compromisso com a justiça social, a qual abrange direitos de oportunidade, o enfrentamento e o combate ao racismo, sexismo, homofobia e pobreza.

Antagônica a esses saberes hegemônicos, a Educação Equitária Antirracista toma por alicerce os saberes emancipatórios, propostos por Gomes (2017). A autora considera como saberes emancipatórios, a forma de compreensão do mundo e a produção de um conhecimento marcado pela vivência de raça, significando interferência social, cultural e política, determinada pelos negros (as) no decorrer da história, na sociedade e no curso de produção e reprodução da vida.

### **5.1.3 As práticas pedagógicas e o racismo**

Outra questão respondida pelos docentes foi: “Em sua prática pedagógica, como você vem trabalhando as questões relacionadas ao racismo? Esse trabalho é coletivo ou uma iniciativa individual?”. É necessário lembrar que em questão anterior a maioria dos entrevistados reconhece a presença do racismo na escola, porém, diante das respostas dadas por eles, percebe-se que não trabalham as questões relacionadas ao racismo, pois mencionam

alguns trabalhos realizados de forma transversalizada, um fazer pedagógico sazonal e esporádico no tocante à temática, citando projetos que abordam a questão do racismo em períodos determinados pelo calendário escolar, novembro (mês da consciência negra), agosto (comemoração do folclore), abril (dia do índio), é o que Oliveira e Nascimento (2021), aborda como pedagogia do evento definida por Bakke (2011) como as temáticas que sofrem cortes temporários na prática escolar, são debatidas em tempo e datas determinadas e durante o ano letivo não são lembradas, ou seja, nas respostas da questão em foco fica evidente a marca característica da educação colonizadora, a hegemonia do conhecimento eurocentrado e a folclorização dos demais saberes e conhecimentos.

A prática de folclorização e/ou lendarização dos povos negros e indígenas é um aspecto da educação colonizadora, hegemônica e eurocentrada, marcada pela colonialidade do poder e do saber; a colonialidade do poder, na visão de Oliveira e Candau (2010), encarrega-se da destruição do imaginário do colonizado, culminando em sua invisibilidade e subalternidade, pois reprime os modos de produção de conhecimentos e de saberes, a cosmovisão e as imagens do colonizado, e estabelece outros segundo seus valores e princípios. Já a colonialidade do saber nega a intelectualidade dos povos africanos e indígenas, folcloriza e lendariza sua história, seu modo de produção e sua cultura, subalternizando seus saberes.

Além disso, essa folclorização das epistemologias negras e indígenas, de acordo com Oliveira e Nascimento (2021), pode fomentar a visão de subalternidade relacionada aos povos indígenas e a visão de inferioridade relacionada aos povos africanos, por isso o ensino da História e Cultura Afro- Brasileira, Africana e Indígena não devem ser tratado como tema transversal.

Essa é uma prática pedagógica hegemônica que segue princípios da teoria determinista de origem norte-americana que, conforme Cury (2000) surgiu durante os regimes nazifascistas do século XX – são exemplos o Perennialismo e os seguidores de Durkheim, os quais pregavam que cabia ao homem apenas se adaptar aos princípios dominantes da estrutura social.

sempre que possível, faço relatos de histórias relevantes de personalidades negras que conseguiram destaque na sociedade como forma de estimular nossos alunos a também conseguir (S. P. – Docente).

Procuo mostrar que todos são iguais independente da cor, o que importa é o ser humano e tratar todos bem com educação e respeito (A. C. L. – Docente).

É um trabalho coletivo, durante o ano fazemos ações que valorizem práticas de enfrentamento ao racismo, realizamos oficinas, workshops, desfiles que enobrecem a cultura negra (S. P. – Docente).

Deveria ser um trabalho coletivo, mas observo que verdadeiramente a prática não é abraçada por toda unidade (U. J. D. – Docente).

Quanto à segunda parte da questão, alguns docentes afirmam que o trabalho é coletivo, pois é realizado por meio de projetos escolares que envolvem algumas disciplinas, aquelas que se identificam com a temática, Língua Portuguesa, História e Redação.

Sem a valorização e o reconhecimento da contribuição dos povos excluídos historicamente, dificilmente a educação promoverá a emancipação do (a) jovem negro (a), ao contrário disso, pode assegurar sua marginalização e morte, como uma verdadeira prática de extermínio, transformando-se numa fábrica de mortos em todos os sentidos; com práticas racistas, a escola normatiza o racismo institucional, que, conforme Cavalleiro (2005), tem a finalidade de perpetuar as desigualdades entre brancos e negros, pois concede tratamento diferenciado a determinados grupos raciais, o que dificulta, por parte do negro, o reconhecimento do racismo no modo como ele se apresenta cotidianamente na vida desse indivíduo e como é nocivo para ele, inclusive comprometendo seu desenvolvimento intelectual.

## 5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No intuito de compreender a relação das práticas pedagógicas com as comunidades circunvizinhas, geralmente onde seu alunado vive, e como se dá essa relação, os profissionais responderam ao seguinte questionamento: “Como a escola pode trazer as experiências das comunidades próximas onde estão inseridos seus alunos (as)?”.

As comunidades próximas onde estão inseridos seus alunos são detentoras de saberes que poderiam dialogar com os conhecimentos institucionalizados da escola. Mas para isso, é preciso romper com o preconceito que se estabelece entre os saberes populares (I. B. – Docente).

Depende muito de a gestão escolar entender que a escola “não é uma ilha” e nem detentora do “saber universal” e se voltar para experiências e saberes locais. Caso não continuaremos a ver práticas isoladas feitas por

poucos educadores, atingindo um pequeno número de estudantes (J. M. S. – Docente).

Nas respostas para a questão, identificamos que eles reconhecem a importância da interação comunidade/escola, inclusive alguns deram sugestões de como poderiam trabalhar em conjunto promovendo rodas de conversas, realizando jogos e apresentações interativas, trabalho de campo etc.; é importante sinalizar que o PPP- Projeto Político Pedagógico define as funções sociais da comunidade escolar e sua relação com a comunidade local e seu entorno, uma das suas características é a integração escola/família/comunidade, porém, fica claro que essa relação não existe que não há essa comunicação, essa integração, pelo menos nas escolas pesquisadas. Alguns culpam a gestão escolar pela falta de diálogo com a comunidade, outros trazem o debate sobre os saberes “populares” e os “eruditos”.

Esse completo isolamento da prática pedagógica com a realidade do aluno é proposital, uma vez que a educação colonizadora se encerra em si mesma, se pretende ser a única a deter o saber universal. Argumentamos à luz de Freire, Gadotti e Guimarães (1989), que esses saberes, esses conhecimentos, conteúdos, habilidades e competências trabalhadas na escola não contribuem para a promoção da diversidade, visto que priorizam somente os conhecimentos e a cosmovisão de um determinado grupo. Ademais, a prática pedagógica sem a associação com os saberes produzidos fora dos muros escolares e sem considerar a diversidade é seletiva para transformar o jovem negro(a) pobre, periférico num promissor candidato(a) às garras da morte emocional, moral, social, como indivíduo ou como grupo, e finalmente a de seu corpo negro, efetivando a necroeducação.

### 5.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Os profissionais informantes responderam à questão: “Você conhece a Lei 10.639/03? Se sim, como ela é aplicada em sua unidade escolar?”.

Sim conheço, mas não consigo ver uma aplicação multidisciplinar por esforço coletivo, quando nada interdisciplinar, por vontade de pares de educadores, salvo em datas “folclorizadas” o que, a meu ver, aumenta a visão de exotismo sobre as culturas afrodescendentes (J. M. S. – Docente).

Os conteúdos da Lei 10.639/03 são transversalizados em toda proposta pedagógica (I. B. – Docente).

A maioria conhece ou já ouviu falar sobre a Lei; apenas um(a) docente não a identificou pelo número. Observa-se nas respostas que a lei que inclui a obrigatoriedade de introduzir nos currículos escolares o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é trabalhada como conteúdo extracurricular, de maneira transversalizada, com período determinado por datas comemorativas do calendário escolar; a Lei só é lembrada em datas especiais, comemorada em projetos pedagógicos, através de seminários, exposição de cartazes, desfiles, produções artísticas e confecção de poemas e músicas. Pelo exposto, conclui-se que a folclorização da cultura e história negra é um forte componente na prática da educação marcadamente colonial.

A prática da Educação Antirracista – embasada nos princípios da Lei 10.639, sancionada em 2003, como um marco histórico, pois reafirma que o racismo ainda persiste no espaço escolar, como pudemos observar nas respostas dos docentes, cuja prática no ambiente da escola se dá de forma maquiada, dissimulada em brincadeiras, anedotas e olhares, podendo passar despercebida ao olhar não atento de quem sofre, naturalizando as práticas preconceituosas e discriminatórias – reforça a importância da eliminação e enfrentamento da discriminação e, conforme Silva e Silva (2017), que destacam a construção de uma prática pedagógica emancipatória para os grupos discriminados, é necessário trazer para o espaço escolar o debate da diversidade, sem folclorização da figura do negro ou do indígena, assim como trazer para a prática escolar conteúdos e conhecimentos que proporcionem uma racionalidade crítica e emancipatória onde se faça o debate do sistema de privilégios e das desigualdades sociais, examinando como a dialética impacta na condição social e econômica do grupo em questão.

Interceder por uma prática antirracista é pensar a escola como um espaço dinâmico, que promove o debate sobre as relações sociais, analisa os resultados dessas interações, conforme Dayrrel (2001), como um processo de apropriação contínuo dos espaços, das regras, das práticas e dos saberes que compõem o ambiente escolar. A escola debate as relações sociais e realiza a mediação dos conflitos, e, segundo Silva Jr. (2002), possui como características o espaço que reconhece a existência do racismo e não o ignora, mas procura fazer uma reflexão permanente sobre ele, não subestimando a diversidade presente no ambiente escolar e, através dela, promove a igualdade, propicia o ensino de uma história crítica sobre os grupos que foram historicamente excluídos, possibilita a eliminação do eurocentrismo nos currículos e desenvolve procedimentos que favoreçam a construção de uma identidade racial positiva.

É necessário ressaltar o que afirma Gomes (2009) que para além do âmbito educacional, a implementação da Lei 10.639/03, deve estar articulada com o conjunto de políticas de Estado direcionada para a diversidade étnico-racial nas diversas áreas, saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude e gênero.

### 5.3.1 Educação Antirracista *versus* emancipação do (a) jovem negro(a)

A questão feita foi se o docente considera que as práticas da Educação Antirracista podem ser um caminho para a emancipação do jovem negro (a). No universo das respostas, a grande maioria reconhece nessas práticas a via para a autonomia desse jovem, com exceção de um (a) docente, que não acredita que a educação seja esse caminho; outros(as) afirmaram que pode ser um acesso para emancipação se for trabalhada a autoestima do jovem, o fortalecimento de sua identidade e a conscientização dos fatores que provocam sua exclusão social.

Sim, a partir da superação das condições desumanizadoras que pode ser dada a partir do trato de conteúdos nos viés de uma abordagem e pedagogia críticas, que propõe a autonomia, construção histórica, assim os sujeitos assumem seu compromisso histórico de fazer e refazer sua vida (J. C. – Docente).

A educação antirracista permite autonomia de pensamento e ações dos jovens negros, por salvá-los dos freios da baixa autoestima que a educação tradicional cultivou por séculos, impedindo-os á evolução sociocultural (J. M. S – Docente).

Buscando aumentar sua autoestima e consciência de que ele é vítima de um processo histórico excludente (A. R. – Gestão escolar).

Oportunizando a participação real deles, minimizando os estereótipos segregacionistas excludentes (U. J. D. – Docente).

Não adianta somente educação, ela deve estar atrelada a outras conquistas, como a financeira, por exemplo, há necessidade de políticas públicas que unam essas práticas (A. M. – Docente).

Analisando as respostas, causou-me estranheza um professor que não crê que a educação seja um caminho para o homem acessar todos os outros campos sociais, principalmente o financeiro; diferentemente do que o referido docente pensa, defendemos que a educação consiste na única via de acesso à autonomia, emancipação, autossuficiência e liberdade do indivíduo. Talvez o docente não tenha ainda percebido, mas existem, sim,

políticas públicas que unem a prática educacional vigente à política financeira. Explicando melhor, a escola, com sua prática excludente e discriminatória, está a serviço do grupo dominante hegemônico, encarregada de “formar” o exército de desempregados (as) e subempregados(as) do qual se sustenta a economia capitalista, assim como a educação colonizadora se assenta numa visão monolítica de um grupo dominante, que impõe o seu modo de produção de conhecimento e de trabalho, sua cultura e regras de vida, desconsiderando outros saberes e conhecimentos. Então, não tenho dúvida de que existe uma enorme afinidade e imbricação entre essas duas políticas, educacional e financeira.

Ao definir a educação sob o domínio do capital, Mészáros (2008) afirma que essa escola legitima a posição social estabelecida e o sujeito confirma e aceita a posição social que lhe é imposta pela hierarquia social, ressaltando que para que esses critérios reprodutivos sejam assegurados, utiliza-se de força e de violência como meios de impor os valores dominantes.

Nesse sentido, faço a questão proposta por Bourdieu (1983), a quem interessa essa escola, que impõe aos grupos excluídos o reconhecimento de papéis sociais estabelecidos, sem a possibilidade de mobilidade social e emancipação? Ao grupo dominante hegemônico, com o objetivo de perpetuar os privilégios que esse grupo usufrui. A prática aludida não permite questionamentos, e os grupos históricos não hegemônicos nessa escola reconhecem que os espaços de poder e de prestígio já estão ocupados, têm dono, e cabe aos outros grupos a ocupação dos espaços de subordinação.

A prática Escolar Antirracista propõe o questionamento desses privilégios legitimados pela escola, a ruptura das relações de poder, o reconhecimento das ferramentas de opressão e submissão, favorecendo a construção de uma identidade racial não estigmatizada e a expansão dos saberes e outras formas de produzir conhecimento.

### **5.3.2 A prática educacional vigente na escola pública e sua relação com a emancipação/autonomia do(a) jovem negro(a)**

A pesquisa, buscando respostas sobre a relação da prática pedagógica presente na escola pública de Salvador e a questão da emancipação/autonomia do jovem negro(a), quis saber dos informantes como eles percebem essa relação. Analisando os dados, a maioria dos docentes afirma que as práticas pedagógicas correntes na escola não promovem a autonomia desse jovem, reconhecendo que: “As práticas pedagógicas devem ser voltadas diariamente à elevação da autoestima e conscientização dos jovens” (V. C. – Docente). Essa é uma

característica de uma educação emancipatória, mas o termo verbal empregado foi “devem”, ou “deveriam”, porém, a realidade da prática pedagógica na escola pública “não é uma regra na educação nacional e sim pequenos núcleos de resistências de professores e grupos que conseguiram romper com sua formação tradicional” (J. M. S. – Docente).

Mais uma vez se constata que o trato com temas relacionados à diversidade e às questões étnico-raciais é realizado de modo transversalizado e sazonal, como reitera outro docente, “acredito que deveriam ser mais exploradas, não ter visibilidade apenas no novembro negro” (U. J. D. – Docente); “deveria” ser cotidianamente uma ação escolar, pois não há um fazer escolar sistemático, o que pode se deduzir que nos eventos esporádicos há uma lembrança das questões relacionadas à raça e à diversidade. Nesses termos, a construção da identidade racial, as dificuldades vinculadas às relações interpessoais, os mecanismos de opressão que dificultam o reconhecimento dos privilégios por parte de um grupo minoritário, dentre outros, são lembrados em ocasiões eventuais, não compondo o fazer diário da escola.

Identificamos percepções como a seguinte: “as práticas pedagógicas podem ajudar no processo emancipatório do jovem negro, mas o negro precisa desde cedo, acreditar no seu potencial e buscar seu lugar ao sol” (S. P. – Docente). Essa percepção trabalha com a ideologia burguesa da meritocracia, de que todas as condições são dadas, e cabe ao aluno se esforçar; se por acaso ele não obtém o sucesso desejado, faltou de sua parte mais um pouco de empenho, mesmo quando a escola se furta à prática de um processo educativo que questione os privilégios, a opressão, a dificuldade de mobilidade social e a ocupação dos espaços de poder, o racismo, fica evidente nesse discurso o princípio da meritocracia impregnado nas práticas pedagógicas. Conforme Santana (2017), a prática escolar que se desvia dos debates da realidade desse jovem, das relações e conflitos sociais, das condições de exclusão e de dominação, de esclarecer os mecanismos de sua opressão, reproduz o sistema excludente e coloca neles próprios a culpa de um eventual fracasso escolar.

É o conhecimento crítico da estrutura social que pode contribuir para que os jovens reconheçam os mecanismos de opressão, questionem e proponham estratégias que possam desestabilizar os conceitos e valores de tendência colonialista.

### **5.3.3 Práticas Antirracistas, contexto escolar e o combate à violência contra o(a) jovem negro(a)**

Ao responder como as práticas antirracistas podem possibilitar uma mudança no contexto escolar, corroborando para o combate da violência e do extermínio dos(as) jovens



negros(as), os informantes consentem que as práticas pedagógicas de uma Educação Antirracista podem provocar transformações no contexto escolar na escola pública; para alguns o debate de temáticas como a identidade, a aquisição de conhecimentos críticos, o reconhecimento dos elementos sobre o funcionamento da sociedade, para que possam identificar os mecanismos de opressão, a importância da luta coletiva, o rompimento da hegemonia dominante, do modo de produção do conhecimento, a quebra dos estereótipos, preconceitos e estigmas que envolvem o povo negro, são elementos advindos de uma prática antirracista e constituem mudanças expressivas para o contexto escolar, o que pode beneficiar o combate à violência e fortalecer o enfrentamento ao racismo.

As práticas antirracistas quebram o privilégio da imagem e a “normalidade” da cultura eurocêntrica, como símbolos de humanidade única, e dá possibilidades de caminhos equânimes para que os jovens negros não tenham que pensar a evolução material e intelectual como algo heroico para poucos, e que tem que lhes custar um esforço desmedido, além de tirar os estigmas da marginalização construída desde a época colonial e que ainda persegue a população afro brasileira, colocando-a em condições de subalternidade (J. M. S. – Docente).

Na medida em que reafirmem o papel do negro, seu valor histórico pra sociedade em vários momentos e também desperte no jovem o prazer pela leitura e conhecimento como única forma de ascensão social (S. P. – Docente).

Instrumentalizando o mesmo para viver em uma sociedade desigual que se orgulha disso (A. M. – Docente).

As práticas antirracistas devem estar pautadas no fortalecimento da identidade da população negra, na instrumentalização do jovem com conhecimentos, inclusive no campo do direito, para entenderem como funciona a sociedade, como se dão as relações políticas, e na promoção de práticas onde possam reconhecer o poder que tem quando atuam em coletivo (I. B. – Docente).

Formando células de identidade e de resistência, através do conhecimento e não da exclusão, com professores conscientes atraindo seus alunos para si e não os rotulando de “marginais fardados”, “vândalos”, “eles não querem nada mesmo”, como uma confirmação de sua aptidão natural para o crime, nesse espaço que muitas vezes é o último reduto desse jovem para uma transformação possível e acaba morrendo na escola a última expectativa desse jovem de mudança de vida (A. C. – Técnico em educação).

Constatamos que somente uma prática antirracista pode efetivar o resgate dos grupos historicamente excluídos, tendo como pilar uma produção contra-hegemônica de saberes e conhecimentos, favorecendo a emancipação desses grupos, assim como colaborando para o enfrentamento ao racismo e para a emancipação do sujeito oprimido – isto significa trazer

para a escola o debate da questão racial como vantagem e não desvantagem como a prática atual vem demonstrando, o que pode, segundo Gomes (2017), cooperar para a estruturação de uma sociedade mais democrática, onde as diferenças sejam aceitas e que todos possam ser considerados cidadãos com direitos iguais.

Identificamos também discursos contrários, afirmando que a prática antirracista deve partir da conscientização da comunidade, o que significa afirmar que a prática pedagógica presente na escola não deve sofrer alterações, mas pode ser uma interferência na comunidade, provavelmente na comunidade onde vive o aluno negro(a), isentando a escola do seu fazer pedagógico de qualquer responsabilidade para o enfrentamento ao racismo e violência sofridos pelos(as) jovens negros(as). “Conscientizando, sensibilizando a comunidade.” (V. S. – Docente).

Assim como outro discurso com marcas da prática da educação colonizadora, que atribui ao aluno, ao seu desenvolvimento socioemocional, a violência que o cerca, sugerindo que, nesse caso, cabe à escola contratar mais profissionais como assistentes sociais e psicólogos para tratá-los, ou seja, reforça a ideia de que o possível “fracasso”, o mau desempenho, a evasão escolar são causados pelo estado emocional e social do estudante, não do sistema opressor composto de uma escola excludente e racista. “Acolhimento de profissionais como assistentes sociais e psicólogos para reforçar uma abordagem mais ampla no desenvolvimento socioemocional desses jovens.” (A. R. – Gestão escolar).

Desviar da escola a responsabilidade de que a ausência de uma prática antirracista, do reconhecimento da diversidade e da consideração dos grupos não hegemônicos tem participação na exclusão e violência sofridas por eles, é negar dados e pesquisas que afirmam ser a exclusão e a discriminação os fatores relacionados à violência e extermínio da juventude negra, em especial, como reforça Raimundo (2014), que as condições de violências sofridas pela juventude negra são oriundas de processos históricos determinados pela ordem social vigente e pelas relações raciais e sociais no Brasil.

O desenvolvimento socioemocional do jovem negro(a) será atingido de forma plena, quando a sociedade racista e excludente em que ele vive for tratada, pois ela é responsável, assim como a escola, com práticas paralisantes e colonizantes, por todo tipo de violência, policial, social, racial, urbana, que acomete a população negra; faz-se necessário destacar que a violência urbana se tem materializado em homicídios, perseguições e sequestros contra a juventude negra, notadamente nas comunidades onde mora, lembrando que uma das respostas dadas foi que a comunidade precisa ser conscientizada e sensibilizada, pois dados estatísticos mostram que a comunidade tem a consciência de que é o alvo principal da violência

estruturante, que coloca em prática um projeto de extermínio dessa população orquestrado pelo Estado, que se encarrega da eliminação, fundamentado na economia do biopoder, que, conforme Mbembe (2018), é onde o racismo assume a função de legitimar a disposição da morte. Esse projeto de aniquilamento da juventude negra é a mola propulsora da necroeducação.

### 5.3.4 Exclusão e práticas educacionais

Por fim, dado que o fazer pedagógico praticado nas escolas públicas não promove a emancipação/autonomia do (a) jovem negro(a), solicitamos que os docentes apontassem que fatores contribuem para a exclusão desse jovem. Em sua maioria, os docentes concordam que há uma relação entre a prática pedagógica presente e a exclusão do(a) jovem negro(a). Os principais fatores apontados foram: A) O racismo; B) As desigualdades sociais; C) A formação profissional docente, marcada pelo colonialismo eurocêntrico; D) A falta de representatividade do negro nas práticas educacionais; E) O sistema educacional com bases numa proposta eurocêntrica; F) A forma da abordagem colonial da história e do papel do negro; G) Dificuldade de acesso e permanência na escola; H) O não reconhecimento da diversidade; I) O próprio currículo escolar; J) A discriminação e o racismo implícitos na prática educacional; K) O livro didático, a mídia.

Acredito que os principais fatores são o racismo e a desigualdade social (A. R. – Gestão escolar).

Certamente a desigualdade impacta no avanço dos jovens em geral, especialmente no jovem negro que historicamente luta pelo seu reconhecimento e direitos, assim o próprio currículo escolar de algumas instituições, o livro didático, a mídia, a cultura em geral que apenas valorizam e disseminam aspectos da história europeia e norte-americana representadas prioritariamente por indivíduo branco, enquanto a população negra destina-se a estigmas e estereótipos negativos (J. C. – Docente).

Existem alguns fatores, mas quase todos eles têm origem na formação educacional do profissional, que lidará com esses jovens. Essa formação ainda carrega as marcas do colonialismo europocêntrico que foi implantado no Brasil e que se impregnou na cultura nacional e tornou-se lastro na formação acadêmica (J. M. S. – Docente).

Os fatores são: a falta de representatividade, ou seja, os jovens negros não se veem nas práticas educacionais, pois temos um sistema educacional com base em propostas eurocêntricas, onde o branco assume a função de protagonista e o negro fica sempre vinculado aos processos de escravização (I. B. – Docente).

A historicidade de sua condição recentemente escravizada e as discriminações, os preconceitos e o racismo daí advindos (A. C. – Técnico em educação).

Para compreender com mais clareza o vínculo entre as práticas pedagógicas presentes na escola pública e a exclusão do (a) jovem negro(a), é importante que se revisitem as pesquisas sobre o histórico da escolarização da população negra no Brasil. Numa delas, os autores Silva e Silva (2017), examinando a trajetória da escolarização do negro no período da República Velha (1889-1930), declaram que, até 1930, o Brasil não possuía um sistema de escolarização determinado, exceto uma educação de elite, instituído por padres jesuítas, o qual se converteu num instrumento fundamental para as bases estruturais do poder colonial.

Por sua vez, a classe média busca essa escolarização com o objetivo de assegurar-se como classe e garantir privilégios; essa educação se fazia através de um currículo comum, proveniente do sistema educacional francês, sem qualquer conexão com a realidade brasileira.

A população negra foi diligentemente excluída do sistema educacional vigente. Conforme Silva e Araújo (2005), as primeiras experiências de escolarização se revelam como forma de resistência, com a formação de sociedades protetoras, irmandades religiosas e associações culturais, onde os ex-escravizados aprendiam a ler, a escrever e a fazer cálculos. Para os autores, as deliberações relacionadas ao cenário socioeconômico serviram para a obstrução do acesso da população negra à educação, reforçado sistematicamente pelas reformas educacionais dos séculos XIX e XX, com o estabelecimento da universalização e gratuidade da educação, o que traduz, no entanto, uma aparente democratização da escola, pois ao negro recém-liberto da escravidão e à sua descendência foram negadas as condições fundamentais para a permanência no sistema, visto que, pela sua condição, era primordial um projeto educacional representativo.

Então, sem um projeto educacional representativo da diversidade do povo brasileiro, edificado sob o prisma europeu, distanciado da realidade do país, a escola é considerada um espaço branco, elitizado e que, para Santana (2017), não estimula o ato de aprender, seguindo um currículo de modelo estrangeiro, com conteúdos pouco significativos para a vida prática do aluno, sem fomentar a aprendizagem; é preciso, pois, que a escola avalie considerar outros saberes, outro modo de produzir conhecimentos, com a reinvenção do espaço escolar onde o aprendizado faça sentido, ou continuaremos num processo de exclusão, marginalização, discriminação e acesso vulnerável ao mundo do trabalho como práticas recorrentes da educação pública brasileira.

É característica da necroeducação que a escola se transforme em um espaço sem sentidos o que leva ao silenciamento, o qual, segundo Souza (1987), conduz os indivíduos à perda da capacidade de responder de maneira crítica aos conhecimentos que lhes são impostos pela cultura dominante, o que impossibilita seu empoderamento e a chance de disputar com mais condições de igualdade o mercado de trabalho e outros campos da vida social.

Pelo exposto, comprovamos que somente uma prática pedagógica embasada nos princípios antirracistas levará a uma mudança expressiva do fazer pedagógico, trabalhando com conteúdos significativos e emancipatórios que favoreçam a autonomia dos grupos historicamente excluídos, com a quebra das correntes coloniais, com o reconhecimento de outros modos de produzir saberes e conhecimentos, com a consideração da história e cultura dos povos subalternizados e com a ruptura da suposta superioridade racial branca. Contudo, nada disso é possível se a educação não interromper a imposição de uma concepção de mundo eurocentrado, internalizado pelo grupo dominante.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão das práticas pedagógicas presentes na escola pública em Salvador, relacionadas às políticas públicas de enfrentamento ao racismo mediante a forma como elas são acionadas como mecanismo de submissão pela prática da necroeducação, permite à pesquisa reiterar a existência do racismo no ambiente escolar, de maneira dissimulada, encoberta pelo pseudoconceito colonial da convivência racial harmoniosa, conforme foi evidenciado pelos entrevistados, assim como o seu fortalecimento através de práticas pedagógicas alicerçadas em origens eurocêntricas e arraigadas numa suposta superioridade de um grupo dominante sobre os demais, o qual impõe seus saberes, modos de produção de conhecimentos, cultura, normas e regras de vida, desconsiderando completamente, folclorizando ou lendarizando a cultura, os saberes e a cosmovisão de outros povos. Essa hegemonia leva à exclusão dos demais grupos.

Foi possível observar que o enfrentamento às práticas racistas não compõe o fazer pedagógico; as questões relacionadas ao racismo, à diversidade e ao preconceito são conteúdos trabalhados de forma sazonal, periódica, de acordo com o calendário escolar, sistematicamente nos meses de abril, agosto e novembro, em projetos pedagógicos que nem sempre envolvem toda a unidade escolar.

Identificamos que a escola não interage com a comunidade onde está situada, ou seja, ignora a origem e a história do seu aluno. A comunidade e a escola, muitas vezes, vivem numa relação de estranhamento; vez por outra a escola é “invadida”, tem seus equipamentos subtraídos ou destruídos, isso porque a comunidade não considera a escola como integrante desse local, visto que a escola não integra a comunidade em seus projetos pedagógicos, apesar do PPP prenciar essa integração como uma das funções sociais da escola, nas escolas pesquisadas não há diálogo família/escola, elas trabalham isoladas e só convidam os pais para reuniões que muitas vezes se resumem em fazer “queixas” dos filhos.

Em relação à prática da necroeducação, a escola se transforma em um espaço sem sentidos, praticando conteúdos pouco significativos, sem correlação com a vida do aluno, formando um ambiente cansativo e sem nexos, o que ocasiona a evasão escolar e o acesso precoce e de modo vulnerável ao mundo do trabalho.

Os docentes reconhecem que, diferentemente da prática escolar da necroeducação presente na escola pública, somente uma prática antirracista pode promover a autonomia do (a) jovem negro (a), além de consentirem que a prática necroescolar é responsável pela exclusão desse jovem.

A prática da necroeducação torna-se um mecanismo usado para que o grupo dominante permaneça no poder sem o questionamento dos privilégios ou da ocupação desse espaço pelos papéis sociais estabelecidos; nesse aspecto, a escola cumpre sua função de silenciar as outras manifestações culturais, saberes, conceitos e valores, dando essencialidade à cultura hegemônica e conceituando como lenda ou cultura inferior os outros conhecimentos.

Constatamos que essa prática não promove a autonomia do (a) jovem negro (a), visto que não considera a interculturalidade, nem busca romper com os processos de opressão, com a descentralização dos saberes e a incorporação dos saberes trazidos por ele, concedendo-lhe, assim, o direito de acesso a novos conhecimentos.

Chegamos à conclusão de que essa tese pode contribuir para a ampliação das reflexões sobre a educação de forma geral, e em particular para os jovens negros (as) ao apontar para uma prática pedagógica da Educação Equitária Antirracista atenta para a decolonialidade da educação, com a possibilidade de acessar novos saberes e conhecimentos, com a possibilidade de transformar o espaço escolar como mediador de conflitos sociais, motivador de manifestações de resistência e respeito aos direitos e a diversidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social de juventude. *In*: FÁVERO, Osmar. *et al* (org.). **Juventude e contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. SECAD/MEC. Brasília, 2007. p. 73-90.
- ACHUGAR, Hugo. **Direitos de memória, sobre independências e Estados** – nações na América Latina. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- AGUIAR, Márcio Mucedula. Desafios da prática docente na construção de uma educação antirracista. *In*: RODRIGUES FILHO, Guimes; PERÓN, Cristina M. R. (org.). **Racismo e Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- ALMEIDA, Marco A. Bettine de; SANCHEZ, Livia. **Escolarização do negro no Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, nº 20, 2016. Disponível em: 1459-9866-2PB-escolarizaodonegrobrazil. Acesso em: 26/08/2021.
- ALVES, Adjair. Juventude, Raça e Cultura: a luta por visibilidade e reconhecimento social. **Revista**: O público e o privado, UFPE/FATEC, n. 20, jul./dez. 2012.
- ASSIS, Ana Elisa S. Queiroz. **Educação e pandemia; outras ou refinadas formas de exclusão?** Educação em Revista (online). 2021, v. 37. Disponível em; <https://doi.org/10.1590/0102-469825112> EPUB, 24 maio 2021. Acesso em: 26/08/2021.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. A Juventude é apenas uma palavra. *In*: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- BRASIL. **Atlas da violência 2020**. A violência letal no Brasil. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/Atlasdaviolencia/download/24/Atlas-da-violencia-2020>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. **Atlas da violência 2020**. Dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro, 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – 9.394/1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 05 mar. 2019.



BRASIL. **Lei nº 11.645/08**. Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, em todas as escolas brasileiras públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Altera a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, em todas as escolas brasileiras públicas e privadas do ensino fundamental e médio. 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”. Brasília, DF: 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Juventude**: proposta de atualização da minuta do Projeto de Lei 4.530/2004. Destinado a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude e outros. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial, altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.990 de 09 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela união. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 03**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de julho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

BRASIL. SINTIFRJ. **Novo ensino médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021**. Entrevista concedida pelo professor **Gaudêncio Frigotto**. Publicada em 16/06/2021. Disponível em: < <https://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-naeducacao-publica/> Acesso em: 26/08/2021.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**. A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CASTELO, José Aderaldo. Conceito de literatura brasileira. *In*: ROMERO, Sílvio (org.). **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1980.

CAVALLEIRO, Eliane. Por uma educação antirracista. *In*: MEC/SECAD (org.). Brasília, 2005.

CORREIO DA BAHIA. **Fechamento de escolas**. Disponível em: [www.correio24horas.com.br/noticias/nid/fechamento-de-escola](http://www.correio24horas.com.br/noticias/nid/fechamento-de-escola). Acesso em: 21 abr. 2020.

CORTI, Ana Paula de O. Adolescentes em processo de exclusão. *In*: SPOSITO, Marília P. (coord.). **Juventude e escolarização** (1980 – 1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

COSTA, Ana Alice A.; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira.; PASSOS, Elizete Silva (org.). **Gênero e diversidade na gestão educacional**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011.

CRUZ, Mariléia S. Uma abordagem sobre a história da Educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

D'Ávila, Jerry. **Diploma da brancura**. Tradução: Cláudia Sant'ana. São Paulo: UNESP, 2006.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito socialjuventude. *In*: FÁVERO, Osmar *et al* (org.). **Juventude e contemporaneidade**. Coleção Educação para Todos. SECAD/MEC. Brasília, 2007. p. 155-176.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? **Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas, Editora Soc., v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out./2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. 2. reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DIÁRIO OFICIAL. **Decreto 6.094 de 2007**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 04 jul. 2018.

DIAS, Érika e PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação** (online).2020, v. 28, nº 108. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>> EPUB, 06 jul 2020. Acesso em: 26/08/2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRA, Aparecida de J. Teoria Racial Crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista ABPN**, v. 6, n. 14, jul./out. 2014.

FRANCO, Nanci Helena R. **Educação e Diversidade étnica cultural**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREITAS, Felipe da Silva. Juventude negra: qual é mesmo a diferença? *In*: PINHEIRO, Diógenes; RIBEIRO, Eliane *et al* (org.) **Agenda juventude Brasil**: leituras sobre uma década de mudanças, Rio de Janeiro, p. 102-125, 2013. Disponível em: [agendajuventudebrasil-juventude-negra](http://agendajuventudebrasil.org.br/juventude-negra). Acesso em: 16 jul. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador** – saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Actionaid, 2009.

GUIMARÃES, Gilselene; MACEDO, Juliana. Culturas juvenis: uma resignificação contemporânea? **Revista Unioeste**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009. Disponível em: [e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3559/2650](http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3559/2650). Acesso em: 24 maio 2019.

HERINGER, Rosana. **Desigualdades raciais no Brasil, síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas**. Rio de Janeiro: Caderno de saúde pública, 2002.

IBAHIA. **Bairros de maior população negra**. Disponível em: <https://www.ibahia.com/.../top-10-veja-os-bairros-de-salvador-com-maior-populacao-negra>. Acesso em: 16 fev. 2019.

IBGE. **2020**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2021.

IBGE. (SIS) – Síntese de Indicadores Sociais – Atualizado em 07 nov. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2021.

IDEB. **Dados autodeclaração**. 2018. Disponível em: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br). Acesso em: 29 abr. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017**. Disponível em: [www.censoescolar/2017](http://www.censoescolar/2017). Acesso em: 28 maio 2020.

IPEA/FBSP. **Atlas da violência 2020**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2021.

LADSON-BILLINGS, Glória; TATE, William. Towards a critical race theory of education. Ohio: **Teachers college Record**, v. 97, n. 1, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1163320>. Acesso em: 05 jan. 2016.

LIMA, Suzete de P. **Racismo e violência, prática de extermínio contra a juventude negra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Dailza; FIGUEREDO, Ângela. **Fios que tecem a história: o cabelo crespo entre antigas e novas formas de ativismo**. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/download/5027/pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

MACEDO, Marluce de L. **Intelectuais negros, Memória e Diálogo para uma Educação Antirracista: Uma leitura de Abdias Nascimento e Edison Carneiro**. 2013. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón; COSTA, Joaze (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Coleção Cultura Negra e Identidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução Angelina T. Peralva. **Revista Young**, Estocolmo, v. 4, n. 2, p. 3-14, 1996.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para o acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais** – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MONTEIRO, Jerônimo *et al.* **Dialética**: aplicações na Metodologia da Pesquisa Científica. **Cadernos Uninter**, 2016. Disponível em: [www.cadernosuninter.com](http://www.cadernosuninter.com). Acesso em: 26 abr. 2019.

MORAES, Fabiana Vicente de; LANFRANCHI, Paulino. A incidência do genocídio da juventude negra e periférica na práxis do sistema único da assistência Social – SUAS. ENAPEGS/2018. X ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM GESTÃO SOCIAL – UFCA. **Anais [...]**. Juazeiro do Norte, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005.

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

NUNES, Cícera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci. H.R. **Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do (a) pedagogo (a)**. Roteiro, (S.I.), v. 46, jan-dez 2021. Disponível em: < <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/e26314>. Acesso em: 26/08/2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Leticia Abílio do. **Pedagogia do evento: o dia da consciência negra no contexto escolar**. Revista UFPR, v. 22, nº 1, p. 135-158, jan-jun, 2021. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/campos/article/download/74239/pdf>. Acesso em: 26/08/2021.

O PROFESSOR WEB. **Origem dos bairros**. Disponível em: <https://oprofessorweb.wordpress.com/2010/10/28/origens-dos-bairros/>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PEREIRA, Alexandre B. **Muitas palavras**: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. São Paulo: Editora Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 2007.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Ed. Annablume, 2004.

PIO, Camila Aparecida. **A política pública brasileira de Educação Integral implementada pelo governo Lula (2003-2010)**: O programa Mais Educação. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAIMUNDO, Valdencie J. A violência no cotidiano da juventude negra: um olhar sobre a questão. **Temporalis**, Brasília, ano 14, n. 27, p. 119-138, jan./jun. 2014. Disponível em: [periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/7168/5842](https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/7168/5842). Acesso em: 22 jul. 2019.

REVISTA ALMA PRETA. **Autodeclaração no Brasil**. Disponível em: <https://almapreta.com/editoriais/realidade/autodeclaracao-sobe-e-brasil-tem-115-milhoes-de-negros-diz-ibge>. Acesso em: 22 maio 2019.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTANA, Adenilma O. **Políticas de Educação e juventudes de Salvador: nexos estratégicos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Sonia Querino; MACHADO, Vera Lúcia de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639/03) e novos desafios. **Caderno de resumos Eixo: Políticas Educacionais PUC/FAPESB**, Campinas, 2007.

SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE, MINISTÉRIO DE JUSTIÇA E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Relatório de índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2015**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972POR.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SILVA, Glênio Oliveira; SILVA, Lázara Cristina da. **Educação das relações étnico-raciais em suspensão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, Jamile Borges da. **O significado social da escola, do trabalho e da tecnologia: para adolescentes em situação de cidadania: um estudo de caso sobre a Fundação Cidade Mãe**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SILVA JR., Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas, movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Tássia F. de O. Por uma educação antirracista no Brasil. **Revista Interdisciplinar**, Ano VII, v. 16, p. 103-116, jul./dez. 2012.

SOLON NETO. **O que é Geração tombamento**. 2017. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editoriais/realidade/o-que-e-geracao-tombamento>. Acesso em: 28 maio 2019.

SOUZA, João Francisco. **Uma Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

SPOSITO, Marília Pontes. Jovens e educação: novas dimensões de exclusão. Brasília: **Em Aberto**, n. 11, out./dez. 1992.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.  
SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SUZART, Janete Fernandes; LOPES, Norma S. **Líderes negras em Salvador**: fala e preconceito. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas (NEA), 2016. v. 1.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNICEF/CENPEC. **Exclusão escolar**. 2020. Disponível em: [Unicef.org.br](https://www.unicef.org/brasil). Acesso em: 10 jun. 2021.

UNICEF. **Mapa dos homicídios de adolescentes em Salvador, 2016-2019**. Disponível em: [Unicef.org.br](https://www.unicef.org/brasil). Acesso em: 14 jun. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abril de 1992. Disponível em: <https://www.celsovasconcellos.com.br/testos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VERTENTES UFBA. **Bairro Cajazeiras**. Disponível em: [www.vertentes.ufba.br/bairro-cajazeiras](http://www.vertentes.ufba.br/bairro-cajazeiras). Acesso em: 16 fev. 2019.

**ANEXO – QUESTIONÁRIO PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO**



# QUESTIONÁRIO PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENFENTAMENTO AO RACISMO.

Universidade Federal da Bahia -UFBA  
Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO)  
Doutoranda: Janete Suzart

## IDENTIFICAÇÃO

- a) Unidade Escolar: \_\_\_\_\_
- b) Tipo: ( ) Municipal ( ) estadual
- c) Disciplina: \_\_\_\_\_
- d) Tempo de Magistério: \_\_\_\_\_

1. Os saberes educacionais reforçam ou não certas práticas racistas? De que forma acontece?

Sua resposta

2. Quais são os fatores responsáveis pela exclusão dos jovens negros(as) nas práticas educacionais?

Sua resposta



02/07/2021

QUESTIONÁRIO PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENFENTAMENTO AO RACISMO.

3. Como as práticas de educação antirracista podem ser um caminho para a emancipação dos jovens negros(as)?

Sua resposta

4. De que forma você definiria o racismo à brasileira? E como ele se mostra no ambiente escolar?

Sua resposta

5. Que relação você faz entre as práticas pedagógicas vigentes e a emancipação/autonomia do jovem negro(a)?

Sua resposta

6. Em sua prática pedagógica, como você vem trabalhando as questões relacionadas ao racismo?

Sua resposta

7. Esse enfrentamento ao racismo é um trabalho coletivo, de toda unidade escolar ou é uma iniciativa individual? exemplifique.

Sua resposta

8. Como a escola pode trazer experiências das comunidades próximas onde estão inseridos seus alunos (as)?

Sua resposta

02/07/2021

QUESTIONÁRIO PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENFENTAMENTO AO RACISMO.

9. Você conhece a Lei nº 10.639/03? Como ela é aplicada em sua unidade escolar?

Sua resposta

10. Como as práticas antirracistas podem possibilitar uma mudança no contexto escolar, corroborando para o combate da violência e do extermínio dos jovens negros(as)?

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

