

# Dossiê



**ENCONTRO** DOS  
**NÚCLEOS DE ESTUDOS**  
**AFRO-BRASILEIROS**  
**E INDÍGENAS - NEABI**

Diálogos inter-raciais: epistemologias  
e práticas para a equidade



# EDITORIAL

“Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Certamente todos já lemos essa frase da filósofa americana Angela Davis, que ganhou as redes sociais no país e mundo afora. A necessidade de que o discurso saia do mundo virtual e instale-se, de fato, na estrutura social do Brasil torna-se imediata. Uma das principais formas disso acontecer é por meio da Educação, com a construção de uma Educação Antirracista.



Perseguindo esse objetivo que a Revista Difusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) traz em seu novo número 29 trabalhos, que nos dão condições de pensar as relações raciais no Brasil sob diferentes perspectivas. Trazem também uma mostra da produção de pesquisas, projetos e ações de docentes, estudantes e colaboradores de vários *campi* do IFPR.

Os trabalhos são resultado de uma chamada específica, vinculada ao 2º Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR, realizado nos dias 30 de novembro, 01, 07 e 08 de dezembro de 2022, sob organização da Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (Diext) da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi) e comissão específica (<https://reitoria.ifpr.edu.br/2o-encontro-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-do-ifpr/>).

Assim, nesta edição, a Revista Difusão contribui para divulgar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFPR (Neabi). Neabi presente praticamente em todos os *campi*, e criados em 2018, este Núcleo tem papel central na construção de um IFPR alinhado com as bases da Educação Antirracista. Tendo como subsídio as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Núcleo foi criado para que as questões étnico-raciais não fiquem à margem e sejam tratadas com a devida seriedade nas ações de extensão, pesquisa e ensino desenvolvidas no âmbito do IFPR, ou que estejam a ele vinculadas. Isso significa zelar pelo fiel e adequado cumprimento da legislação, promovendo e ampliando as ações inclusivas e o debate acerca do racismo em nosso país. Evidencia-se assim a responsabilidade institucional e de toda a comunidade acadêmica na luta contra qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Destaca-se que os Neabi são organismos constituídos na maioria das universidades e institutos federais brasileiros. Possuem como principal objetivo serem propositivos em relação a temática Africana, Afro brasileira e Indígena, bem como, incentivadores e fiscalizadores das políticas de ações afirmativas desenvolvidas nas instituições e a sua relação com a sociedade. Neste contexto, a Revista Difusão constrói um número muito especial e potente. O IFPR cumpre com sua missão, que envolve a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e onde pessoas negras, indígenas e/ou pertencentes a povos tradicionais se sintam verdadeiramente incluídas e respeitadas.

**Profª Patrícia Martins**

Representante Neabi *Campus* Paranaguá e da Comissão Organizadora do 2º Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR



## PROEPPi

Pró-Reitoria de Extensão,  
Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO PARANÁ**

Reitor

*Odacir Antônio Zanatta*

Pró-Reitor de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação  
e Inovação

*Marcelo Estevam*

Pró-Reitor de Ensino

*Amarildo Pinheiro Magalhães*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento  
Institucional

*Paulo Tetuo Yamamoto*

Pró-Reitor de Administração

*Gutemberg Ribeiro*

Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

*Karina Mello Bonilaure*

Diretora de Extensão, Arte e Cultura

*Mônica Luiza Simião Pinto*

Coordenadora de Extensão

*Samanta Ramos dos Santos Leske*

Técnica em Assuntos Educacionais

*Soraya Colares Leão Carvalho*

Assistente em Administração

*Josiane Maria Poleski*

Capa

*Hevelin Cristine de Oliveira Batista*

Diagramação

*Josiane Maria Poleski*

**DIFUSÃO REVISTA DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA -  
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ**  
ISSN 2527-032X (online) ISSN 2965-1638 (impressa)  
Nº 10 - 2022 - Vol. 02

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
Diretoria de Extensão, Arte e Cultura  
Rua Emílio Bertolini, 54, Cajuru, Curitiba/PR, 82920-030  
reitoria.ifpr.edu.br | diext.proeppi@ifpr.edu.br

*O conteúdo dos relatos é de responsabilidade dos autores.*

**Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.**



# Índice

- 5** A Representatividade Negra e sua Influência na Vida Profissional de Mulheres Negras em Cargos de Gestão
- 8** Ações Afirmativas e Processos Identitários Contidos nas Formas de Acesso ao Ensino Superior
- 11** Apresentação do Projeto de Ensino "No Brasil, todo mundo é racista, exceto quem não é do IFPR - Campus Paranaguá (2022)"
- 14** As Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar: um olhar sob uma experiência didático-pedagógica através do Pibis/Sociologia – IFPR
- 18** Branqueamento Social ou Afirmação da Identidade Parda?
- 21** Brasil: uma independência inconclusa
- 24** Brincalab Apresenta: uma experiência com o jogo da onça
- 27** Cinemas em ação: relato de ações de dois projetos de cinema para a promoção de equidade étnico-racial no IFPR Campus Telêmaco Borba
- 30** Descolonização Epistemológica em Vacatio Legis
- 34** Diálogos Inter-Raciais: práticas extensionistas para Educação em Direitos Humanos
- 38** Dispositivo para uma Lógica da Libertação: a luta antirracista como exemplo
- 41** Educação para as Relações Étnico-Raciais: um mapeamento de experiências docentes
- 44** Eugenismo e a Falácia da Neutralidade Científica: uma perspectiva antirracista
- 47** Lágrimas na Chuva: os rituais funerários dos Guarani Nhandéva



- 50** Memória, Resistência e Denúncia na Literatura de Conceição Evaristo
- 53** Moda UPCYCLING e a Etnia Xetá: revisitando os registros visuais de Vladimir Kozák
- 62** Não é Exceção, é a Eegra: apontamentos a partir de aulas sobre racismo
- 56** “Neabi em Diálogo” uma proposta de fortalecimento das reflexões/atuações antirracistas no IFPR
- 59** Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR: construção de uma cultura institucional
- 62** O Apagamento do Negro na História Nacional Argentina
- 67** O Axé na Escola: um relato de experiência docente no IFPR Campus Jacarezinho.
- 70** O curso “Português para imigrantes/ Português como língua de acolhimento” do IFPR Campus Assis Chateaubriand: dignidade e justiça social por meio da língua
- 73** O Movimento Feminista Negro e a Formação Acadêmica
- 76** Oficina: desvelando os conceitos de raça, racismo e discriminação
- 79** Possibilidades Curriculares para o Ensino de história sobre as Culturas Indígenas no Ensino Fundamental/ Anos Iniciais
- 82** Possibilidades Político-Poéticas: por uma exunêutica da literatura
- 89** Racismo e Sexismo: uma análise da realidade social de desigualdades e discriminações vivenciadas pelas mulheres negras no Brasil
- 92** Regulamentação da Reserva das Vagas nos Processos Seletivos dos Cursos e Programas de Pós-Graduação do IFPR: políticas afirmativas e possibilidades de acesso
- 97** Universidade e Epistemologia Moderno/Colonial



# A REPRESENTATIVIDADE NEGRA E SUA INFLUÊNCIA NA VIDA PROFISSIONAL DE MULHERES NEGRAS EM CARGOS DE GESTÃO

Divane Dias dos Santos Nascimento<sup>1</sup>  
Priscila da Silva Duarte<sup>2</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Gênero, sexualidade, corpo, raça e interseccionalidade.

**Palavras-chave:** representatividade negra; construção de identidade; educação; professor; mulheres negras.

## INTRODUÇÃO

O não reconhecimento na população negra como formadora de ciência e como dotada de capacidade para alcançar outros estágios além do servil, traz uma carga de responsabilidade muito grande sobre o docente negro a respeito o seu papel perante o discente (FERREIRA e CAMARGO, 2011). É ele quem irá transmitir a representatividade negra em sala de aula e poderá alterar a trajetória profissional de milhares ao longo da sua carreira.

Diante deste cenário a questão de pesquisa norteadora é: Qual a percepção de mulheres negras em cargos de gestão quanto a existência e representatividade de um professor negro durante sua vida acadêmica? Sendo o objetivo geral evidenciar essa percepção.

Quanto à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo sido, a princípio, realizada a partir do relato de três mulheres negras que estão em cargos de gestão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

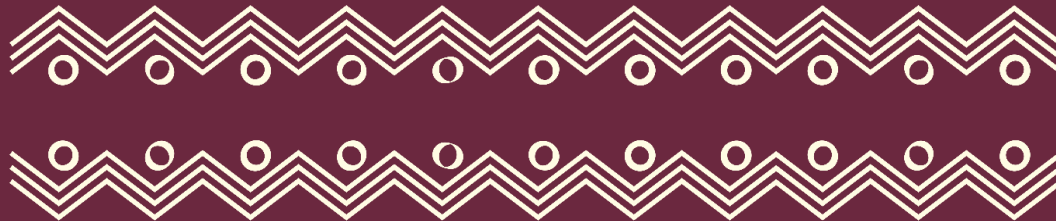
### Representatividade Negra e Percepções Sobre as Mulheres Negras no Brasil

Para Silva (2017), por mais que metade da população brasileira seja constituída por mulheres, e destas a maioria são de autodeclaradas negras, incluindo pardas, somente uma minoria dessas são representadas em filmes e novelas e de modo digno. Nas mídias, geralmente, as mulheres negras estão em posições subservientes e hipersexualizadas, nunca sendo representadas como ilustrações positivas, como protagonistas, mulheres que são cortejadas e muito menos a profissional de sucesso e isso colabora para a deterioração da identidade das mesmas.

Quando se discute a representatividade negra e a construção desta identidade dentro da ciência

<sup>1</sup> Mestre; IFPR Campus Curitiba; divane.nascimento@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Doutora; IFPR Campus Curitiba; priscila.duarte@ifpr.edu.br



brasileira é possível observar como as manifestações de violência, sobretudo, psicológica acometem muitas mulheres. Para Silva e dos Santos (2020) a começar pela constatação de que na ciência brasileira há uma cor predominante e esta não é negra, pois boa parte dos estudos a respeito dos negros e a condição que os envolve não foram produzidos pelos próprios negros. Como não obtiveram facilmente o acesso ao ensino e muito menos, tem condições econômicas como as de muitos brancos para se dedicarem, exclusivamente, ao aprendizado a fim de galgarem cargos acadêmicos cujos pré-requisitos são o mestrado e o doutorado, muitos negros se evadem do ambiente escolar.

Segundo esses autores, a introdução das políticas afirmativas nas universidades brasileiras possibilitou o aumento do acesso das mulheres negras ao ensino superior, assim como a expansão de pesquisas a respeito da temática racial. No entanto, sendo ainda universidades consideradas espaços sociais de interação e disputa, com isso fazendo com que o reconhecimento de indivíduos negros em locais privilegiados para alguns parece ainda destoar das estruturas comuns fundadas em construções racistas.

### **Docentes Negros e sua Influência**

De acordo com Ferreira e Camargo (2011) a participação da população negra nos processos estruturais de educação e construção do conhecimento é de suma importância, porque iniciativas semelhantes a essas na vida cotidiana trazem força à valorização de trajetórias individuais. Rompem com ideias pré-concebidas a respeito da representatividade negra, possibilitando, desse modo, associar a população negra a lugares que, na grande maioria, historicamente, não foram ocupados por negros.

Para esses autores, assim como para os estudantes, muitos docentes negros deixaram algumas vezes de estudar porque sem suporte financeiro não poderiam cursar um curso de pós-graduação, seja mestrado ou doutorado.

Sob a influência do discurso de inferiorização, muitos que por meio dos seus esforços transitam pelo espaço acadêmico também passam a contestar se realmente merecem estar ali. Para eles, ocupar esse espaço social de fala é como se estivessem quebrando um estigma imposto pelo modelo social branco e isso gera, além de revolta, medo (FERREIRA e CAMARGO, 2011).

### **RESULTADOS**

Para realização deste estudo foi realizado um teste piloto e entrevistas em dias diferentes com uma empreendedora, uma analista contábil e uma coordenadora, escolhidas por conveniência. Nesse resumo apresentamos os resultados preliminares.

Quanto a importância de um docente negro, em sala de aula, as três mencionaram que o professor influencia na construção de identidade do aluno e duas mencionaram que tiveram professores negros. De



forma unânime todas consideram a participação de professores negros, em sala de aula, relevante para a representatividade negra, principalmente, quando esse está presente em sala de aula desde os anos do ensino fundamental.

Com base nestas análises preliminares, conclui-se que, o objetivo geral da pesquisa foi atingido ao evidenciar a percepção de mulheres negras em cargos de gestão quanto a existência e representatividade de um professor negro. Percebeu-se que de fato, a presença de um professor negro é importante na vida acadêmica e que sua ausência pode remeter a invisibilidade do negro em diversas áreas de atuação.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ricardo Franklin. CAMARGO, Amilton Carlos. **As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra**. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, 2011, 31, 2.

SILVA, M, L. *et al.* **O racismo e o negro no Brasil questões para à psicanálise**. 1ª.Ed, São Paulo: perspectivas, 2017.



# AÇÕES AFIRMATIVAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS CONTIDOS NAS FORMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Marcia de Campos Biezeki<sup>1</sup>

**Eixo Políticas e direitos:** Políticas públicas e ações afirmativas.

**Palavras-chave:** identidade; políticas de ação afirmativa; intersecção entre raça; gênero e classe.

## INTRODUÇÃO

As ações afirmativas ocupam espaços importantes na minha trajetória pessoal e acadêmica. Ao formar minha identidade étnico racial como sendo afro-indígena, ainda que para fins burocráticos me declare como pessoa parda, tenho interesse em aprofundar os estudos no campo da diversidade<sup>2</sup>.

O assunto aqui abordado traz à tona o debate sobre a diversidade e as ações afirmativas travado em espaços escolares e acadêmicos, voltados ao recorte da identidade étnico racial. Um problema que se apresenta ao reconhecer os sujeitos que acessam essas ações é saber a quem interessam as políticas afirmativas. Este estudo gira em torno de saber quem são esses sujeitos que acessam tais políticas, qual sua compreensão acerca de sua existência, e como isso se evidencia especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus Palmas*<sup>3</sup>.

A abordagem do estudo é o materialismo histórico dialético. Os tipos de pesquisa que se mostram apropriadas são bibliográfica e documental (Silva, 2000; Piovesan, 2005; 2006) e de campo (Lakatos e Marconi, 2009), numa perspectiva qualitativa<sup>4</sup>.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As políticas afirmativas “são políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública [...] que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social.” (PIOVESAN, 2006, p.41). São de ordem política e visam o enfrentamento da desigualdade social, considerando entre outras metas a elevação do número de pessoas em situação de

<sup>1</sup> Mestre; IFPR *Campus Palmas*; marcia.biezeki@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Convivendo muito de perto com as marcas da desigualdade social, expressas no cotidiano das instituições de ensino públicas, sinto a necessidade de abordar esse tema de modo acadêmico como uma busca de respostas a questões que por muito tempo me inquietaram. Como professora numa instituição da rede federal que traz em seu nascedouro a inclusão como característica identitária, a vontade de conhecer temas relacionados à diversidade, se mostraram possíveis.

<sup>3</sup> É uma tentativa de pensar algumas formas de acompanhamento das políticas de ação afirmativa, para que seja possível fortalecê-las dentro de nossas instituições.

<sup>4</sup> Por estar em fase de elaboração, este trabalho apresenta o tema e a forma abrangente e conduz a um ponto de partida para o estudo que é evidenciar as ações afirmativas na compreensão da construção da identidade étnico racial de estudantes que acessam o ensino superior.



vulnerabilidade social nos espaços acadêmicos. A compreensão das políticas educacionais de caráter afirmativo constitui o caminho assertivo nessa empreitada.

O espaço de intersecção entre raça, gênero e classe pressupõe o debate sobre a diversidade, mais diretamente relacionada à construção histórico social da identidade e a influência da noção de diferença nesse processo.

O debate urgente sobre identidade e diferença é um campo fértil, considerando que “identidade não é oposto de diferença: a identidade depende da diferença” (SILVA, 2000, p.39). É preciso discutir a diversidade tendo como ponto de partida a constituição do ser humano, como ser histórico social. Para isso a diferença sempre foi balizadora como elemento constitutivo do ser humano, inclusive como (falsa) justificativa para as desigualdades sociais. No entanto, é a diferença que pode também balizar o revés sobre as desigualdades sociais, diante da “necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade”. Assim, “a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção”. (PIOVESAN, 2006, p.39)<sup>5</sup>

Portanto, se a preocupação é garantir a igualdade considerando a diferença, é necessário admitir a necessidade da equalização dessas forças discriminatórias para que essa não resulte em exclusão dos sujeitos e sim a sua inclusão.

No meio educacional, levando em conta semelhanças e diferenças (físicas, comportamentais, etc), estas provocam não apenas a classificação e/ou a segmentação, mas a discriminação. Esta pode levar a muitos caminhos, um deles, o racismo, compreendido como sendo estrutural, de forma sistemática. “O racismo se expressa concretamente como desigualdade política econômica e jurídica [...] cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática”. (ALMEIDA, 2020, p.50)

As ações afirmativas, nesse sentido, cumprem um papel fundamental de equalizadoras das igualdades e diferenças, pois pretendem dirimir o abismo entre os sujeitos oriundos de classes sociais subalternas e de identidades historicamente marcados pela discriminação e o preconceito e o acesso aos bancos universitários. “A meta da Ação Afirmativa é eliminar discriminações contra mulheres e minorias étnicas combatendo os efeitos das discriminações passadas com vistas à (re) estabelecer o equilíbrio social” (KRAVITZ, 1997: VII). (SILVÉRIO, 2007, p.144).

Nesse caminho segue a busca pela efetivação das ações afirmativas nos mais variados setores da sociedade e especialmente no campo educacional. É preciso garantir que sejam compreendidas como

---

<sup>5</sup> É válido retomar Piovesan (2006) ao afirmar que existe um certo “temor da diferença”. Cabe então desmistificar esse temor e aprofundar o debate. Nessa rede de argumentação não é difícil observar que historicamente os sujeitos foram classificados, identificados e até mesmo marginalizados muito mais por suas características fenotípicas, quanto por sua cultura, religião, orientação sexual e demais formas de identificação que recaíram em formas de discriminação, conseqüentemente de exclusão.



“remédio de razoável eficácia” (GOMES, 2007, p.52) no enfrentamento à desigualdade social. Remédio que se torna cada vez mais eficaz mediante a conscientização de sua necessidade. Tem efeitos duradouros caso o sujeito que o ingira seja capaz de compreendê-lo como parte preponderante na ocupação de espaços ainda privilegiados da sociedade.

## RESULTADOS

Ainda que este estudo não apresente resultados efetivos, até aqui de forma preliminar aponta um caminho a perseguir. Este se dá no sentido de abordar o tema relacionado à diversidade. Sugere-se adentrar no debate político e de posicionamento na cadeia social em que enquadram os sujeitos em bases piramidais de classes.

Este estudo pode contribuir para a compreensão se os estudantes que ingressaram por meio de políticas afirmativas possuem ou não ciência dessa condição; bem como considerar tais políticas não apenas no ingresso, mas também na permanência e terminalidade dos respectivos cursos de graduação.

A contribuição dessa proposta é o desdobramento da ideia de identidade composta pelo conceito de diferença, amplificada ao se discutir a quem interessam as políticas afirmativas. Aos que mais interessam percebe-se a ignorância de sua condição de possível favorecido, o que os impede de acessar e gozar dessas ações de forma plena.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaia, 2020 (Coleção Feminismos Plurais/coordenado por Djamila Ribeiro).

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, p.43-55, jan./abr. 2005.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas e direitos humanos**. REVISTA USP, São Paulo, n.69, p.36-43, março/maio 2006.

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2000. p.73-103.

SILVÉRIO. V. R. **Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial**. In: SANTOS, S. A. (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.



## **APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE ENSINO “NO BRASIL, TODO MUNDO É RACISTA, EXCETO QUEM NÃO É” DO IFPR CAMPUS PARANAGUÁ (2022)**

**Francieli Lisboa de Almeida<sup>1</sup>**  
**Nicolly Ferreira Borges<sup>2</sup>**  
**Débora Regina Castro Dias<sup>3</sup>**  
**Fernanda dos Santos<sup>4</sup>**  
**Silvana Aparecida Marcondi Silva<sup>5</sup>**

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** educação das relações étnico-raciais; antirracismo; racismo; preconceito; desigualdades raciais.

### **INTRODUÇÃO**

*As feridas da discriminação racial se exibem  
ao mais superficial olhar sobre a realidade do país.*  
Abdias Nascimento (2016, p.97)

Em meados de agosto de 2022, construímos a quatro mãos este projeto de ensino de título provocativo, estabelecendo uma paráfrase com o título de uma entrevista realizada no começo dos anos 2000 com um dos maiores antropólogos contemporâneos, o brasileiro Eduardo Viveiros de Castro: “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é” (2005)<sup>6</sup>. A provocação visa propor uma reflexão a nossa interlocutora ou interlocutor, bem como a nós mesmas, integrantes do projeto. E ampara-se no pertinente conceito de racismo estrutural, que passou a ser mais amplamente conhecido através do trabalho do professor Silvio Luiz de Almeida (2019).

A filósofa e ativista estadunidense Angela Davis certa vez afirmou: “Não basta não ser racista, é preciso ser antirracista!”, frase que nos conclama a todos no enfrentamento ao racismo. E nós, educadores, que atuamos na formação de futuras educadoras e educadores, devemos estar ainda mais ativos e vigilantes,

<sup>1</sup> Mestra; IFPR *Campus* Paranaguá; francieli.almeida@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Graduanda; IFPR *Campus* Paranaguá; nicollyfborges@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda; IFPR *Campus* Paranaguá; deborareginacastrodias@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda; IFPR *Campus* Paranaguá; fernandadossantos140414@gmail.com

<sup>5</sup> Mestra; IFPR *Campus* Paranaguá; silvana.marcondi@ifpr.edu.br

<sup>6</sup> O projeto foi aprovado em edital interno e foi contemplado com uma bolsa, com as atividades iniciadas em setembro último. Para além da professora coordenadora, Francieli Lisboa de Almeida (docente), a colaboradora Silvana Aparecida Marcondi Silva (TAE), o projeto envolve atualmente nove estudantes, sendo uma bolsista (Fernanda dos Santos) e os outros oito, voluntários (Alana Pinto Margarida, Aline Gomes dos Santos, Camila dos Santos Varela Barca, Camila Neves, Débora Regina de Castro Dias, Nicolly Ferreira Borges, Ricardo Greboge, Rubiane Garcia Loppnow), todos discentes na Licenciatura em Ciências Sociais.



mostrando aos discentes o quanto esta temática é relevante tanto para suas formações acadêmicas quanto seus desenvolvimentos enquanto cidadãs e cidadãos que pensam e agem no mundo. Sendo o nosso mais imediato, um país cuja história está assentada em séculos de escravidão que pautaram relações profundamente desiguais entre negros e brancos.

O intuito deste resumo é, portanto, apresentar à comunidade acadêmica um pouco do projeto que recém construímos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a filósofa e escritora Djamila Ribeiro, o racismo é um “sistema de opressão que nega direitos” (2019, p.12) e que precisamos reconhecer o seu caráter estrutural, portanto, enquanto ideias e práticas que estão entranhadas nas instituições sociais em nosso país. Cito Silvio Almeida:

[...] o racismo não se resume a **comportamentos individuais**, mas **é tratado como o resultado do funcionamento das instituições**, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, **desvantagens e privilégios com base na raça**. (2019, p.26)

A nossa proposta com este projeto de ensino foi criarmos um espaço coletivo formativo de discussão duradoura que possa tanto fornecer as bases do entendimento de conceitos importantes como raça, racismo, etnia (Munanga, 2004), preconceito, discriminação, segregação (Silva, *et. al*, 2013), desigualdades sociais e raciais (González, 2020), políticas de ação afirmativa (Ribeiro, 2019), dentre outros que poderão estar em maior ou em menor medida vinculados às discussões da grande temática das relações étnico-raciais. Para não avançarmos aqui sem ao menos essa definição conceitual, de acordo com Douglas Verrangia e Petronilha B. G. Silva (2010), entende-se a educação das relações étnico-raciais como:

[...] **processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais**, que as estimulem a viver **práticas sociais livres de discriminação** e contribuam para que elas compreendam e se engajem em **lutas por equidade social** entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um **processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva**.” (p.710)

A educação das relações étnico-raciais passou a ser incorporada no sistema escolar brasileiro no ano de 2004, por meio do Parecer CNE/CP 003/04 que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004), em atendimento a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema de educação escolar brasileiro em todos os seus níveis.



## RESULTADOS

Nosso projeto é recente, mas já percebemos que os estudantes estão engajados nos debates propostos sobre a temática das relações étnico-raciais que temos proposto semanalmente. Inclusive, trazendo para as nossas conversas casos recentes de racismo que tem repercutido regional ou nacionalmente. Também nos engajamos na organização da Semana da Consciência Negra do IFPR *Campus* Paranaguá, como forma de ampliarmos a discussão com a comunidade acadêmica, bem como com a sociedade do litoral paranaense, ampliando as trocas necessárias a partir de epistemologias e sócio-cosmologias distintas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

GONZÁLEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia>. Acesso em: 15 out. 2022

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, A., *et al.* **Sociologia em Movimento**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.



# AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR SOB UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO PIBID/SOCIOLOGIA – IFPR

Vanessa Belo<sup>1</sup>  
Patrícia Martins<sup>2</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** racismo; ambiente escolar; Lei nº 10.639/2003; cultura afro-brasileira.

## INTRODUÇÃO

A história da humanidade revela que a luta do povo negro não se iniciou a pouco tempo, mas, é um conflito que vem acontecendo e ganhando espaço ao longo dos anos e que mesmo assim não atingiu seu ponto de maturidade. Albuquerque; Filho (2006, p.13) descrevem que “A história do negro brasileiro não teve início com o tráfico de escravos. É uma história bem mais antiga, anterior à escravidão nas Américas, à vida de cativo no Brasil.”

É necessário que haja delicadeza e, ao mesmo tempo, instrução para se compreender sobre o que este povo já passou e o que ainda tem vivenciado, onde se há inúmeros relatos de preconceito e discriminação. Para isso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como ocorre o processo das relações étnico raciais no Brasil, que continua vivendo um cenário preconceituoso e racista com a população negra. Baseia-se na seguinte questão norteadora: Quais são os impactos das relações étnico raciais nas práticas pedagógicas?

A justificativa para esta pesquisa deu-se por meio das experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados e, principalmente, após o ingresso no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), cuja vivência foi realizada na rede estadual de ensino, onde se constatou, por meio de observações, que o discurso apresentado pelos alunos era repleto de preconceito e, questionados, a maioria afirmavam que estavam apenas brincando.

Buscou-se identificar e compreender, por meio da pesquisa bibliográfica, o que dizem os estudiosos em relação às questões étnico raciais no Brasil. Após, utilizou-se pesquisa de campo, por meio de um questionário semi estruturado e com respostas abertas direcionadas a coordenação institucional, a professora regente da rede estadual de ensino; a bolsista que realizou as intervenções no mesmo período e aos alunos do Ensino Médio, de um Colégio Estadual da cidade de Paranaguá/PR.

<sup>1</sup> Licenciada; IFPR *Campus* Paranaguá; vanessa\_belo1@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora; IFPR *Campus* Paranaguá; patricia.martins@ifpr.edu.br



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil é discutido e abordado, comumente, nas aulas de história, apresentado com o tema de escravidão negra africana e é nesse contexto que aprende-se sobre a dura e triste realidade que o povo negro vivenciou naquela época.

[...] o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas contribui para a formação de valores relacionados à pluralidade cultural, à democracia, à igualdade, ao multiculturalismo e à dignidade da pessoa humana, rompendo com um imaginário negativo que favorece o preconceito e a discriminação dentro e fora das instituições de ensino. (SERRANO, 2019, p.18)

Segundo Pereira e Silva (2012), em 1888 quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, os negros, agora libertados, deixaram de ter serventia e passaram a se tornar um estorvo para a sociedade, principalmente pelo crescente fluxo de mão de obra europeia, proveniente dos imigrantes europeus. Os negros eram vistos como uma raça em declínio e considerados um atraso para a nação.

No período pós abolição, o negro teve que trilhar seu próprio caminho, afastado de seus familiares, das suas culturas e crenças, tentando identificar-se nesse novo papel que a sua raça poderia representar para a sociedade. Era necessário que houvesse uma iniciativa de se inserir numa sociedade excludente. O negro precisou pensar em algumas maneiras de lutar pelos seus direitos e reconstruir sua identidade.

apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2006, p.16)

Pereira e Silva (2012) citam a luta pela afirmação do negro por meio da figura de Abdias do Nascimento<sup>3</sup>, na década de 1970, que colaborou com a criação do Movimento Negro e criou o Teatro Experimental Negro (TEN). Na década de 80 houve uma crescente discriminação racial, responsável pela desigualdade entre os alunos negros e brancos e ao mesmo tempo fortes movimentos a favor da causa dos afro descendentes.

Havia, então, na escola, comprovadamente, o preconceito e a desigualdade, na mesma época em que eram realizadas diversas pesquisas relacionadas ao tema: o binômio negro-educação passou a ser, assim, interesse de muitos pesquisadores na área da educação. [...] a década de 1980 representou uma grande conquista na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional. (PEREIRA; SILVA, 2012, p.04)

<sup>3</sup> Ator, diretor, dramaturgo, militante da luta contra a disseminação racial e pela valorização da cultura negra.



Já em 1995 ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares<sup>4</sup>. Assim, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi resultado de todo esse processo<sup>5</sup>.

## RESULTADOS

Foram realizadas entrevistas em quatro períodos, sendo destinados à coordenação institucional; à professora regente da rede estadual de ensino; à bolsista que atuou em dupla nas intervenções e aos alunos participantes. A coleta das entrevistas ocorreu no período de 2020 e 2021 por e-mail e via *google forms*. Nas entrevistas destinadas à coordenação institucional; à professora regente da rede estadual de ensino e à bolsista que realizou as intervenções no mesmo período, todas foram compostas por três a quatro perguntas de forma aberta.

No que diz respeito ao questionário aplicado aos alunos do Ensino Médio, a intervenção ocorreu num período de 20 dias, no Colégio Instituto Estadual Dr. Caetano Munhoz da Rocha, localizado no município de Paranaguá/PR. Foi possível acompanhar e desenvolver a abordagem sobre as relações étnico raciais dentro da sala de aula, nas aulas de Sociologia. Entre o mês de novembro e dezembro de 2021 foi aplicado um questionário semi-estruturado com nove perguntas, também de forma virtual e/ou pelo WhatsApp, com perguntas de múltipla escolha e algumas em que os alunos podiam comentar sobre suas próprias percepções e vivências.

Observou-se, a partir das respostas, que o racismo dentro das instituições escolares ainda é muito presente e que o professor, assim como todo o corpo docente, pode e deve combater esse pensamento e auxiliar em uma construção diferente. Pode-se lidar com isso por meio de atividades, palestras, debates e participação ativa dos alunos e professores das mais diferentes disciplinas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa auxiliar na (re)construção e reflexão acerca desse tema, que nunca deve ser esquecido ou deixado de lado. Por meio de reflexões em sala de aula que os alunos podem transformar seus pensamentos ante às contribuições do povo negro na nossa sociedade e trazer reconhecimento aos jovens que são negros e que, muitas vezes, podem não se sentir representados e reconhecidos no ambiente escolar. A educação pode reconstruir nos alunos, e também nos professores, a imagem positiva que o continente africano possui e, além da possibilidade de aumentar a autoestima dos

<sup>4</sup> Segundo Lucimar Dias (2005) a marcha reuniu cerca de 10 mil negros e negras, que foram até Brasília com o intuito de denunciar a falta de políticas públicas para a população negra. De acordo com a opinião de Maria Isabel, coordenadora da Comissão Nacional contra a Discriminação Racial da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em uma entrevista dada a repórter da Agência Brasil, afirmando que “A marcha influenciou os rumos da luta contra o racismo em nosso país. Nesses dez anos, conseguimos que a sociedade brasileira fizesse um debate mais aprofundado sobre a discriminação racial no nosso país. Conseguimos romper com o mito da democracia racial que existia antes de 1995. (JORGE, 2005, p.01)”

<sup>5</sup> A Lei nº 10.639/2003 faz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, para assim implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras. A aprovação dessa lei é fruto de uma conquista de reconhecimento pela desigualdade enfrentada entre a população branca e negra no Brasil, é a partir dessa lei que se instaurou como o direito de tal abordagem.



alunos afrodescendentes, pois ensinarão e compartilharão da cultura que são pertencentes.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639/03 de 2003**. In: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. Educação do negro e outras histórias. Brasília, SECAD/UNESCO, 2005, p.49-62.

JORGE, Cecília. **Primeira marcha zumbi, há 10 anos, reuniu 30 mil pessoas**. Agência Brasil: empresa Brasil de comunicação, 2005. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/primeira-marcha-zumbi-ha-10-anos-reuniu-30-mil-pessoas>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

PEREIRA, Marcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos**. Periódicos UFSM, 2012.

SERRANO, Daiane Duprat. **O Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no contexto escolar: percepções de professores/as acerca da implementação da Lei nº 10.369 de 2003**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.



# BRANQUEAMENTO SOCIAL OU AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE PARDA? O CASO DO OFICIALATO PARDO DO REGIMENTO MILICIANO DOS ÚTEIS (SÃO PAULO, 1797-1831)

Fernando Prestes de Souza<sup>1</sup>

**Eixo História e cultura:** Religiosidades e identidades negras, indígenas e dos povos/populações tradicionais.

**Palavras-chave:** pardos livres e libertos; milícias; capitania e província de São Paulo; identidade parda; branqueamento social.

## INTRODUÇÃO

Funcionando como um amortecedor de tensões no sistema escravista luso-brasileiro (DEGLER, 1976), o embranquecimento social era um processo ansiado por indivíduos e empregado por autoridades coloniais, imperiais e republicanas, inclusive como projeto de país durante as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX. Embora tenha contado com uma frágil definição conceitual, o embranquecimento tornou-se um dos grandes indicativos da democracia racial brasileira na concepção freyreana (FREYRE, 2004) e nos anos 2000 foi reinterpretado como uma significativa via de mobilidade social ascendente disponível para ex-escravos conforme a perspectiva do Antigo Regime nos trópicos (GUEDES, 2007; GUEDES, 2008). Contudo, vê-se que o embranquecimento social não era a única possibilidade de elevação social disponível para as populações então denominadas pretas e pardas e possivelmente não constituísse sequer a mais significativa dessas vias<sup>2</sup>. Isto porque a natureza étnico-racial das instituições referidas, formalmente identificadas às “cores” de seus integrantes, viabilizava experiências individuais, familiares e coletivas de mudança de status em seu meio e, portanto, o acesso às posições hierárquicas de autoridade, influência e prestígio típicas do Antigo Regime. De modo que, ao invés de buscarem o embranquecimento social, alguns indivíduos encontraram as melhores oportunidades de obtenção de visibilidade social e de luta em prol da igualdade étnico-racial ao assumirem as identidades “parda” e “preta” oferecidas por tais instituições.

Este resumo explora a relação entre as instituições coloniais/imperiais luso-brasileiras separadas por “cor”, a identidade étnico-racial de seus integrantes e as oportunidades de elevação social individual por meio do caso do Regimento dos Úteis, uma milícia formada por homens “pardos” da capitania/província de São Paulo atuante entre 1797 e 1831. Trata-se de uma instituição militar auxiliar da tropa profissional que oferecia a oportunidade para indivíduos pardos (libertos e livres) ocuparem os postos da oficialidade e portarem as

<sup>1</sup> Doutor em História Social, IFPR *Campus* Avançado Barracão, fernando.prestes@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Considerando-se algumas das instituições típicas do período colonial e do primeiro reinado, portanto anteriores às grandes reformas liberais do século XIX, tais como as irmandades religiosas e as milícias.



patentes e honrarias correspondentes às posições hierárquicas. Estas os elevavam a posições sociais tradicionalmente ocupadas por indivíduos brancos e oriundos dos grupos política e economicamente dominantes. Além disso, examina alguns casos em que milicianos pardos foram registrados nos recenseamentos da época como “brancos” buscando-se avaliar se esse “embranquecimento” correspondia a uma melhoria de status social.

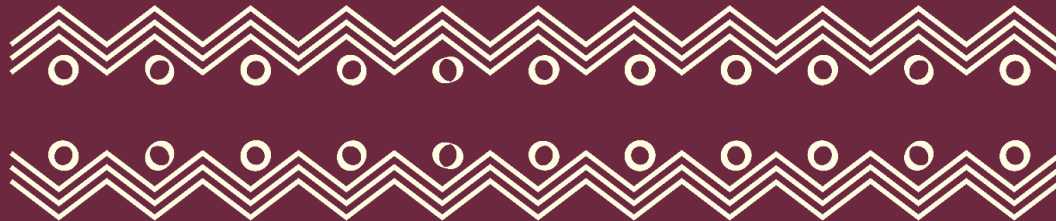
Os dados se referem às três primeiras décadas do século XIX e foram extraídos do livro de matrícula e registro do regimento miliciano dos pardos de São Paulo, dos assentos paroquiais de nascimento, casamento e óbito desses mesmos milicianos e das listas nominativas de habitantes da cidade de São Paulo e vilas adjacentes nas quais residiam os soldados e oficiais pardos. Procedeu-se ao cruzamento nominal desse conjunto documental como forma de identificar a origem social dos milicianos pardos, a sua posição na hierarquia miliciana e se esta guardava alguma relação com o fenômeno do embranquecimento.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O rol de “cores” atribuídas aos grupos sociais luso-brasileiros, e particularmente a tríade “brancos”, “pardos” e “pretos”, é compreendido na ótica das relações estabelecidos/*outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), de modo que as relações de poder entre diferentes grupos são sempre marcadas pela dinâmica da imposição de estigmas aos dominados e de autoelogio aos dominadores. Entretanto, conforme o equilíbrio de poder sofre alterações e os grupos *outsiders* se encontram em situação socialmente mais próxima a dos estabelecidos, é possível que os estigmas sejam ressignificados tornando-se elementos centrais e positivados da identidade grupal. Sugere-se aqui que a trajetória histórica das milícias destinadas aos *outsiders* pardos e seus canais de ascensão social possibilitaram a positivação da identidade parda.

## RESULTADOS

O regimento miliciano dos Úteis, composto por homens pardos, era uma instituição dotada de uma hierarquia estruturada, contando com centenas de soldados e, acima destes, a baixa oficialidade (cabos, sargentos) seguida da oficialidade de patente das companhias (alferes, tenente e capitão), além de um estado-maior encabeçado pelo sargento-mor, tenente-coronel e coronel. Exceto pelos postos do estado-maior, disputados por brancos e pardos, os demais eram ocupados exclusivamente por homens pardos. E considerando-se que cada patente implicava a concessão de um grau de nobreza a seu portador, depreende-se que, nesse caso específico, era o reconhecimento da identidade parda e não a sua negação o que abria possibilidades àqueles homens para ascenderem posições na hierarquia social colonial e imperial. Desse modo, a nobilitação dos pardos e pretos via patentes militares não significava “embranquecimento social”. Finalmente, verificou-se que essa oficialidade parda jamais era identificada nos recenseamentos como formada



por pessoas de cor “branca” e, inversamente, que os poucos casos de milicianos do regimento dos pardos que mudaram a cor em algumas listas nominativas de habitantes, tornando-se brancos, não apresentavam quaisquer indícios de ascensão social considerando-se as variáveis posição na hierarquia miliciana, posse de escravos e ocupação profissional.

Assim, foi no interior das instituições milicianas que segregavam as pessoas pelo critério cor que indivíduos pardos e pretos luso-brasileiros lograram ocupar posições de destaque social equivalentes às ocupadas por brancos situados no topo da pirâmide social colonial e do primeiro reinado.

## REFERÊNCIAS

DEGLER, Carl N. **Nem preto nem branco**: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, pp. 19-50.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 15ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GUEDES, R. De ex-escravo a elite escravista: a trajetória de ascensão social do pardo alferes Joaquim Barbosa Neves (Porto Feliz, São Paulo, século XIX). In: FRAGOSO, J.; ALMEIDA, C.; SAMPAIO, A. (Orgs.). **Conquistadores e negociantes**: histórias de elites no Antigo Regime nos trópicos, América lusa, séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, pp.337-376.

GUEDES, Roberto. **Egressos do cativo**: trabalho, família, aliança e mobilidade social (Porto Feliz, São Paulo, c. 1798-c. 1850). Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.



## BRASIL: UMA INDEPENDÊNCIA INCONCLUSA

Magda Luiza Mascarello<sup>1</sup>  
José Antônio Guides Mequelin<sup>2</sup>  
Lucas Garzuze Cordeiro<sup>3</sup>

**Eixo História e cultura:** Culturas africanas e/ou indígenas e formação cultural brasileira.

**Palavras-chave:** educação; racismo estrutural; independência; cultura.

### INTRODUÇÃO

O ano 2022 foi marcado por comemorações do Bicentenário da Independência do Brasil. Nos marcos da celebração pátria, o país recebeu o coração de Dom Pedro I como símbolo e orgulho nacional. O coração do colonizador é uma metáfora intrigante que sintetiza um desafio à real independência: a necessária superação das heranças do colonialismo escravocrata que perduram na sociedade brasileira e abalam o exercício da cidadania. Nesse sentido, a educação étnico racial é de fundamental importância para a compreensão do Brasil contemporâneo. Este texto tem por objetivo propor um diálogo entre autores do Pensamento Social Brasileiro estudados na disciplina de Sociologia no curso Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus* Pinhais. Como metodologia, se propõe uma articulação teórica de autores clássicos que se ocuparam de investigar diacronicamente os desdobramentos do Brasil colonial.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ponto de partida para a reflexão é o conto *Pai contra a mãe*, de Machado de Assis (1906 [2007]). A partir da saga do caçador de escravos Cândido Neves - que, aficionado pelo desafio de cuidar de seu filho, contraditoriamente, faz uma escrava grávida abortar o bebê ao forçá-la voltar para seu senhor, justificando sua ação com a emblemática frase: “Nem todas as crianças vingam” – o autor traça paralelos entre o contexto escravocrata e a realidade contemporânea da população negra no Brasil, sobretudo quanto à naturalização de relações violentas, tanto pela repressão estatal e policial, quanto pelo machismo e feminicídio que atinge mulheres negras e pelo racismo estrutural.

Freyre, em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933 [2003]), contribui com o debate sobre o lugar da população negra no período posterior à abolição da escravatura. Para o autor, a sociedade brasileira mantém as relações da “Casa-Grande” estruturadas, de um lado, a partir de famílias patriarcais donas de terras e, de

<sup>1</sup> Doutora; IFPR *Campus* Pinhais; magda.mascarello@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Estudante Ensino Médio Técnico Informática; IFPR *Campus* Pinhais; guidesjose39@gmail.com

<sup>3</sup> Estudante Ensino Médio Técnico Informática; IFPR *Campus* Pinhais; lucasgarzuze@gmail.com



outro, por trabalhadores negros diretamente vinculados a esse sistema de relações de poder. Apesar de sua relevante contribuição, sobretudo na superação de teorias eugenistas que então circulavam, Freyre cria, por meio da noção de mestiçagem, certa ilusão de que no Brasil republicano as desigualdades e os conflitos entre negros e senhores brancos vinham sendo paulatinamente superados pelo processo de miscigenação racial.

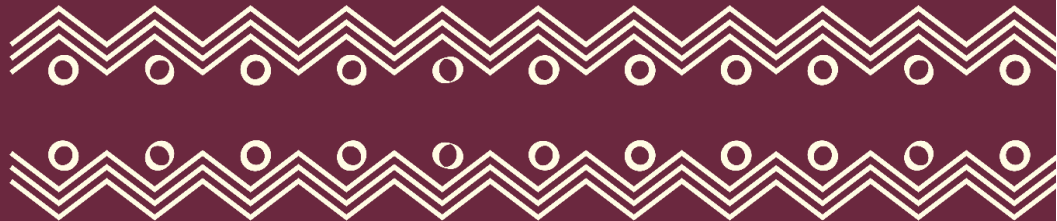
Em contraposição à tese de Freyre, Fernandes, em suas obras *A integração do negro na sociedade de classes* (1964 [1978]) e *O negro no mundo dos brancos* (1972), analisa a estrutura social brasileira e desconstrói a ideia de democracia racial, relegando-a ao status de mito. Para o autor, a igualdade entre brancos e negros no Brasil nunca existiu e as relações de mestiçagem aconteceram a partir de interações profundamente violentas. Na tese de Fernandes, a escravidão não é apenas uma questão econômica, mas uma estrutura cultural duradoura formada por uma cultura de base escravocrata que se estende no tempo por meio de mentalidades e relações de difícil superação e mudança. São essas estruturas culturais as responsáveis pela naturalização das desigualdades e violências que perpassam as instituições e reproduzem o racismo estrutural no Brasil. Ao questionar a ideia de democracia racial, Fernandes propõe a tese de que no país há uma estreita imbricação entre as desigualdades econômicas e as hierarquias e violências de raça que foram histórica e estruturalmente constituídas.

Conforme propôs Buarque de Holanda em seu clássico *Raízes do Brasil* (1936 [1969]), o país é perpassado por símbolos que rememoram e atualizam a “cultura da cana-de-açúcar”, ou seja, relações ancoradas na grande propriedade agrária e na exploração da mão de obra negra, resultado de uma abolição tardia da escravatura e de uma não efetiva reparação do dano aos ex-escravizados. Trata-se da construção de certa cordialidade republicana que mascara as relações de violência, desigualdades e conflitos sociais e raciais.

## RESULTADOS

No escopo deste debate, pode-se concluir que o Brasil é um país estruturalmente racista. Resquícios de relações escravocratas e racialmente desiguais permaneceram desde a época colonial, constituindo mentalidades e culturas e sustentando disparidades econômicas e sociais profundas e violentas. A democracia racial no Brasil ainda está longe. A população negra, embora reconhecida como sujeito de direitos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), nunca foi efetivamente inserida no campo de direitos e oportunidades na sociedade brasileira. Há uma parcela significativa desta população que ainda aguarda a sonhada Independência.

Para reconhecer a complexidade dessas relações sociais a educação étnico racial se faz necessária e urgente, sobretudo em tempos nos quais circulam impune e heroicamente “corações de colonizadores”. Reconhecer as permanências do colonialismo escravocrata é fundamental para identificar as bases da sociedade atual e arriscar-se na proposição de mudanças realmente estruturais. Afinal, como afirmou Djamilia



Ribeiro (2019), “não basta não ser racista. Sejam antirracistas”.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. de **Pai contra mãe**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



## **BRINCALAB APRESENTA: UMA EXPERIÊNCIA COM O JOGO DA ONÇA**

**Aline Tschoke Vivan<sup>1</sup>**  
**Talita Stresser de Assis<sup>2</sup>**  
**Paulo Vicente de Lima<sup>3</sup>**

**Eixo Educação:** Teorias, metodologias e práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** jogo; cultura; educação; lúdico; brincar.

### **INTRODUÇÃO**

O BrincaLab tem como objetivo geral a elaboração, construção e proposta de utilização de recursos didáticos relacionados às práticas corporais especificamente relacionados ao tema: Jogos e Brincadeiras, ou seja, criar e (re)criar brinquedos, jogos e brincadeiras de forma colaborativa, atualmente conta com duas docentes e um aluno bolsista do ensino médio integrado.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

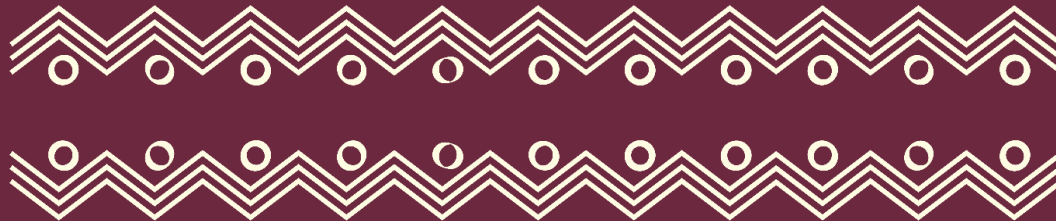
Construir-se como ser brincante pode estar intimamente relacionado à constituição da própria identidade do sujeito que brinca. Abordar este tema nos exige olhar para dentro, para nossa íntima e singular maneira de se relacionar com as coisas do mundo. Para brincar é preciso ter disponibilidade corporal, que nos conduza à ação, à vivência que acontece na relação consigo e com os outros, que nos permita experimentar, explorar o ambiente, aceitar as diferenças e, até mesmo, quebrar padrões. Segundo Huizinga (2007) somos “homo sapiens” (pensante), “homo faber” (capaz de fabricar coisas, transformar materiais) e “homo ludens” (capaz de sentir, se emocionar, mudar, criar). Nessa última possibilidade, espera-se desenvolver prioritariamente o lúdico em nossas vidas, que consiste nessas ações não sérias, desligadas de interesses materiais, caráter desinteressado, gratuito e provoca evasão do real. Porém, para acessar esse lúdico precisamos de uma determinada organização de tempo, espaço, materiais necessários e uma atitude relacionada ao divertimento. E é nesse momento que o processo de escolarização pode contribuir para qualificação desses momentos, pois pode contribuir para ampliação do nosso repertório de brincar e ao mesmo tempo facilitar esses processos de organização para o se divertir.

As mudanças cotidianas geradas pela Pandemia da Covid-19 fizeram com que por um lado

<sup>1</sup> Doutora em Educação Física, IFPR *Campus* Paranaguá, aline.tschoke@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação Física, IFPR *Campus* Paranaguá, talita.assis@ifpr.edu.br

<sup>3</sup> Discente do Ensino Médio Integrado em Mecânica, IFPR *Campus* Paranaguá, sidney59lima@gmail.com



deixássemos de lado muitas vivências lúdicas por questões do distanciamento social e das muitas fases de luto/tristeza vivenciada pela comunidade em geral, já por outro lado estudos e até a comunidade em geral reforçaram a percepção da importância dessa faceta do “homo ludens” para o viver em sociedade. Nesse sentido, desenvolver esse tema com a comunidade escolar se faz mais que emergente e pode auxiliar no processo de pertencimento ao IFPR e de retorno e qualificação das relações interpessoais.

## RESULTADOS

A Oficina “Jogo da Onça” foi realizada de forma integrada a programação da Semana de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação do Litoral do Paraná (Semepi), realizada em setembro de 2022 nas dependências do IFPR *Campus* Paranaguá. Essa ação buscou sensibilizar os participantes para se reconhecerem como seres brincantes e (re)produzir um jogo com materiais alternativos. Participaram da oficina 30 discentes de diferentes cursos e turmas do *campus*.

O jogo desenvolvido foi o “Jogo da Onça” e foi selecionado por ter origem indígena. Assim, buscou-se trazer à tona, além das questões acima listadas, a importância da realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas dos povos originários tradicionais (etnias indígenas). É jogado com um tabuleiro próprio e 15 peças, sendo 14 cachorros e 1 onça. A forma de movimentação das peças é semelhante ao jogo de damas. O objetivo para os cachorros é encurralar a onça e para onça é capturar cinco cachorros. Originalmente o jogo é feito com o tabuleiro riscado no chão e as peças com elementos da natureza.

Para realização da oficina buscou-se utilizar outros tipos de materiais para que cada um pudesse levar o seu próprio jogo para casa. Definiu-se que o tabuleiro seria desenhado em tecido com marcador permanente, e as peças selecionadas foram tampinhas de garrafa sendo 14 de uma cor e 1 de outra. A oficina foi iniciada com a apresentação da proposta e uma dinâmica de caça ao tesouro para conquistar os materiais para construção do jogo. Nessa dinâmica foram utilizados mapas como referência para a busca dos materiais que estavam escondidos em vários locais do *campus*.

Na próxima etapa foram explicadas as possibilidades para realização do desenho do tabuleiro, listando as regras e indicando como a partir da troca de tampinhas eles conseguiriam formar o conjunto de peças necessárias para jogar. Cada participante da oficina conseguiu desenhar o seu tabuleiro. A última etapa foi uma rodada de partidas, aplicando as regras enumeradas e os materiais construídos. A discussão “pós jogo” abordou a diferença de força entre a onça e os cachorros, mas que era possível que ambos os lados vencessem de acordo com as estratégias planejadas.

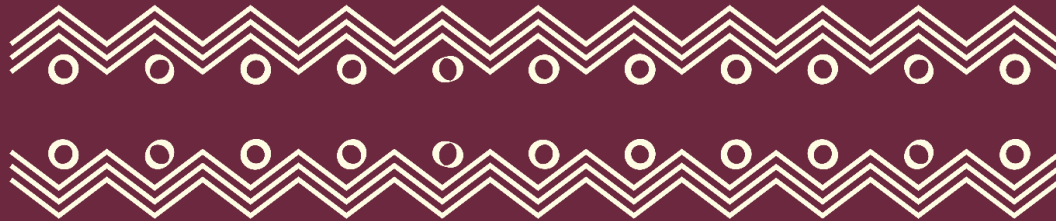
Finalmente, conclui-se que essas ações podem contribuir para que os participantes de forma individual possam se perceber como sujeitos brincantes, contribuindo para o processo de amadurecimento e



valorizando as diferentes culturas. No âmbito local trazer mais alegria e ludicidade para o dia a dia do *Campus* Paranaguá, tornando o ambiente cada vez mais saudável.

## REFERÊNCIAS

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.



# CINEMAS EM AÇÃO: RELATO DE AÇÕES DE DOIS PROJETOS DE CINEMA PARA A PROMOÇÃO DE EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL NO IFPR CAMPUS TELÊMACO BORBA

Guilherme Sachs<sup>1</sup>  
Kelly Cristinna Frigo Nakayama<sup>2</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** relações étnico-raciais; cultura latino-americana; filme; audiovisual; diversidade cultural.

## INTRODUÇÃO

As artes ocupam lugar especial na vida das pessoas. Dessas, destaca-se o cinema, presente em quase todas as culturas, sendo assim necessária a criação de um espaço de discussão da sociedade a partir de filmes. Dessa premissa, nascem no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - *Campus* Telêmaco Borba dois projetos: Cine Clube: cinema e realidade social no *Campus* Telêmaco Borba (CC) e Cine Café Hispânico (CCH).

O CC, por meio de filmes brasileiros, tem como finalidade incluir docentes, discentes e comunidade em um debate de temas contemporâneos. Seus eventos são compostos de sessões cinematográficas e debates. O cinema é um espaço de reprodução e representação de realidades sociais. Portanto, o CC é um espaço cultural e um lugar de debate e reflexão da conjuntura histórica, política e social brasileira. A equipe assiste previamente a filmes, produz resenhas e auxilia na escolha dos que serão exibidos para o público, além de mediarem as discussões pós-exibição.

Igualmente, o CCH caracteriza-se como uma proposta de imersão na cultura hispânica. As atividades têm como objetivo difundir a produção cinematográfica de origem hispânica e outras produções que abordem temáticas referentes a essas culturas. Para as sessões, priorizamos a seleção de curtas e longas-metragens que abordam aspectos socioculturais e que possibilitam o trabalho com características da língua espanhola.

Ambos os projetos são vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do *campus* e também fazem ações articuladas com o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidade Educacional Específica (Napne) e com o Núcleo de Arte e Cultura (NAC).

Este trabalho traz um relato de uma ação conjunta entre os projetos e o Neabi com o objetivo de promover um espaço de discussão sobre questões étnico-raciais e de igualdade.

<sup>1</sup> Mestre; IFPR *Campus* Telêmaco Borba; guilherme.sachs@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Mestra; IFPR *Campus* Telêmaco Borba; kelly.frigo@ifpr.edu.br



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Artigo 26 §8º, determina que sejam exibidos duas horas mensais de cinema nacional para as turmas de educação básica. cremos que o cumprimento dessa legislação deve ser de maneira crítica, com materiais que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

Dos temas relevantes, citamos as questões étnico-raciais que nem sempre são abordadas adequadamente, ocorrendo a propagação de mitos sobre a própria formação brasileira. Baldacin Jr.; Perinelli Neto (2022, p.23) colocam o cinema como essa possibilidade de "auxiliar na desconstrução de visões alienantes e eurocentradas, portanto, capazes de contribuir para enxergar o Outro".

De igual modo, o trabalho com filmes que problematizam os temas latino-americanos favorecem a reflexão sobre estereótipos culturais relacionados às culturas hispânicas. Por meio de uma abordagem transdisciplinar, promovemos discussões que permeiam diferentes saberes e conhecimentos. Utilizamos conceitos de transdisciplinaridade de Santos e Sommerman (2009), que propõem a religação dos saberes fragmentados, Morin (2007), que reflete sobre o pensamento complexo, e Moura e Rojo (2012), que abordam a diversidade cultural e de linguagens na escola, evidenciando discussões sobre multiletramentos.

Esses projetos agregam informações e ampliam o repertório cultural dos envolvidos, focando na aprendizagem de conhecimentos socioculturais, no respeito às diversidades e na pluralidade de ideias.

## RESULTADOS

O cinema pode ser um ótimo aparato tecnológico educacional, servindo como agente socializante e socializador que permite questionamentos sociopolíticos e enriquece o repertório cultural (SOUZA, 2011).

Ademais, os projetos organizaram uma série de exibições, discussões e uma atividade final que auxiliam no cumprimento da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Os projetos, de nov/2021 a jan/2022, abordaram a temática "História e presença de afrodescendentes na América Latina", destacando trajetórias, resistências e manifestações culturais, desmistificando alguns estereótipos dos/as estudantes sobre o tema.

Após a seleção, os filmes foram exibidos no auditório do *campus*, seguidos de reflexões coletivas e produções escritas. Todos os filmes foram exibidos em suas línguas originais, pois o CCH também tem como objetivo promover o espanhol, evidenciando sua importância.

As produções trabalhadas foram: a) *A Última Abolição* (2018) de Alice Gomez; b) *Menino 23* (2016) de Belisário Franca; c) *Argentina también es afro: las conquistas de la libertad* (2017) de David Rubio; d) *Afrodescendientes en la CDMX* (2018) de Manuel de Jesús Hernández Cruz; e) *Afrocolombianidad* (2017) e *La herencia africana en América - Afro-americanos: território, herança, cultura e identidade*. (2017) produzidos



por AfroUp (2017).

Além disso, foi proposta uma atividade por meio do Google Formulários: *Pluralidad étnica y cultural en Latinoamérica*, que está disponível no link: <https://forms.gle/tnu3WPuEwGBT8i1u6>

Os projetos não resolveram um problema pontual, seja local ou regional, mas colaboraram para reflexão de temas diversos e ampliação do horizonte cultural por meio do cinema.

## REFERÊNCIAS

BALDACIN JR., A. C. PERINELLI NETO, H. **Africanidades em telas de cinema: apropriações pedagógicas de filmes e a promoção de educação para as relações étnico-raciais**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

MOURA, E.; ROJO, R. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 3ªed., 2007.

SOUZA, E. P. Negritude. **Cinema e Educação: Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003** (Vol 1). Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.



## DESCOLONIZAÇÃO EPISTEMOLÓGICA EM *VACATIO LEGIS*

Diana Patricia Ferreira de Santana<sup>1</sup>

**Eixo Educação:** Teorias, metodologias e práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** descolonização epistemológica; lei nº 10.639/03; lei nº 11.645/08; transgressão; formação de professores.

### INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) tornam, respectivamente, vigente e obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental e médio. Entretanto, o tema tem sido trabalhado ora em projetos de ensino, ora como temas transversais e, nas disciplinas, simplesmente a partir da menção de algum aspecto prosaico da cultura afro. Não há, como prescreve a Lei, o devido entrelaçamento com a “grade” curricular e não houve até hoje uma formação docente hábil em preparar os professores. A produção de conhecimento hegemônica colonizou os modos de ensinar em estruturas muito rígidas, impedindo que a aplicabilidade da lei seja plena. Existe uma colonização que opera em níveis muito sutis determinando modos de pensar e agir, com efeitos que se revelam na linguagem e nos hábitos da cultura escolar.

O objetivo deste estudo é buscar um caminho por meio de uma formação docente descolonizante, que conduza os professores a uma reflexão e, como consequência, à tarefa de assumir a responsabilidade pela aplicação e aplicabilidade das leis supracitadas.

Pretende-se pensar o ensino e a prática da história e cultura afrobrasileira a partir de novas metodologias, ou seja, de categorias epistêmicas alternativas capazes de operar uma descolonização e promover uma efetiva aplicação da Lei. Apesar desta estar legalmente em vigor, parece suspensa em *vacatio legis*<sup>2</sup> do ponto de vista da sua aplicabilidade. O percurso teórico se cruza com as ideias e pensamentos de Franz Fanon (2008; 2013) ao colocar em xeque os efeitos da colonização para subjetividade, principalmente do colonizado; mas também pelas lições de transgressão de Bell Hooks (2013) ao tirar do silêncio verdades inconvenientes. A metodologia tem por característica principal oferecer uma alternativa às metodologias hegemônicas de viés eurocêntrico.

Propõem-se um diálogo com os autores dessas teorias e as formulações legais vigentes por meio da

<sup>1</sup> Doutora; IFPR Campus Jaguariaíva; diana.santana@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Expressão latina que significa vacância da lei, correspondendo ao período entre a data da publicação de uma lei e o início de sua vigência. Existe para que haja prazo de assimilação do conteúdo de uma nova lei e, durante tal vacância, continua vigorando a lei antiga.



lógica abdução e do aprofundamento teórico, com a intenção de tecer relações com evidências e fatos conhecidos e os elementos tácitos que compõem a trama do território escolar com vistas ao desvelamento dos obstáculos que se interpõem ao efetivo exercício das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi publicada como um modo de reconhecer e valorizar as contribuições da história e cultura afrobrasileira<sup>3</sup>. Entretanto, apesar de instituída, uma Lei precisa ter a capacidade de produzir efeitos. O que se espera que seja produzido é a restituição da dignidade que foi subtraída desses povos pela construção de uma imagem negativa que se enraizou por meio da colonização e se perpetuou estruturalmente pelas instituições sociais. Urge, portanto, uma descolonização dessas práticas e uma desconstrução dessas estruturas.

A escola, uma dessas instituições responsável pela formação e educação dos cidadãos e neófitos, deve assumir esse compromisso social, ou seja, deve orientar-se para compreender a diversidade étnico-racial da sua comunidade e evitar a reprodução de modelos pré-estabelecidos. A marca evidente dessa colonização no âmbito dos saberes compartilhados pode ser constatado na própria teoria do currículo em que a distribuição do conhecimento torna patente a desigualdade em relação aos povos negros e indígenas. Seus saberes são negados, silenciados ou postulados como inferiores do ponto de vista eurocêntrico.

E é bem verdade que os grandes responsáveis por essa racionalização do pensamento, ou pelo menos das tentativas de pensamento, são e continuam sendo os europeus que não cessaram de opor a cultura branca às outras inculturas. (FANON, 2013, p.176)

O termo colonização tornou-se amplo e polissêmico. Em sentido amplo, pode ser entendido como a ocupação de um espaço, um território, um lugar habitado. Por ocupar um lugar que já está habitado por outro, o "ocupador" se torna o colonizador e o habitante, o colonizado. Esse "espaço" pode ser geográfico, mas pode metaforicamente ser também compreendido como o espaço da cultura, da história, dos saberes ancestrais, o corpo e o pensamento. Logo, é possível "colonizar" um pensamento. Segundo Mignolo (2017) a colonialidade é uma matriz de poder surgida durante a colonização das Américas que possui um lado obscuro, pois é a pauta oculta e não discutida da modernidade e que agora não pode mais deixar de ser exposta em toda sua nudez.

No mesmo diapasão Quijano (2005) entende colonialidade como a invasão do imaginário do outro por meio de discurso ou formas simbólicas que insere no mundo do colonizado padrões do mundo do colonizador reprimindo os modos de produção de conhecimento do colonizado ou inferiorizando-os. É desse

<sup>3</sup> Ela modifica a Lei 9.394/96 para incluir a obrigatoriedade na sua aplicação e é posteriormente modificada pela Lei nº 11.645/08 para que a história e cultura indígena também fosse contemplada.



modo que uma colonização epistêmica desarticula o mundo simbólico, os saberes e valores do colonizado, impondo sorrateiramente a cultura colonialista. Produz o apagamento e o esquecimento dos processos históricos não europeus. “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2005, p.93).

O tipo de colonialidade descrito por Quijano atravessa também a instituição escolar e o espaço docente, colonizando o saber e as práticas pedagógicas responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos. Por essa razão é necessário desarticular o mecanismo de colonização na educação promovendo em primeiro lugar a descolonização do pensamento.

## RESULTADOS

Esperamos que o resultado desse estudo possa contribuir para a reconfiguração dos processos de produção de conhecimento, reconhecendo as formas de ensinar e aprender que foram esquecidas ou apagadas da história e esperar uma sociedade mais igualitária e fraterna.

A sala de aula, palco em que o professor atua, ainda continua sendo um espaço propício para plantar a semente da mudança, pois é o lugar do devir e das possibilidades inauditas. Bell Hooks (2013) apela para tornarmos esse palco o lugar de um ensino transgressor que permita a renovação das nossas práticas, para abrimos a cabeça e o coração para além das fronteiras conhecidas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato de Silveira. Salvador: UFBA. 2008.

FANON, F. **Condenados da Terra**. Tradução de Elenice Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF. 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.



MIGNOLO, W. Decolonidade: o lado mais escuro da modernidade. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, v. 32, n. 94 [Acessado: 20 out. 2022] , e329402. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Epub 22 jun. 2017. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, p.227-278. 2005.



# DIÁLOGOS INTER-RACIAIS: PRÁTICAS EXTENSIONISTAS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Patrícia Meyer<sup>1</sup>  
André Bakker da Silveira<sup>2</sup>  
Adriana Pellanda Gagno<sup>3</sup>  
Cássia Cristina Moretto da Silva<sup>4</sup>  
Michele Souza Bravos<sup>5</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** educação; direitos humanos; formação de professores; relações étnico-raciais; extensão.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de 27 meses do projeto de extensão Diálogos Inter-raciais promovido a partir da parceria interinstitucional entre Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus* Curitiba e o Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos (Instituto Aurora). O projeto está registrado junto ao Comitê de Pesquisa e Extensão (Cope) desde julho de 2020.

Em 2020, a repercussão mundial de casos de violência racial, a maior visibilidade da luta histórica dos negros contra o racismo estrutural e a necessidade de ampliação desta discussão por parte das pessoas brancas fomentaram a idealização das rodas de conversa “Diálogos Inter-raciais” (MEYER; BRAVOS, 2021), como uma ação do projeto. A atividade contou com o apoio do “Coletivo Manifesto Preto”, organizado por estudantes do IFPR, da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) e do projeto de extensão “Loucos pela Vida: articulando ensino e extensão”. As rodas ocorreram de forma *on-line* e cada edição contou com quatro encontros: a primeira em novembro de 2020 e a segunda em abril e maio de 2021 (em evento alusivo ao Abril Indígena). Em novembro e dezembro de 2021 e em abril de 2022 foram realizadas a terceira e quarta edições das rodas de conversa.

A boa experiência com os “Diálogos Inter-raciais” gerou nova ação de extensão, denominada grupo de estudos “Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos” (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022a, no prelo), com a finalidade de promover uma cultura de respeito aos direitos humanos entre pessoas nutridas da intenção de conhecer sobre o tema, em sintonia com a prática docente.

<sup>1</sup> Doutora; IFPR *Campus* Curitiba; patricia.meyer@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Doutorando; Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos; andre@institutoaurora.org

<sup>3</sup> Doutora; IFPR *Campus* Curitiba; adriana.gagno@ifpr.edu.br

<sup>4</sup> Doutora; IFPR *Campus* Curitiba; cassia.silva@ifpr.edu.br

<sup>5</sup> Mestre; Instituto Aurora para Educação em Direitos Humanos; michele@instutoaurora.org



O grupo de estudos teve sua primeira edição entre agosto e novembro de 2021 e a segunda entre maio e junho de 2022. Na primeira edição aconteceram 8 encontros quinzenais de forma *on-line* e, na segunda, foram realizados 5 encontros no mesmo formato.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em comum, as iniciativas destacam a importância do diálogo, do debate e da colaboração para a promoção da dignidade humana, utilizando como base metodológica para as mediações os Círculos de Diálogo, de Kay Pranis (2010) e os Círculos de Cultura (DANTAS; LINHARES, s/d), de Paulo Freire.

Embora abertas a toda a comunidade, as ações têm reflexos diretos na formação de educadores e atendem às diretrizes do Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (IFPR, 2018c), assim como os objetivos dos Neabi (IFPR, 2018b) e o papel social da educação profissional empreendida nos Institutos Federais, conforme Projeto Pedagógico Institucional (IFPR, 2018a).

A intenção dos proponentes foi de realizar um movimento de ação-reflexão-ação, com base na indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, e o estímulo à formação de agentes multiplicadores da educação em direitos humanos. E envolveu o planejamento, a divulgação e a realização de cada uma das edições, além do registro e avaliação das etapas, promovendo sensibilização e construção coletiva de conhecimento.

## RESULTADOS

As rodas Diálogos Inter-raciais geraram relatos apresentados em eventos, sendo um local (PAIXÃO *et al.*, 2021), um regional (MEYER *et al.*, 2021) e outro nacional (GAGNO *et al.*, 2021) e em revista de extensão (MEYER; BRAVOS, 2021). O relato sobre o grupo de estudos gerou trabalhos apresentados em dois eventos, um local (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022a e SILVEIRA *et al.*, 2022a, ambos no prelo) e outro internacional (SILVEIRA *et al.*, 2022b, não publicado) e dois relatos para revistas de extensão (SILVEIRA; SILVA; MEYER, 2022a, no prelo, 2022c, submetido à publicação). O projeto também foi apresentado no I Encontro da Região Sul da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (MEYER, 2022). No total, foram produzidos 7 resumos e 3 relatos de experiência.

Ao longo das ações, as rodas contaram com 153 participantes e 18 mediadores certificados. Já o grupo de estudos teve 18 participantes e dois mediadores certificados. Paralelamente às ações, quatro vídeos estão em produção, sendo eles: entrevista sobre o grupo de estudos e a urgência em educar em direitos humanos (PAV TV, 2022), institucional do Neabi IFPR *Campus* Curitiba, instrucional sobre bancas de heteroidentificação e educativo sobre o dia nacional e internacional dos Direitos Humanos.

Os resultados demonstram o esforço interinstitucional de promoção de uma cultura de respeito aos



direitos humanos a partir de um intenso (e aberto) diálogo junto à sociedade, visando fomentar a mobilização. As ações construíram espaços profícuos para a reflexão acadêmica e social sobre temas relevantes. De outra parte, a diversidade de frentes: eventos de extensão, participação em eventos científicos, publicação de relatos e produção de vídeos, evidencia o desafio da extensão na contemporaneidade, que é romper com o mutismo e gerar engajamento, construindo espaços democráticos e de pertença, que possam promover a dignidade humana e a justiça social.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, V. L.; LINHARES, A. M. B. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **II Caderno de educação popular em saúde**. Ministério da Saúde. s/d. Disponível em: <http://www.edpopsus.epsiv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GAGNO, A. P.; MEYER, P.; BRAVOS, M.; LEANDRO, G. W. Promovendo educação em relações étnico-raciais e fortalecendo a extensão por meio de parcerias interinstitucionais. In: **Anais do 21º Encontro Nacional da ABRAPSO** (pp. 222-224), 2021, online. ISSN: 1981-4321.

IFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR 2019-2023. Curitiba, 2018a. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consumo-2019.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

IFPR. Resolução nº 71, de 20 de dezembro de 2018. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi, no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2018b. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI\\_IFPR-0139417-Resolu%C3%A7%C3%A3o-NEABI.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139417-Resolu%C3%A7%C3%A3o-NEABI.pdf). Acesso em: 03 abr. 2021.

IFPR. Resolução nº 72, de 20 de dezembro de 2018. Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2018c. Disponível em: [https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI\\_IFPR-0139773-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PIDH.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/SEI_IFPR-0139773-Resolu%C3%A7%C3%A3o-PIDH.pdf). Acesso em: 03 abr. 2021.

MEYER, Patrícia; BRAVOS, Michele. Diálogos inter-raciais: um debate antirracista em prol da descolonização do pensamento. **Revista Difusão**, Curitiba, v.02, n.08, p.15-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/difusao/article/view/31/25>. Acesso em: 17 out. 2022.

MEYER, P.; BRAVOS, M.; GAGNO, A. P.; LEANDRO, G. W. Diálogos inter-raciais: um debate antirracista ancorado em trajetórias de vida e aliado à arte. In: XVII ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 2021, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2021, p.109. Disponível em: <https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2022/09/DIAGRAMACAO-ANAIS-2021-4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

MEYER, P. A educação em direitos humanos integrada à formação profissional e tecnológica: reflexões sobre as experiências no IFPR Campus Curitiba. Curitiba, 2022. Participação em mesa de relatos de experiências sobre Educação em Direitos Humanos. Educação Formal. I Encontro da Região Sul da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.



PAIXÃO, D. E. da S.; NUNES, D. S.; GEFFER, G.; ROMANELLI, B. M. B.; MEYER, P. Diálogos inter-raciais: evento de promoção de direitos humanos. In: I SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2021, Curitiba. **Anais do I Seminário de Produção Científica do Instituto Federal do Paraná**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2021, p.26. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/02/ANAIS-DO-I-SeCIF.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de Construção de Paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PAV TV. **Entrevista André Bakker “Primeiros passos para Educar em Direitos Humanos”**. YouTube, 29 de abril de 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wATokS\\_SRfk&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=wATokS_SRfk&t=1s). Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. **Revista Difusão**, 2022a. No prelo.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: grupo de estudos para formação de educadores. Trabalho apresentado no II **Seminário de Produção Científica do Instituto Federal do Paraná**. Curitiba, 2022b. No prelo.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P.; DAL’ PONTE, C. Educar em Direitos Humanos uma experiência de formação profissional e para cidadania por meio da produção audiovisual. Trabalho apresentado no II **Seminário de Produção Científica do Instituto Federal do Paraná**. Curitiba, 2022a. No prelo.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. ROCHA, A. C. G. P. **Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR**. Trabalho apresentado no III Congresso Humanitas e V Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUCPR), Curitiba, 2022b. Não publicado.

SILVEIRA; A. B.; SILVA; C. M da.; MEYER, P. Primeiros Passos para Educar em Direitos Humanos: o grupo de estudos do Instituto Aurora com o IFPR. **Revista Extendere**, 2022c. Submetido à publicação.



# DISPOSITIVO PARA UMA LÓGICA DA LIBERTAÇÃO: A LUTA ANTIRRACISTA COMO EXEMPLO

Breno Augusto da Costa<sup>1</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Epistemologias e pensamentos decoloniais.

**Palavras-chave:** filosofia da libertação; lógica; raça.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é propor um dispositivo lógico de cunho crítico e libertador. Estas reflexões se situam na intersecção entre a lógica e filosofia da libertação, entendidas ambas como disciplinas filosóficas. Partiremos de uma rápida tematização da filosofia da libertação concebida enquanto ciência e de seus aportes à lógica; em seguida apresentaremos o dispositivo lógico aventado; e por fim, utilizaremos a luta antirracista como exemplo de aplicação de tal dispositivo. Concluímos indicando sumariamente outros contextos de aplicação.

## FILOSOFIA, FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E LÓGICA

Em sua história a filosofia conheceu diversas disciplinas. Se é verdade, tal como aborda Roland Corbisier (1978), que a lógica e a ontologia podem ser consideradas as duas ciências fundamentais, pois todo pensar filosófico pode ser reduzido a elas, também o é que as outras desdobram-se e atingem relativa autonomia.

Comumente concebe-se que a filosofia da libertação pode ser tomada em sentido estrito e em sentido amplo. Isto é, compreendendo ou apenas o desenvolvimento do movimento filosófico iniciado no final dos anos 60 e início dos anos 70 na Argentina ou então a busca pela libertação em Nossa América dita de forma ampla. Propomos que a filosofia da libertação, entendida como a ciência que toma como objeto as críticas à opressão e os discursos da práxis de libertação, deva ser tomada como disciplina filosófica autônoma, tendo – pelo menos em certo sentido – o mesmo estatuto epistemológico e metafilosófico que qualquer outra ciência da filosofia.

Várias são as contribuições da filosofia da libertação à lógica, às quais podemos elencar Enrique Dussel (2011), quem propõe a lógica da exterioridade como alternativa à lógica da totalidade, ou Katya Colmenares (2015), quem investiga as lógicas de Hegel e Marx, após articular a última com a filosofia da

---

<sup>1</sup> Doutorando; IFPR *Campus* Jacarezinho; brenobac@gmail.com



libertação.

Apresentado o referencial teórico da filosofia da libertação, proporemos, a seguir, o dispositivo lógico que é o objeto principal deste trabalho.

### **POR UM DISPOSITIVO LÓGICO CRÍTICO-LIBERTADOR**

Toma-se como pressuposta a relação entre consciência crítica e a libertação, o que pode ser remontado por meio da sistematização categorial de Álvaro Vieira Pinto (2020): tal é a razão para a caracterização desse dispositivo como crítico-libertador. Por sua vez, é preciso esclarecer que se trata de um dispositivo lógico, pois constitui uma expressão da estruturação do real formalizada no pensamento. Desta forma, ela é passível de generalização e aplicação em diversos campos da ciência e da filosofia.

Nosso dispositivo pode ser compreendido por meio de uma singela analogia com uma receita da gastronomia peruana: o pollo broaster. Ainda que a arte gastronômica não possa ser reduzida a um conjunto estanque de parâmetros, poderíamos elencar o orégano, o cominho, a pimenta do reino e a canela como alguns dos principais ingredientes desse prato. Eles são fortemente aromáticos, claro está, e a técnica culinária requer que sejam utilizados com equilíbrio. Imagine-se, pois, o excesso de um desses ingredientes, e como – tendo sabor intenso – poderia suscitar uma experiência alimentar no mínimo desastrosa. O nosso dispositivo lógico configura-se a partir da ideia de que diversos elementos devem ser conjugados em determinado processo teórico ou prático. A atividade humana, pois, deve relacionar-se não apenas com a objetividade, mas também com a historicidade. Tomaremos como exemplo a luta antirracista para exemplificar a aplicação desse dispositivo no bojo das reflexões de uma filosofia da libertação.

Partindo das indicações daquilo que Sara Ahmed (2022, p.20) chamou de pós-raça, poderíamos começar a extrair os primeiros elementos, ou “ingredientes” de nosso prato reflexivo. Ora, essa forma de discurso, que em realidade serve ao racismo, age “como se o racismo tivesse ficado para trás porque não acreditamos mais em raça, ou como se pudéssemos deixar o racismo para trás caso não acreditássemos mais em raça”. Por outro lado, Aníbal Quijano (2010) afirma o caráter social da dominação racial. Temos aqui pelo menos dois elementos: um é a inexistência da raça enquanto fator biológico, o outro é a racialização enquanto fenômeno social. No processo libertador é necessário considerar ambos os elementos ao lado de outros, como os inéditos viáveis e os por ora inviáveis.

### **CONCLUSÃO**

Nesse breve espaço reflexivo apresentamos esse dispositivo lógico fundamental para uma filosofia da libertação. Outros temas como a libertação de gênero e a libertação da opressão imperialista podem ser abordados por meio dele. Por fim, salientamos que defendemos que, tal como um tratado sobre tecnologia ou



política estaria incompleto se não abordasse as questões éticas relacionadas ao assunto, o mesmo se daria se não abordasse as questões relacionadas à filosofia da libertação.

## REFERÊNCIAS

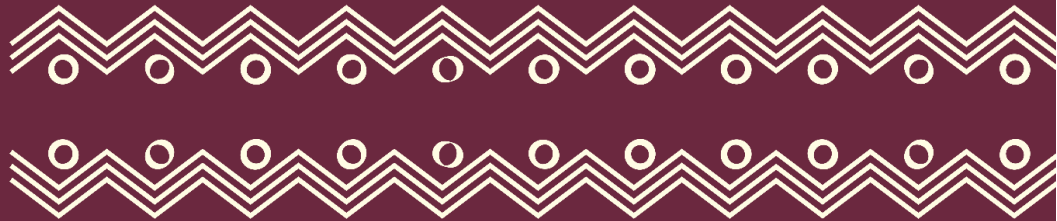
AHMED, S. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu, 2022.

COLMENARES, K. **Hacia una ciencia de la lógica de la liberación**. La Paz: Autodeterminación; La muela del Diablo, 2015.

DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. México: FCE, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. Em: B. SANTOS & M. MENESES (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 84-130.

VIEIRA PINTO, A. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.



# EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM MAPEAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Alan Felipe da Silva<sup>1</sup>  
Edimauro Matheus Carriel Ramos<sup>2</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** educação para as relações étnico-raciais; relato de experiências; educação antirracista.

## INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2005, p.30-31).

Brilhantemente, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, descreve a árdua, porém gratificante missão dos professores pesquisadores. Incansáveis e por muitos interpretados como insatisfeitos, são inquietos e buscam diariamente novas soluções educacionais que possam contribuir significativamente para o processo de aprendizagem das crianças e estudantes. Neste movimento, frequentemente refazem o caminho, ressignificam suas práticas, apoiam-se em novas leituras e são generosos em suas partilhas.

Neste movimento investigativo que nos inspira Freire, compreendemos a importância de práticas educativas emancipatórias para uma educação antirracista enquanto prática da liberdade. A ideia de descolonização do currículo, conforme já apontava Freire nos anos 70, compreende a urgência de uma educação comprometida com o processo de humanização, com a promoção da conscientização dos sujeitos e na superação de uma consciência colonizada (FREIRE, 1987).

Sob esta perspectiva, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) está instituída pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução 01/2004 (BRASIL, 2004), de modo a orientar a difusão do tema nas políticas educacionais e nos diferentes espaços educativos. Para que as práticas educativas comprometidas com uma educação antirracista sejam evidenciadas, faz-se necessário, para além da produção teórica, identificar e dialogar com diversas experiências sobre as relações sociais no campo da educação. Por intermédio do conhecimento dessas experiências, bem como de seus erros e acertos, se possibilita “questionar algumas ideias que, embora desacreditadas academicamente, têm grande força no imaginário social e obstaculizam a compreensão mais precisa da realidade racial brasileira” (SILVA; TOBIAS, 2016, p.178-179).

<sup>1</sup> Mestrando; Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-PR; contato.alanfelipe@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando; edimauroamos@hotmail.com



O objetivo desta pesquisa é identificar experiências docentes na perspectiva da ERER. Diante disso, realizamos uma pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o recorte temporal do último quinquênio (2017-2022), utilizando os seguintes descritores: “relações étnico-raciais” e “relato de experiência”, abrangendo apenas estudos da língua portuguesa.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Considera-se um importante marco para a ERER a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Entretanto, Catanante e Dias (2017), relatam que na literatura e nas pesquisas ainda são demasiadamente tímidos os debates sobre a formação de professores e ERER.

Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2019, p.39) destacam a importância de compartilhar saberes que envolvam as discussões étnico-raciais, indicando a potencialidade desta troca de experiências. Para as autoras, este movimento é imprescindível pois mostra a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho “focado na (re)educação das relações étnico-raciais na atualidade, buscando a construção de uma sociedade plural, onde as pessoas não apenas tolerem uma às outras, mas respeitem suas crenças e diferenças”.

A partir destas inquietações, deparamo-nos com as discussões de Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias (2017), que sinalizam possibilidades e desafios dos profissionais que atuam com ações formativas. O referido texto é um disparador para a busca de efetivas práticas que abordem a ERER.

## **RESULTADOS**

Ao todo, foram identificados 19 (dezenove) resultados mediante a aplicação dos filtros e descritores mencionados anteriormente. Optamos por agrupar os estudos em 6 (seis) categorias: ERER e Educação Infantil (2); ERER e Ensino Fundamental (5); ERER e Ensino Superior (1); ERER e currículo (5); ERER e Educação Quilombola (2); ERER e outros (4).

Neste breve levantamento na respectiva base de dados, observamos que os estudos estão concentrados na área do currículo e no Ensino Fundamental. Ainda, é possível identificar a ausência de relatos de experiência na etapa do Ensino Médio.

De tal modo, a pesquisa realizada alerta sobre a ausência de relatos de experiência na perspectiva da ERER realizadas nas diferentes instâncias educativas, nos provocando a investigar a (in)existência de tais práticas nas instituições. Sendo assim, a partir das inquietações de Catanante e Dias (2017), pode-se justificar a relevância da presente discussão, na tentativa de reunir e evidenciar as práticas mais recentes que vêm contribuindo para a ampliação dos estudos raciais.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

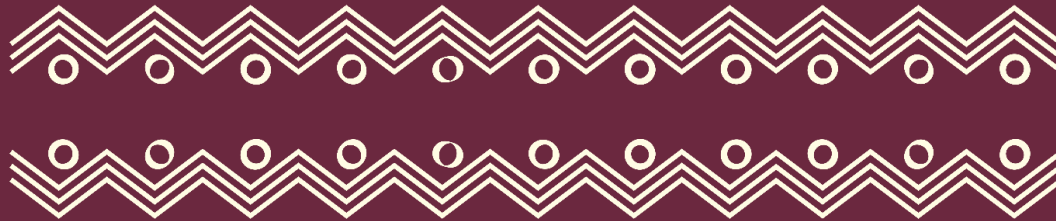
CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, p.103-113, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7bzpsVkpWch9vdrFpWTSxBK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PEREIRA, Sara; DIAS Lucimar Rosa. A (re)educação das relações étnico-raciais: algumas considerações. In: DIAS, Lucimar Rosa Dias; BATISTA, Clarice Martins de Souza (orgs.). **Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de pesquisa EreYá**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n.65, p.177-199, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/6cjqsF7StdxHWd477PPxxrC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2022.



# EUGENISMO E A FALÁCIA DA NEUTRALIDADE CIENTÍFICA: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Reinaldo Benedito Nishikawa<sup>1</sup>  
William da Cruz Marques<sup>2</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Racismo e antirracismo.

**Palavras-chave:** raça; racismo; antirracismo; eugenia.

## INTRODUÇÃO

A população negra foi, durante 300 anos, sistematicamente retirada de seu local de origem, comprados enquanto mercadorias e privados de garantias básicas. A eles foram negados o status de “humano”, vítimas de um “apêndice do emergente modo de produção capitalista” (NOVAIS apud OLIVEIRA, 1987) que era o escravismo colonial. Na concepção da ciência dos séculos XVIII e XIX a justificativa para tais atitudes era uma correlação entre capacidade e raça.<sup>3</sup>

Assim sendo, o presente resumo tem por objetivo não só analisar os estudos e conclusões sobre a eugenia racial que surgiu a partir de distorções dos estudos de Charles Darwin e que culminaram nas clínicas de esterilização em massa nos EUA, mas também evidenciar o quanto tais ações, importadas pelo partido nacional-socialista de extrema direita alemão, contribuíram para a construção da ideologia nazista (CRUZ, 2012).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por toda a história da humanidade são encontrados indícios de que indivíduos com deficiências físicas ou mentais eram eliminados, tanto na Esparta antiga quanto nos povos celtas e indígenas sul-americanos. Não obstante, foi por meio de Francis Galton, que a eugenia se formalizou e recebeu tal nome. Seus estudos, extremamente influenciados pela teoria da seleção natural desenvolvida por seu primo, Charles Darwin, afirmavam que as habilidades cognitivas e morais eram, principalmente, provenientes da hereditariedade e não da estrutura socioeconômica na qual o indivíduo estava inserido<sup>4</sup>.

Galton teve por objetivo desenvolver uma ciência cuja finalidade era suprimir a degeneração da

<sup>1</sup> Doutor; IFPR *Campus* Londrina; reinaldo.nishikawa@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Discente Ensino Médio Integrado; IFPR *Campus* Londrina; willian.marques.biotec2020@gmail.com

<sup>3</sup> Alguns estudos científicos, como por exemplo, a craniologia e a frenologia serviram de justificativa para hierarquizar as raças e, ao mesmo tempo, justificar a servidão de uma sobre a outra, dando origem ao termo eugenia racial.

<sup>4</sup> Tal processo se desenvolveu e veio a ser chamado de “Darwinismo social”, que consiste na “aplicação das leis da Teoria da Seleção Natural de Darwin na vida e sociedade humanas” (BOLSANELLO, 1996).



suposta “raça” humana, pois, para ele os estudos corretos possibilitariam acelerar a eliminação daqueles que prejudicavam a evolução humana, do mesmo modo como era feito em cavalos e bois ou cães. Em suas palavras, “O que a natureza faz cega, vagarosa e impiedosamente, o homem pode fazer agora, consciente, rápida e agradavelmente” (CRUZ, 2012). Assim surgiu a eugenia, baseada em estudos estatísticos e na sua teoria da herança ancestral, que afirmava serem os antepassados os responsáveis pelas características dos seres humanos em todos os aspectos, com os pais influenciando em  $1/2$ , os avós em  $1/4$  e assim progressivamente com a razão geométrica de 0,5 para cada geração.

A conexão entre eugenia e racismo deu-se, por sua vez, no livro *L’arien*, de Lapouge. Nele o autor desenvolve o conceito das raças superiores, as quais entendia ser a ariana, sendo as demais inferiores (judeus, negros e asiáticos). Algo implícito nas teorias do próprio Darwin, mas que foi abertamente defendido por Gobineau e assim ganhou adesão dos grupos hegemônicos da sociedade (BOLSANELO, 1996).

Todavia, não apenas no velho continente a barbárie foi justificada pela hereditariedade do que era entendido por degeneração. Tanto o Brasil quanto os Estados Unidos utilizaram dos conceitos de eugenia racial para justificar e legitimar suas práticas.

Contemporaneamente, no que se refere ao Brasil, as feridas causadas pela escravidão possuem impacto colossal na estruturação da sociedade<sup>5</sup>.

Com intuito de embasar nos fatos neutros, utilizaram até mesmo a riqueza do solo, a pluralidade biológica da fauna e flora como metáforas que justificassem a sobreposição dos colonos brancos acima dos demais. Com a grande depressão, as políticas eugenistas passaram a se aproximar mais das teorias Malthusianas de controle populacional do que de Galton, visto que pretendiam impedir o colapso financeiro da democracia liberal americana. A constatação de tais deliberações torna robusta a asserção de que em nenhum momento a hipótese de que o ocorrido estaria relacionado às condições materiais e afetivas relativas aos filhos legítimo e ilegítimo foi levantada, tal era a cegueira produzida pela utópica e irreal neutralidade científica. Esta não agiu se não em prol de reforçar um preconceito classista e identitário já existente.

## RESULTADOS

Voltando ao Brasil e contrariando aquilo que o senso comum fazia imaginar, que “As relações raciais no Brasil eram mais harmoniosas do que em outros lugares do mundo” (FRY, 2002) devido ao fato de haver miscigenação profunda entre negros, brancos e indígenas, o que se identificou foi que a etnia se encontra intimamente ligada à separação de classe, com as populações negras sendo mais pobres (FRY, 2002) como demonstrado pelos dados do IBGE (2019) supramencionados na introdução do presente artigo.

<sup>5</sup> Segundo a matéria do UOL que relata os dados do informativo “Desigualdades Por Cor ou Raça no Brasil” do IBGE, 75,2% entre a população que está nos 10% mais pobres são negros, o inverso dos 10% mais ricos, onde brancos representam 70,3%. (IBGE, 2019)



O resultado desse abismo socioeconômico resultou na formulação de uma tradição das elites, que tinham medo dos povos de descendência africana por considerá-los bárbaros, preguiçosos e propensos ao crime, bem como menos capazes de seguir ordens. Seguir ordens era algo fundamental pela entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial, o que exigia disciplina - bem como o receio dos movimentos operários do exterior, fatores que impulsionaram o movimento de eugenia no maior país da América Latina, cuja primeira sociedade voltada a isso foi criada dez anos após a britânica (STEPAN, 2004).

## REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista** [online]. 1996, n.12 [Acesso em: 25 out. 2022], pp.153-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Epub 06 Mar 2015. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>.

CRUZ, Rodrigo Andrade da. **Oito votos contra um: o desenvolvimento da ciência eugenista nos Estados Unidos**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FRY, P. Prefácio. In: FRY, P. **Raça Como Retórica: a construção da diferença**. Local: Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2002. v. único. p.7-9.

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censos 2019. Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Breve história da escravidão. **Revista de Administração de Empresas** [online]. 1987, v.27, n.4 [Acesso em: 25 out. 2022], pp.62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901987000400011>. Epub 19 jun. 2013. ISSN 2178-938X. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901987000400011>.

STEPAN, NL. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp.330-391. ISBN 978-85-7541-311-1. Available from SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf>.



# LÁGRIMAS NA CHUVA: OS RITUAIS FUNERÁRIOS DOS GUARANI NHANDÉVA

Jovane Gonçalves dos Santos<sup>1</sup>

**Eixo História e cultura:** Religiosidades e identidades negras, indígenas e dos povos/populações tradicionais.

**Palavras-chave:** morte; rituais funerários; indígenas guarani.

## INTRODUÇÃO

Os Guarani constituem a sociedade indígena mais numerosa do Brasil. Os dados demográficos apontam para o crescimento dessa etnia. Os dados etnográficos indicam para a perpetuação dessa cultura. No que se refere aos estudos sobre a morte e sobre os rituais funerários praticados por esses povos, as produções acadêmicas são exíguas. O presente trabalho é uma tímida tentativa de descrever e analisar os rituais dos Guarani *Nhandéva* em face do acontecimento da morte.

Os dados apresentados são produtos de minha pesquisa etnográfica realizada, de modo mais intenso, entre os anos de 2011 e 2012 período em que morei na comunidade *Tekohá Añetete* (em Diamante do Oeste – PR). De lá para cá tenho voltado a campo para coletar novos dados, acompanhar algum ritual ou mesmo, rever alguns amigos que construí ao longo desse tempo ficando, no máximo, pelo período de uma semana entre eles. Estive junto dos Guarani no falecimento de duas pessoas: Um senhor que tinha 85 anos e uma jovem de 22 anos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Mariza Peirano (2003) a definição de “ritual” em uma sociedade deve ser etnográfica, dada pelo nativo. Não cabe ao antropólogo tratar como ritual episódios que os nativos tratam como acontecimentos corriqueiros.

Segundo Peirano (2003) os rituais são momentos especiais para o grupo que o realiza, ali busca reafirmar valores e saberes e utiliza-se de comunicação simbólica.

Victor Turner (1974) nos ensina que a análise de um ritual dá ao observador um instrumental para compreender as cosmologias da sociedade estudada, revelam os valores mais profundos da constituição do grupo que o realiza. A observação atenta desses acontecimentos inscritos em torno da morte é, portanto, reveladora da visão de mundo dos indígenas Guarani.

---

<sup>1</sup> Mestre; IFPR *Campus* Avançado Barracão; jovane.santos@ifpr.edu.br



## RESULTADOS

A morte altera o cotidiano de uma aldeia. Não apenas da família enlutada, mas de todos daquele lugar. Há uma pausa na vida da comunidade. Não se vai à roça, nem à caça, menos ainda ao campo de futebol. Os “parentes muito próximos” daquele que morreu, principalmente as mulheres, tendem a atravessar horas chorando copiosamente. As pessoas mais distantes tecem murmúrios e contam causos versando sobre mortes que já viram, semelhantes a essa que agora acompanham. Exceto os rivais declarados do defunto (se existem), todos os demais moradores tendem a presenciar o ritual do velório e do enterro. São rituais porque são assim percebidos pelos nativos.

De modo não menos ritualizado, os mais velhos, se não pertencem a família do falecido, comparecem ao velório e depois voltam às suas casas. Em volta do fogo a figura do ancião ou da anciã cresce e, em torno dela, avolumam-se as explicações para o viver e para o morrer; conversam com seus familiares, contam “causos” e mitos. Na ocasião, o tema gerador dessas narrativas é a vida, a morte, os mortos... Em momentos como esse a sociedade Guarani reafirma seus valores e garante a perpetuação dos seus saberes basilares. Os mitos não são contados para nada dizer.

Lá, perto do corpo morto, é lugar de choro, desespero, discursos inflamados, lamentos e reza. A volta do caixão, são os homens que discursam. Falam sobre aquele (a) que morreu contando passagens de sua vida. Enaltecem-no (a). Fazem votos que sua alma alcance o paraíso, sob o choro quase contínuo das mulheres enlutadas.

Abraços quase não há. Nunca vi dizerem coisas como: “não fique assim”, “tenha calma...”. Lá, de fato, o choro e o lamento são livres. Ninguém tenta contê-los. O momento para lastimar a morte é diante do corpo sem vida. Portanto, o desespero é também peça desse ritual. A medida em que choram e gritam é como se estivessem num momento de suspensão, ali estão autorizados a isso, e assim o será até cair a primeira chuva que haverá de tirar da terra o calor e a energia deixados pelo morto. Depois disso ele será “esquecido”, sobre ele farão silêncio. Nenhuma lágrima mais será derramada por quem se foi depois que a chuva lavar a terra.

Nessa comunidade, em geral, as famílias indígenas habitam duas casas simultaneamente: uma de madeira ou alvenaria construída pelo Estado, outra de materiais improvisados, construída pelos próprios Guarani. Na ocasião da morte de uma pessoa, a família abandona a primeira e desmancha a segunda. É uma forma de espantar dali a alma do morto. Morta, a pessoa já não é mais parente deles, com ela já não podem mais trocar, findou-se a reciprocidade, elemento fundamental para a manutenção da vida social.

A construção de uma nova moradia e a mudança de endereço representam, por sua vez, a construção de novas relações de troca. Edificar uma nova casa exigirá o envolvimento de pessoas que, às vezes, tinham pouco contato com aquela família. Mudar de endereço (alguns chegam a mudar-se de aldeia) mobilizará outros sujeitos a acolhê-los, visitá-los em casa, levar alimentos, sementes, materiais, presentes em geral. É, portanto,



na morte e nos rituais construídos em torno dela, que a vida Guarani se refaz.

## REFERÊNCIAS

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.



# MEMÓRIA, RESISTÊNCIA E DENÚNCIA NA LITERATURA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Lucan Fernandes Moreno<sup>1</sup>

**Eixo História e cultura:** Literatura e identidades étnicas.

**Palavras-chave:** memória; literatura; conceição evaristo; escrevivência.

## INTRODUÇÃO

Maria da Conceição Evaristo é uma importante escritora contemporânea brasileira nascida em uma favela de Belo Horizonte nos anos 40. Ficou conhecida nas letras brasileiras graças a uma literatura carregada de vivências. A sua condição de mulher negra é fortemente resgatada por ela em seus escritos, fato que levou a escritora a inaugurar um termo para referir-se à sua técnica: *escrevivência*. Neste manuscrito, o conceito cunhado por Evaristo será observado no poema Vozes-Mulheres à luz do conceito de *memória*, de Michael Pollak (1992). O objetivo principal deste trabalho de pesquisa é evidenciar a perspectiva de Pollak sobre Memória Herdada como chave de leitura e orientação interpretativa para a leitura do poema de Conceição Evaristo. A metodologia utilizada para tal consiste na revisão bibliográfica e na análise literária a partir da operacionalização de conceitos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Michael Pollak (1992), a memória – seja ela coletiva ou individual – compõe-se de acontecimentos, pessoas e lugares. Um ponto interessante a ser observado no pensamento de Pollak é que para o autor, os acontecimentos constitutivos da memória não correspondem exclusivamente às experiências vivenciadas pelo sujeito em sua individualidade, mas também aquelas vividas pelo grupo ao qual esse sujeito pertence, resultando em uma memória herdada. Pollak também aproxima os conceitos de memória e identidade, observando que a primeira é elemento constituinte da segunda e um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992). Essa noção de construção de memória fornecida por Pollak, que passa pela memória herdada e identidade nos níveis coletivo e individual, mostra-se como uma potente ferramenta de análise de textos literários que se pretendem engajados e representativos de um grupo social específico, como é o caso da literatura de Conceição Evaristo.

---

<sup>1</sup> Mestre; IFPR Campus Coronel Vivida; lucan.moreno@ifpr.edu.br



## RESULTADOS

No poema abaixo – Vozes-Mulheres – percebemos que a escrita de Evaristo é radicalmente marcada pela vivência de mulher negra na sociedade brasileira, a autora produz uma literatura altamente identitária, representativa de si, a qual foi nomeada por ela mesma como “escrivência”.

### **Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó /ecoou criança /nos porões do navio.

Ecoou lamentos /de uma infância perdida.

A voz de minha avó /ecoou obediência /aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe/ ecoou baixinho revolta/ no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas/ roupagens sujas dos brancos/ pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda/ ecoa versos perplexos/ com rimas de sangue /e /fome.

A voz de minha filha/ recolhe todas as nossas vozes/ recolhe em si/ as vozes  
mudas caladas/ engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha/ recolhe em si/ a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora./ Na voz de minha filha / se fará ouvir a ressonância  
(EVARISTO, 2008)

Percebemos que nesse poema a autora resgata a ancestralidade e evoca a descendência em sua poesia, projetando o potencial simbólico e representativo de sua literatura para além de si mesma. Evidentemente os textos literários de Evaristo, como o apresentado, a representam, porém não apenas ela. Pelo viés da memória herdada, ou seja, adquirida por experiências vivenciadas pelo grupo de pertencimento e não pelo sujeito, percebemos que a poeta não parte de uma abordagem psicológica para o poema, mas antes uma abordagem do sujeito como representativo de uma coletividade, pertencente a um grupo que compartilha memórias herdadas. As vivências retratadas no poema não são memórias individuais, mas coletivas, constituintes da identidade do grupo.

O poema transita entre o imaginário do passado, do presente e do futuro por meio da ancestralidade e da descendência. Trata-se de uma relação progressiva de libertação do aprisionamento e da subserviência de mulheres negras ao longo da história de uma família manifestada pela alusão às gerações. Ao evocar a memória de suas antepassadas, a eu-lírico do poema presentifica a história da população negra, provocando o leitor a estabelecer redes de significação com o presente e desarranjando a realidade conforme a pensam os detentores de certos discursos.

Contudo, a partir das ideias sobre memória apresentadas pelo autor tratado aqui, percebemos que somos constituídos de atravessamentos sociais, participamos ativamente de um grande palimpsesto de memórias coletivas em diversos âmbitos de nossa existência (familiar, nacional, humano) e que nossa identidade está diretamente relacionada às dimensões da memória, trata-se, finalmente, de compreender que memória não se refere ao passado – como pressupõe o senso comum – mas a todos os tempos da experiência



humana: há memória sobre o passado, no presente e na formação do futuro.

## REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992, p.200-212.



## MODA UPCYCLING E A ETNIA XETÁ: REVISITANDO OS REGISTROS VISUAIS DE VLADIMIR KOZÁK

Maria Clara Leite Papaite<sup>1</sup>  
Bruno Sousa Furtado<sup>2</sup>  
Jhonatan Uewerton Souza<sup>3</sup>  
Betânia Vargas Oliveira<sup>4</sup>

**Eixo História e cultura:** Memória, patrimônio e identidades.

**Palavras-chave:** moda upcycling; moda e povos indígenas; moda e sustentabilidade.

### INTRODUÇÃO

O presente resumo tem como objetivo mencionar o desenvolvimento de uma coleção de moda feminina sustentável com uso do *upcycling* em camisarias. As peças da coleção resgatam memórias sobre os extintos povos indígenas da etnia Xetá, registrados pelo documentário e fotografias de Vladimir Kozák, de onde foram desenvolvidas estampas.

A pesquisa foi descritiva e exploratória visando descobrir mais sobre a etnia Xetá, ampliando os conhecimentos sobre quem são, como, onde viviam e por quais motivos acabaram extintos. O processo metodológico seguiu com o estudo sobre os registros visuais do Vladimir Kozák, pois o etnólogo manteve-se oito anos e esse contato direto com os Xetás o fez registrar fotos, vídeos, textos e documentários.

O documentário “Os xetás da Serra do Dourado”, de 1959, assinado pelo diretor José Loureiro Fernandes, com fotografia de Vladimir Kozák e realizado pelo Instituto de pesquisa de filosofia da UFPR, com 45 minutos e 54 segundos de duração, mostra o estilo de vida, os adornos criados para caça, as tranças das cestarias, dentre outros elementos que serviram de base para o estudo das estampas para a coleção de moda (LEITE, 2014).

Posteriormente, relacionou-se as com os 17<sup>º</sup> ODS, especialmente o 12<sup>º</sup> que trata de um consumo de produção mais responsável, ao considerar a prática do *upcycling* como forma de restaurar os produtos (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2022). Para a coleta de dados, usou-se a abordagem qualitativa, pois analisou-se os objetos que faziam parte do ambiente, o modo de pensar, a perspectiva dos povos Xetás sobre a natureza e o mundo (DINIZ, 2008).

Com base nas lutas dos povos indígenas, pensamento mais sustentável, coletivo e os ODS, a pesquisa

<sup>1</sup> Técnica em Produção de Moda; IFPR Campus Avançado Goioerê; mclaraleitep270703@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando; ex-professor do IFPR Campus Avançado Goioerê; brufurtado88@gmail.com

<sup>3</sup> Doutorando; IFPR Campus Avançado Goioerê; jhonatan.souza@ifpr.edu.br

<sup>4</sup> Mestre; IFPR Campus Avançado Goioerê; betania.oliveira@ifpr.edu.br



parte dos Xetás, enfim, questionando-se: como seria desenvolver uma coleção de moda sustentável, com o uso do *upcycling* em camisarias, que resgate a memória da extinta etnia Xetá, vista a partir do registro de documentários e fotografias do Vladimir Kozák, por meio de estampas e modelagens?

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Habitavam o estado do Paraná as etnias Guarani, Kaingang e Xetá. Dentre essas, a Xetá, conhecidos também como Botocudo, Aré, Setá, Hetás - significa Nós todos na sua linguagem-, surgiram próximo ao Rio Ivaí no Paraná, mais especificamente na “Serra de Dourados” (REIS, 2014), que se localiza no noroeste do Paraná. Foram vítimas de um extermínio proporcionado pela expansão da plantação de café. As seis Xetá remanescentes e seus descendentes seguem resistindo na região pela luta do processo de demarcação das terras indígenas (MARANHÃO, 2020).

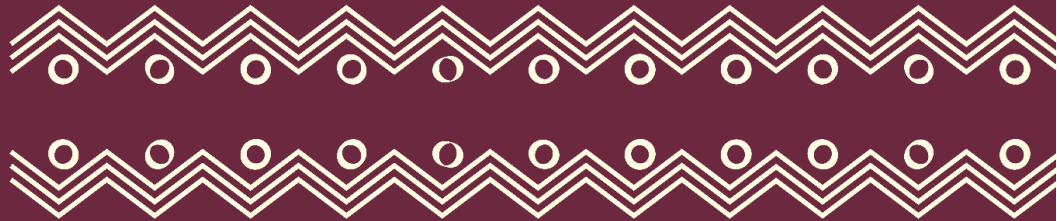
No Museu Paranaense há o registro de filmes, fotografias e desenhos sobre a etnia Xetá feitos pelo cineasta tcheco, Vladimir Kozák. Com o convívio de Kozák entre os Xetás, ele descobriu pinturas que essa etnia realizava, mitos e rituais, como o de puberdade masculino Xetá, da caça ao Urubu e a presença de animais considerados sagrados para eles. A partir disso, percebe-se que Kozák ao fazer sua produção audiovisual, é referência sobre as pesquisas dos Xetás. (REIS, 2014).

Observa-se que há um desconhecimento da diversidade das etnias indígenas brasileiras, as especificidades dos povos, costumes e hábitos. Diante disso, acredita-se que a moda é um meio para propagar mais as referências visuais indígenas, ao colocar como protagonista a cultura do povo nativo brasileiro nos veículos de comunicação, no casting de desfiles e ensaios fotográficos, em eventos de moda, produções acadêmicas, bem como no vestuário, em acessórios e sapatos.

Por meio das atividades dos povos Xetás, percebeu-se a relação intrínseca com a natureza, como eles utilizam dos recursos de forma respeitosa e consciente. Por fim, isso serve de parâmetro para se considerar os saberes populares, herdados de povos antigos, bem como as experiências passadas que podem ser ressignificadas na contemporaneidade, pautada no coletivo e na sustentabilidade.

## RESULTADOS

Em virtude dos fatos mencionados ao longo do trabalho acadêmico, foi possível desenvolver uma coleção sustentável com o uso de *upcycling* de camisarias, que revisitou os registros visuais do Kozák por meio de estampas, possibilitando uma maior representatividade. Para o desenvolvimento da coleção de moda, utilizou-se a metodologia apresentada por Treptow (2013) e escolheu-se o nome Hetá - Nós Todes respeitando todos os tipos de gêneros e assim, dizendo que todos somos um, querendo mais representatividade para o mundo e pensando sempre na sustentabilidade.



Por fim, este trabalho pode servir de base para diversos problemas encontrados na sociedade e nas comunidades, ajudando as pessoas compreenderem a cultura indígena e conhecerem meios de melhorias para o local de vivência, reconhecendo o *upcycling* e descobrindo meios mais sustentáveis. Serve ainda como incentivo para os jovens utilizarem peças que seriam descartadas como um material novo, utilizando sua criatividade e fazendo disso algo mais sustentável e ajudando o planeta.

## REFERÊNCIAS

DINIZ, C.R. **Tipos de métodos e sua aplicação**. Campina Grande: Natal, 2008.

LEITE, R. **OS XETÁ DA SERRA DO DOURADO**. Direção-José Loureiro Fernandes; Fotografia-Vladimir Kosaki. UFPR, 1959. Youtube, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1Gdsanp8WM&t=2357s>. Acesso em: 7 jan. 2022.

MARANHÃO, F. **Povos indígenas no Paraná**. Museu paranaense, 2020. Disponível em: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/Povos-indigenas-no-Parana>. Acesso em: 11 out. 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 12 jan. 2022.

REIS, P. G. V. **Vladimir Kozák, as câmeras e os Xetás**. 2014. 194 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

TREPTOW, D. **Inventando moda: Planejamento de coleção**. 5. ed. São Paulo: Edição da Autora, 2013.



# NÃO É EXCEÇÃO, É A REGRA: APONTAMENTOS A PARTIR DE AULAS SOBRE RACISMO

Alana Pinto Margarida<sup>1</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** racismo; residência pedagógica; sociologia.

## INTRODUÇÃO

Durante a pandemia atuei como bolsista, junto com mais outros 7 (sete) discentes, no Residência Pedagógica, e pude acompanhar várias aulas de Sociologia em um colégio da rede estadual no litoral paranaense. Numa dessas aulas a professora explicava a questão do mito da democracia racial e alguns alunos fizeram algumas colocações problemáticas sobre o tema, então percebemos a necessidade de abordar assunto mais a fundo, para que eles tivessem maior compreensão do tema.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Respaldados na Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), iniciamos a construção de um plano para abordar o racismo, que segundo o filósofo Silvio de Almeida (2019) são ações discriminatórias baseadas na raça, podendo ser conscientes ou não, mas que gera uma série de vantagens ou desvantagens a alguém, conforme o grupo racial a qual a pessoa pertença.

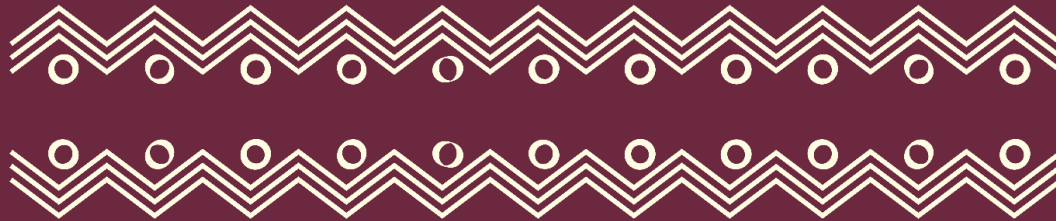
Em Racismo Estrutural, Almeida aponta três concepções de racismo: individual, institucional e estrutural; que foram apresentadas aos educandos juntamente com alguns dados estatísticos, que evidenciam a existência do racismo e como este ocorre dentro da sociedade. Também abordamos o racismo reverso, que foi um dos motivos pelos quais decidimos preparar o plano de aula.

## RESULTADOS

Apesar de termos iniciado a preparação do plano de aula em agosto de 2021, por conta da dinâmica escolar e de problemas tecnológicos, perdemos muitos dias letivos do componente, logo, o plano foi posto em prática apenas em outubro. Conseguimos lecionar 2 (duas) aulas em algumas turmas, outras tiveram apenas 1 (uma), e como imprevistos aconteceram e o final do ano letivo estava próximo, não foi possível dar continuidade na execução do plano. No entanto, como encaminhamento pedimos uma produção textual a

---

<sup>1</sup> Graduanda; IFPR *Campus* Paranaguá; alanamargarida25@gmail.com



partir da análise de uma imagem<sup>2</sup>, relacionando-a com as aulas lecionadas e com os materiais de apoio que haviam recebido.

Obtivemos um bom contingente de respostas, sendo possível avaliar não somente a escrita e a compreensão do conteúdo, mas também os métodos utilizados em aula. Algumas respostas revelaram que o assunto ainda estava um pouco nebuloso, porém, alguns alunos mostraram um certo domínio dos conceitos abordados, vejamos essa resposta:

Podemos identificar o racismo na tabela que passa a ideia de que pessoas de pele mais são vistas como jovens, estudantes, já pessoas de pele mais escura são vistas como criminosas, suspeitas e até mesmo traficantes. Essa tabela pode ser vista como o racismo institucional que privilegia um determinado grupo de acordo com a raça (branca). (Estudante 1).

Neste caso, o autor do texto, ainda que sucinto, foi muito feliz em sua resposta, podendo apenas ter acrescentado que além do racismo institucional, a tabela trazida na imagem revela um racismo estrutural, uma vez que se trata de uma crítica ao comportamento da polícia, como uma instituição racista que é reflexo de uma sociedade também racista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das aulas terem sido aplicadas remotamente, dificultando um pouco aquilo que fora planejado, o plano foi elaborado com muita dedicação para facilitar a compreensão desse tema. Mesmo com os empecilhos, saímos satisfeitos com os resultados produzidos a partir do breve debate que se deu em aula e, se em tão pouco tempo, já surtiu um efeito positivo. A longo prazo os resultados seriam melhores. Por isso, a educação das relações étnico-raciais devem ser tratadas com mais afinco, não apenas na escola, mas em todos os ambientes.

É urgente o rompimento dessa estrutura racista, não bastando mais que sejamos simplesmente não racistas, mas sendo antirracistas, parafraseando Angela Davis. Isso significa colocar o assunto em pauta, posicionando-se e movendo-se contra essa estrutura que está posta, entendendo que o racismo não é uma exceção, mas a regra, conforme Silvio Luiz de Almeida (2019).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em:

<sup>2</sup> A imagem traz um policial com uma cartela de cores, indicando jovem e traficante. Quanto mais claro o tom de pele, mais jovem. Quanto mais escuro o tom, mais próximo ao outro termo. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/www.vice.com/amp/pt/article/yw4bax/por-que-o-racismo-se-naturalizou-nas-manchetes-midiaticas-brasileiras>. Acesso em: 25 out. 2022.



[https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo\\_estrutural\\_feminismos\\_-\\_silvio\\_luiz\\_de\\_almeida.pdf](https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos_-_silvio_luiz_de_almeida.pdf). Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008a.



# “NEABI EM DIÁLOGO”: UMA PROPOSTA DE FORTALECIMENTO DAS REFLEXÕES/ATUAÇÕES ANTIRRACISTAS NO IFPR

Douglas Alexandre Fernandes<sup>1</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Racismo e antirracismo.

**Palavras-chave:** racismo; antirracismo; Neabi.

## INTRODUÇÃO

Ao longo de 2022, os membros do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (Neabi) do IFPR *Campus* Pitanga constataram a necessidade do fortalecimento das reflexões referentes às temáticas do núcleo e criaram o “Neabi em Diálogo”. Este é um grupo de estudos com o propósito de estudar, analisar e debater artigos, livros, documentários, filmes, entre outros, de temáticas pertinentes aos povos originários e as populações afro-brasileiras. Os encontros são mensais e as datas das reuniões, a relação de mediadores e os materiais utilizados nas discussões são previamente definidos e enviados aos participantes.

Além da mobilização da comunidade acadêmica, outra estratégia de engajamento foi a vinculação do projeto de ensino “Neabi em foco: promoção da diversidade” ao Neabi Pitanga, por meio da disponibilização de bolsa de estudo do Programa de Apoio à Implementação de Projetos de Ensino do IFPR - Paipe (IFPR, 2022) ao estudante que contribua com a organização e realização das atividades desenvolvidas.

A criação do grupo tem como objetivo principal contribuir para que a comunidade acadêmica entenda a relevância e atualidade das temáticas referentes ao Neabi e o quanto uma postura reflexiva, baseada em estudos acadêmicos, possibilita ferramentas para o combate diário de qualquer tipo de preconceito e discriminação racial.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As temáticas relacionadas com as populações indígenas e afro-brasileiras apresentam estudos em áreas diversas do conhecimento. Muitos desses trabalhos partem da ideia de que a história de tais povos há muito tempo vem sendo contadas a partir da perspectiva dos vencedores, conforme atesta Benjamin (1996). Tal postura deve ser combatida por meio de uma revisitação crítica dessas narrativas, permitindo compreender que a base da formação da sociedade brasileira está calcada nas relações de dominação econômica e política. Também se dá pela dominação do discurso. Isso contribui para a manutenção de uma nação essencialmente racista que menospreza, subalterniza e invisibiliza os povos originários e as populações afro-brasileiras.

<sup>1</sup> Mestre; IFPR *Campus* Pitanga; douglas.fernandes@ifpr.edu.br



Munanga (2004, p.5) afirma que o conceito de raça foi originalmente utilizado, pela botânica e zoologia, para classificar espécies vegetais e animais e o seu uso para distinguir a variedade de indivíduos humanos deveria apenas se constituir em ferramenta de “operacionalização do pensamento” e não um instrumento que possibilita a hierarquização racial das pessoas. O autor ainda diz que o conceito de raça não apresenta sustentação científica mas isso “(...) não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças.”

Carneiro (2011) corrobora as ideias de Munanga (2004) na medida em que considera o conceito biológico de raça uma falácia, enaltecendo o papel das pesquisas científicas que comprovam esse posicionamento e, por isso, contribuem para a destruição de justificativas racialistas de manutenção do discurso da superioridade branca. Porém, a autora alerta que a mesma conclusão que põe por terra uma das justificativas da hierarquização de pessoas, muitas vezes, é utilizada como base para minar políticas públicas de atendimento à grupos discriminados devido a sua cor de pele, visto que, segundo esse entendimento, se não há raças, não há porque existirem iniciativas pautadas em critérios raciais.

As concepções racialistas também reverberam nas questões referentes às populações indígenas e, nesse sentido, Gomes (2012) constata que independentemente do momento histórico do país, as populações indígenas e o Brasil sempre formaram “uma dupla incompatível” na medida em que os índios são tratados como empecilhos ao avanço da população brasileira. “Nota-se sempre a má sina dos índios: pressões sobre suas terras, desleixo com sua saúde e sua educação, desrespeito, injustiça e perseguição que sofrem, vindas de todos os quadrantes da nação (...)” (GOMES, 2012, p.16).

Tendo em vista o processo histórico de violação de direitos dos povos indígenas e populações afro-brasileiras, é imperativo uma revisão crítica do mundo, conforme afirma Ribeiro (2019), e a formação e operacionalização de grupos de estudos em instituições de ensino podem contribuir com esse tipo de ação.

## RESULTADOS

O grupo “Neabi em Diálogo” teve, até o momento, 2 encontros entre os meses de julho e agosto de 2022. Neles, foram discutidas as obras “Pequeno Manual Antirracista”, de Djamila Ribeiro, e “Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil”, de Sueli Carneiro. Entre servidores e discentes, houve uma média de 15 pessoas participando das discussões, sendo elas mediadas por membros do Neabi Pitanga e por uma estudante bolsista. Utilizou-se o modelo de roda de conversa, que possibilitou um espaço de diálogo e de significativa interação e participação. O grupo já demonstra capacidade de mobilização da comunidade acadêmica do IFPR *Campus* Pitanga no sentido de discutir assuntos referentes às temáticas do núcleo.



## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. “Teses sobre o conceito de história”. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 1: Magia e técnica, arte e política. p. 222-32.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

IFPR. Portaria nº 536, de 13 de maio de 2022. Fica instituído em caráter experimental, o Programa de Apoio à Implementação de Projetos de Ensino (PAIPE). Curitiba, 2022. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/Portaria-536.2022-IFPR.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: [biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf). Acesso em: 22 out. 2022.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. Companhia das Letras, 2019.



# NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DO IFPR: CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA INSTITUCIONAL

Mônica Luiza Simião Pinto<sup>1</sup>  
Samanta Ramos dos Santos Leske<sup>2</sup>  
Josiane Maria Poleski<sup>3</sup>  
Soraya Colares Leão Carvalho<sup>4</sup>  
Marcelo Estevam<sup>5</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** educação das relações étnico-raciais; neabi; educação antirracista; lei nº 10.639/2003; lei nº 11.645/2008.

## INTRODUÇÃO

A educação das relações étnico-raciais constitui um importante instrumento de luta antirracista. Sendo o ambiente escolar repleto de conflitos e desigualdades, estas revelam o racismo, o preconceito e o desconhecimento acerca dessas temáticas.

As Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), incluíram no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Partindo do pressuposto desta obrigatoriedade, e da preocupação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) em colocar em prática tais normativas, questionamos: “Como foram constituídos os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFPR (Neabi/IFPR), como são organizados, quais seus objetivos e ações?”.

O presente resumo busca relatar acerca da criação dos núcleos, trazendo o contexto histórico, a indicação de organização, seus objetivos e ações. Para tanto, realizou-se pesquisa e análise documental (FONSECA, 2002; HELDER, 2006).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entre as políticas educacionais vigentes, relacionadas à Educação das relações Étnico-Raciais, destacam-se: Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996); Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2003; 2008); Parecer nº 03/2004 e Resolução nº 01/2004 (CNE, 2004a; 2004b), Parecer nº 22/2019 e Resolução nº 02/2019

<sup>1</sup> Doutoranda; Proeppi/IFPR; monica.simiao@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Mestranda; Proeppi/IFPR; samanta.ramos@ifpr.edu.br

<sup>3</sup> Especialista; Proeppi/IFPR; josiane.poleski@ifpr.edu.br

<sup>4</sup> Mestre; Proeppi/IFPR; soraya.carvalho@ifpr.edu.br

<sup>5</sup> Doutor; IFPR *Campus* Londrina e Proeppi/IFPR; marcelo.estevam@ifpr.edu.br



(CNE, 2019a; 2019b); Parecer nº. 14/2020 e Resolução nº 01/2020 (CNE, 2020a; 2020b).

Tais políticas trazem em comum a busca por estratégias educativas para valorização da diversidade e superação da discriminação e do preconceito étnico-racial.

Por sua vez, os Institutos Federais possuem a tratativa de compromisso com a educação integral dos indivíduos, procurando garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade social, visando o desenvolvimento social local e regional e o respeito a cultura e diversidade (BRASIL, 2008).

Considerando a preocupação em inserir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais nas políticas da instituição, no ano de 2018, a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFPR (Proeppi)<sup>6</sup>, por meio de sua Diretoria de Extensão, Arte e Cultura (Diext), organizou uma comissão para elaboração de normativa para criação dos Neabi/IFPR<sup>7</sup>.

A comissão realizou estudos e discussões, elaborando uma minuta que foi colocada em consulta pública. Após o acolhimento das contribuições, o documento foi aprovado pelo Conselho Superior do IFPR (Consup), por meio da Resolução nº 71, de 20 de dezembro de 2018 (IFPR, 2018b). A norma indica que o Neabi/IFPR tem o papel de:

[...] fomentar a formação, a produção de conhecimentos e a realização de ações que contribuam para a valorização da história, das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e dos povos originários tradicionais (etnias indígenas) no IFPR e para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial.

Os núcleos são constituídos pelo Neabi Institucional, sob gestão da Diext/Proeppi, e pelo Neabi Local instituído em cada *campus*, subordinado às Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente. Possuem um representante local e membros (servidores, estudantes e/ou comunidade externa).

As atividades foram iniciadas em 2019, agregando diversas ações e comunidades locais. Tais ações podem ser verificadas por meio dos Relatórios de Atividades, referentes aos anos de 2019, 2020 e 2021 (IFPR, 2020; 2021; 2022). Cerca de 90 ações foram realizadas, como: Mostra, Simpósio, Semana, Oficina, Curso, Exposição, Roda de conversa, Café Pedagógico, Capacitação, Cine debate, Palestra, Grupo de estudos, Reunião, Discussões Interdisciplinares, Ciclo, Produção de vídeo. Foram desenvolvidos aproximadamente 30 projetos de pesquisa e/ou extensão, envolvendo 69 (sessenta e nove) docentes, 15 técnicos, 46 estudantes, 123 membros da comunidade externa e atingindo cerca de 22.378 pessoas.

No ano de 2021 foi realizado o I Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFPR, de forma virtual, entre 22 a 24 de setembro (Processo Sistema Eletrônico de Informações – SEI

<sup>6</sup> A Proeppi como objetivo a criação de políticas institucionais relacionadas à extensão social e tecnológica, pesquisa científica e aplicada, inovação e propriedade intelectual e pós-graduação (IFPR, 2018a).

<sup>7</sup> Portaria Proeppi nº 23, de 07 de julho de 2021.



nº 23411.008531/2021-47). O evento trouxe como tema: “Educação das Relações Étnico-Raciais em debate: atualidades e perspectivas”. O objetivo do evento foi realizar um momento de formação e troca de experiências entre os núcleos locais, bem como possibilitar aos demais servidores e estudantes a oportunidade de discutir sobre a educação das relações étnico-raciais<sup>8</sup>.

Em 2022 será realizado o II Encontro, com o tema “Diálogos inter-raciais: epistemologias e práticas para a equidade”, nos dias 30 de novembro e 01, 06 e 07 de dezembro, de forma presencial no IFPR *Campus* Curitiba (Processo SEI nº 23411.007040/2022-60)<sup>9</sup>.

## RESULTADOS

O IFPR demonstra seu compromisso com uma educação de qualidade social, voltada a formação antirracista, à educação das relações étnico-raciais e ao respeito. A criação dos Neabi/IFPR representa um passo primordial na constituição das políticas institucionais voltadas à equidade, à formação continuada dos servidores e à formação integral dos estudantes, atendendo dessa forma à missão institucional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004a.

BRASIL. **Parecer nº 14, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/E#:~:text=Link%20copiado!&text=Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,\(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\)](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/E#:~:text=Link%20copiado!&text=Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada)). Acesso em 03 out. 2022.

<sup>8</sup> O evento contou com mais de 1.700 participantes.

<sup>9</sup> O evento contará com palestras, oficinas, rodas de conversa, apresentação de trabalhos e a publicação de um Dossiê temático específico para a Revista Difusão.



BRASIL. **Parecer nº 22, 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA#:~:text=novembro%20de%202019-,Parecer%20CNE%2FCNP%20n%C2%BA%2022%2F2019%2C%20aprovado%20em%207,Link%20copiado!&text=Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA#:~:text=novembro%20de%202019-,Parecer%20CNE%2FCNP%20n%C2%BA%2022%2F2019%2C%20aprovado%20em%207,Link%20copiado!&text=Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004b.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 03 out. 2022.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas 2021.** Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Processo nº 23411.008531/2021-47. 2021. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?il3OtHvPaRiTY997V09rhsSkbDKbaYSycOHqqF2xsM0laDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVlqQzVE5UQ1wHxflMOZWJtZbtbEx3GYOO2NR04pxoxINbvT](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?il3OtHvPaRiTY997V09rhsSkbDKbaYSycOHqqF2xsM0laDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVlqQzVE5UQ1wHxflMOZWJtZbtbEx3GYOO2NR04pxoxINbvT). Acesso em: 03 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas do IFPR 2022.** Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Processo nº 23411.007040/2022-60. 2022. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?il3OtHvPaRiTY997V09rhsSkbDKbaYSycOHqqF2xsM0laDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVlqQ8rGnzKEnYzKOGUNUy4hQPxpKoo\\_1PDI\\_M7Lzwa5cGySn](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?il3OtHvPaRiTY997V09rhsSkbDKbaYSycOHqqF2xsM0laDkkEyJpus7kCPb435VNEAb16AAxmJKUdrsNWVlqQ8rGnzKEnYzKOGUNUy4hQPxpKoo_1PDI_M7Lzwa5cGySn). Acesso em: 03 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Curitiba: 2018a. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR.** Período de referência: 2019. Curitiba, 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SYbPSlqMHu\\_72JarHH1WNumwUmMylm6A\\_F87JC3UYe8dfkU3Rq9KaD4ZzMiXalzj62H8qFKJZVgP7cd5J2MbGU](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SYbPSlqMHu_72JarHH1WNumwUmMylm6A_F87JC3UYe8dfkU3Rq9KaD4ZzMiXalzj62H8qFKJZVgP7cd5J2MbGU). Acesso em: 03 out. 2022.



INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR.** Período de referência: 2020. Curitiba, 2021. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpL\\_FOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SYbPSIqMHu\\_72JarHH1WNumwUmMylm6A\\_F87JC3UYe8dfkU3Rq9KaD4ZzMiXalzj62H8qFKJZVgP7cd5J2MbGU](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpL_FOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5SYbPSIqMHu_72JarHH1WNumwUmMylm6A_F87JC3UYe8dfkU3Rq9KaD4ZzMiXalzj62H8qFKJZVgP7cd5J2MbGU). Acesso: em 03 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPR.** Período de referência: 2021. Curitiba, 2022. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpL\\_FOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5Qmw6olxfOPuMRU0fJydp9WDNMgtAL5aya0ZUtTYZKtUKGHjre7dggcdKv4G01Cwp3YC0dny93AvfCzZtkDsUT](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpL_FOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5Qmw6olxfOPuMRU0fJydp9WDNMgtAL5aya0ZUtTYZKtUKGHjre7dggcdKv4G01Cwp3YC0dny93AvfCzZtkDsUT). Acesso em: 03 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução do Conselho Superior nº 71, de 20 de dezembro de 2018.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi, no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba: 2018b. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=150841&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=150841&id_orgao_publicacao=0). Acesso em: 03 out. 2022.



# O APAGAMENTO DO NEGRO NA HISTÓRIA NACIONAL ARGENTINA

Fernanda Cristina da Silva Oro Ghiberto<sup>1</sup>  
Lucan Fernandes Moreno<sup>2</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Questão urbana, violência e segregação étnico-racial.

**Palavras-chave:** Racismo; Diáspora; Afroargentina; Branquitude; Decolonialidade

## INTRODUÇÃO

No contexto latino-americano, durante séculos, a única versão possível sobre a história da população negra foi a narrativa propagada pelo homem branco. Afortunadamente, os movimentos negros ganham relativa força no início do novo século, o que aliado aos estudos culturais, decoloniais e feministas acerca da temática, colocam em evidência as condições e a luta dessa população no cenário americano atual.

Enquanto professores de Língua Espanhola, os autores deste manuscrito preocupam-se com os contextos socioculturais latino-americanos, pois estes configuram-se como importantes conteúdos do componente curricular de Espanhol, em uma perspectiva histórico-crítica de ensino, com a qual nos identificamos.

Nesse sentido, os objetivos desse resumo de pesquisa consistem em discutir o apagamento da cultura afro na formação do imaginário nacional argentino, principalmente no que tange à luta na invasão inglesa ao país e evidenciar os mecanismos de perpetuação da hegemonia branca no país. Para tanto, valer-nos-á da revisão bibliográfica e da pesquisa documental qualitativa como metodologia para a construção deste texto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos e discussões decoloniais passam a ganhar espaço nas academias e na comunidade científica – principalmente nas humanas – nas últimas décadas. Nessa esteira, nossa discussão tem como principais fontes bibliográficas os estudos de Maffia e Tamagno (2014), antropólogas que discutem as convergências e divergências da população afro-argentina e indígena em um contexto racista, Bento (2022) socióloga e ativista, que traz a luz o pacto narcísico da branquitude e Eggers-Brass (2006) historiadora que volta seu olhar crítico sobre a história afrodescendente na Argentina.

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos da Linguagem - UEPG; IFPR *Campus* Avançado Coronel Vivida; fernandacristina8@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre; IFPR *Campus* Avançado Coronel Vivida; lucan.moreno@ifpr.edu.br



## RESULTADOS

A partir das leituras do referencial teórico e consultas documentais, percebemos que apesar dos argentinos terem abolido a escravidão em 1852, seu histórico racista persiste e, ainda hoje, contorna a identidade nacional do país e continua subjugando esses grupos. Um importante aspecto da história da Argentina que resguarda e nos lembra o modo como o negro e o indígena foram tratados historicamente no país está no fato das lutas pela liberdade da Argentina dos invasores europeus terem sido forjadas com sangue negro e indígena, conforme nos explica Teresa Eggers-Brass (2006), ao relatar a invasão inglesa de 1806, na qual Liniers – administrador colonial - prepara o exército para a resistência.

Porém, além de negar o racismo com que construiu sua história, a população argentina traz consigo a vergonhosa empreita de esconder ou minimizar as atrocidades, violências e assassinatos cometidos contra os povos afro e indígenas que foram utilizados como “bucha de canhão” na luta da independência, conforme nos comunica por Eggers-Brass (2006):

[...] escravos foram recrutados; a doação de escravos à pátria era um sinal de adesão ao governo nacional. O estado confiscou escravos de espanhóis que não apoiaram a revolução, e também comprou escravos de particulares. (EGGERS-BRASS. 2006 p.88-89 – tradução nossa)

Percebe-se, portanto, que a máquina do racismo argentino tem suas origens no período colonial e suas consequências desastrosas marcam a educação, a linguagem, a condição social e financeira, bem como a não participação ativa na sociedade das populações de “bajo origen” (EGGERS-BRASS, 2006, p.67).

Para os brancos argentinos, os impactos positivos dessa organização vão desde ocuparem os maiores cargos em empresas e corporações, serem representados na mídia, possuírem melhores condições financeiras, e a mais grave: serem o exemplo de humanidade e de humanos. Para os afroargentinos, em contrapartida, a herança deixada pelo processo de colonização foi a violenta forma de apagamento histórico e o racismo que persiste. Conforme nos explica Bento (2022, p.23): “Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas”.

Dessa forma, podemos perceber que a Argentina é um país racista. Eliminar a história do negro, apagar qualquer vestígio de sua participação social e inculcar na mentalidade da população a não existência de pessoas negras é um projeto político, cultural e econômico que funcionou por um longo tempo. O que àqueles que interessa manter a hegemonia branca não esperavam é que um movimento convergente abrisse essa cortina e trouxesse à luz a discussão sobre a hegemonia da história branca, inserindo um espelho diante de cada argentino e demonstrando o quão racista essa sociedade é.



## REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ªed. São Paulo, Companhia das Letras, 2022. Disponível em: <https://www.lance.com.br/fora-de-campo/brasileiros-acusam-argentinos-racismo-rede-social-apos-titulo-aind-a-tinha-gente-torcendo-para-eles.html> Acesso em: 10 out. 2022.

EGGERS-BRASS, Teresa. **História da argentina: uma mirada crítica (1806-2006)**. 1ªed. Ituzaingó: Maipue, 2006.

MAFFIA, Marta M. y TAMAGNO, Liliane E. **Indígenas, africanos y afrodescendientes en la Argentina: convergencias, divergencias y desafios**. 1ªed. Ciudad Autonima de Buenos Aires: Biblos, 2014.



# O AXÉ NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO IFPR CAMPUS JACAREZINHO

Árife Amaral Melo<sup>1</sup>

**Eixo História e cultura:** Religiosidades e identidades negras, indígenas e dos povos/populações tradicionais.

**Palavras-chave:** religiões afro-brasileiras; religiões de matriz africana; racismo; intolerância religiosa; práticas docentes.

## INTRODUÇÃO

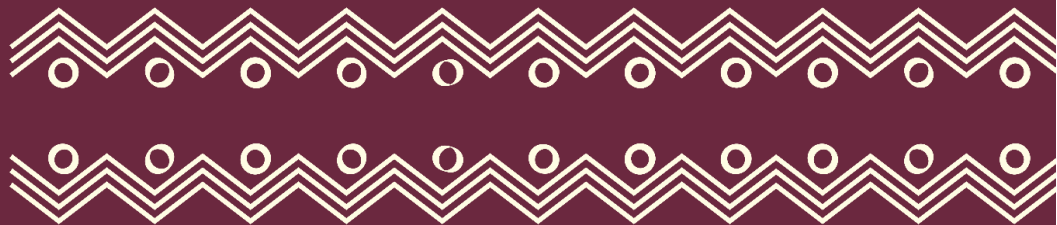
O presente resumo se refere a um relato de experiência, sobre a introdução e a aplicação de uma Unidade Curricular (UC) ministrada para estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus Jacarezinho*, no ano de 2022. O principal objetivo da UC era introduzir temas importantes como intolerância religiosa, racismo e a influência da cultura africana no Brasil por meio das religiões de matriz africana (como o Candomblé) e afro-brasileiras (como a Umbanda), desmistificando alguns preconceitos e despertando a curiosidade dos estudantes.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tratar das religiões de matriz africana e afro-brasileiras como temas pedagógicos vai ao encontro das Leis nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que orientaram incluir no currículo oficial da educação básica brasileira a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O *Campus Jacarezinho* possui uma estrutura curricular flexível, proporcionando aos docentes a possibilidade de inovar em seus conteúdos, e aos estudantes a possibilidade de dar direcionamento em seu trajeto formativo. Assim, foi oferecida aos estudantes a UC denominada “Axé! A filosofia e a sociologia das religiões afro-brasileiras”. A introdução dessa temática é coerente com a demonstração das expressões étnicas africanas no Brasil.

Não é possível imaginar o Brasil sem a presença das religiões afro-brasileiras. É crescente o reconhecimento a esse legado cultural-religioso, mas também são crescentes as lutas por uma maior expressividade e representatividade do povo negro e de suas práticas culturais e religiosas. (OLIVEIRA, 2021, p.625)

<sup>1</sup> Doutor; IFPR *Campus Jacarezinho*; arife.melo@ifpr.edu.br.



A princípio, pude notar as primeiras impressões dos estudantes com o nome da unidade. Alguns disseram que achavam que se tratava do ritmo musical “axé” e não do conceito iorubano de energia universal<sup>2</sup>.

Sendo uma UC optativa, fiquei na expectativa de haver poucos inscritos, mas qual foi a surpresa ao notar que todas as vagas foram preenchidas pelos estudantes, desde os ingressantes até os veteranos. A partir dessas primeiras impressões, dois aspectos se destacaram: de um lado a ignorância sobre o tema por parte dos estudantes; de outro, a curiosidade em se saber sobre o que poderia ser ensinado em uma UC que trate desse assunto.

A unidade se iniciou apresentando um panorama da escravidão durante o período colonial e as duas principais origens das religiões africanas que chegaram ao Brasil: a dos povos Iorubá e a dos povos Bantu<sup>3</sup>. A partir dessa argumentação, foi criada a ponte necessária para mostrar aos estudantes as estratégias de resistência dos povos escravizados pela via religiosa, cujas atividades deram origem principalmente às duas religiões mais conhecidas no Brasil: O Candomblé e a Umbanda.

Ao se iniciar as apresentações sobre as principais crenças iorubanas e bantus, principalmente no que se refere aos orixás e às entidades, os estudantes foram interpelados e estimulados por meio de um trabalho avaliativo, a pesquisarem sobre esses seres sagrados, suas origens e suas narrativas míticas. A abordagem utilizada é a de que se conhece muito sobre a mitologia grega, nórdica, romana, mas pouco ou nada sobre os orixás.

Os estudantes demonstraram muito interesse e curiosidade sobre o assunto e as apresentações renderam ótimas conversas sobre as histórias, as quais segundo os próprios estudantes, são narrativas tão interessantes quanto qualquer história grega. O mesmo ocorreu com as entidades de Umbanda, as quais despertaram curiosidade e fascínio nos estudantes, principalmente com relação aos nomes das falanges (Tranca Ruas, Maria Padilha, Caboclo das 7 encruzilhadas, entre outros)<sup>4</sup>. Segundo Guindani *et al.* (2020) essas religiões foram perseguidas e suas práticas consideradas bruxarias e feitiçarias. Esse pensamento aos poucos foi sendo desmistificado, e demonstrado que esse medo é fruto, principalmente, de uma influência cristã racista que demoniza as religiões de origem africana.

## RESULTADOS

Foi possível observar que apresentando uma abordagem livre de preconceitos e tabus acerca do

<sup>2</sup> Apesar do caráter anedótico dessa situação, isso revela um fator fundamental e que corrobora a necessidade de falar sobre religiões afro-brasileiras em sala de aula: a ignorância que a maioria da população possui sobre esse tipo de fé e de prática religiosa, bem como isso se associa a um racismo estrutural histórico.

<sup>3</sup> O tráfico humano patrocinado pela coroa portuguesa não se restringiu somente a esses povos, mas a presença dos escravizados oriundos dessas regiões definiu boa parte do cenário religioso afro-brasileiro.

<sup>4</sup> Contudo, ao explicar sobre ritualística, dogmas e preceitos do Candomblé e da Umbanda, muitos estudantes demonstraram preocupação e medo com relação à “magia”, termo que muitos estudantes se referiram, por ainda não conhecerem o assunto, assim como o termo “macumba”, mais especificamente sobre praticar o mal fazendo uso de magia.



tema religioso das religiões afro-brasileiras e/ou de matriz africana, o conhecimento sobre o assunto contribuiu para que os estudantes desenvolvessem uma cultura de tolerância maior e até mesmo de curiosidade sobre um aspecto tão arraigado na cultura brasileira. Alguns estudantes, inclusive, afirmaram sentir vontade de visitar um terreiro para ver de perto os cultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Religiões afro-brasileiras: proximidades/distanciamentos nas visões de estudantes e professores.** SAJEBTT, Rio Branco, UFAC, v.8, n.1 (2021): Edição jan/abr.

GUINDANI, Evandro Ricardo; SOARES, Laís de Ávila; GUINDANI, Yáscara Koga. **Religiões afro-brasileiras no contexto escolar: Uma análise numa escola pública do Rio Grande do Sul.** Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Vitória-ES, v.26, n.2, p.124-140, jul./dez. 2020.



# O CURSO “PORTUGUÊS PARA IMIGRANTES/ PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO” DO IFPR CAMPUS ASSIS CHATEAUBRIAND: DIGNIDADE E JUSTIÇA SOCIAL POR MEIO DA LÍNGUA

Celina de Oliveira Barbosa Gomes<sup>1</sup>

**Eixo Políticas e direitos:** Relações étnico-raciais e o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** idioma; justiça; respeito; formação; trabalho.

## INTRODUÇÃO

Entre 24 de março e 25 de julho de 2022, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus Assis Chateaubriand* ofertou o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) “*Português para Imigrantes*” para as imigrantes paraguaias do distrito de Encantado do Oeste. Esta foi uma demanda apresentada pelo Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) da cidade, que percebeu a necessidade de inclusão linguística da população imigrante como forma de promover a sua profissionalização. Porém, a iniciativa revelou-se desafiadora em função de tensões decorrentes da tentativa de sobrevivência desses sujeitos, precisamente, no que se refere ao preconceito e à exploração arbitrária de sua mão de obra.

O curso, resultante de um Acordo de Cooperação entre o IFPR e o Município, visava promover a aprendizagem instrumental do idioma e de aspectos da cultura nacional. As aulas – expositivas e de atividades práticas de fala e de escrita – ocorriam às terças e quartas-feiras, na Unidade do CRAS, sendo ministradas pelos docentes Celina de Oliveira Barbosa Gomes, Michelli Cristina Galli e Pedro Leites Junior, com o suporte da pedagoga do *campus* Rozeane Jara Puker.

Com o transcorrer das aulas, percebeu-se que havia diferenças entre paraguaios e brasileiros, mas que existiam muitas semelhanças; a principal delas, a necessidade de assegurar às alunas<sup>2</sup> o respeito à sua dignidade e possibilidades de uma vida digna. Para isso, algumas questões detectadas nos relatos ouvidos careciam ser elucidadas e dirimidas, como as dos ataques de xenofobia que elas estavam sofrendo na comunidade e da situação de trabalho arbitrário imposto aos seus companheiros.

<sup>1</sup> Doutora; IFPR *Campus Assis Chateaubriand*; celina.gomes@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> O curso foi feito somente pelas mulheres, pois os homens inscritos estavam trabalhando, já que o horário das aulas coincidiu com o horário de trabalho, também realizado no período noturno.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nem todos os estrangeiros são tratados da mesma maneira no Brasil, especialmente, em regiões como o sul do país. Imigrantes de origem europeia parecem receber uma deferência peculiar que nada se aproxima do modo como os latinos, especialmente, os paraguaios, são considerados (MONSMA e TRUZZI, 2018). Estes, pejorativamente chamados de “índios”, em uma expressão clara de xenofobia mesclada a um discurso colonial rançoso proferido e “normalizado” por muitos brasileiros – aliás, bastante característico do chamado xeno-racismo discutido por Faustino e Oliveira (2021), são vistos como inadequados, despreparados ou perigosos e de má índole.

Em outros casos, são tidos como ingênuos ou, por conta dos problemas socioeconômicos e políticos de seu país, como mendicantes de qualquer tipo de auxílio ou atividade de trabalho, ainda que ela seja mal remunerada; uma condição que calha desastrosamente com a própria falta de respaldo social e trabalhista a este tipo de trabalhador no Brasil (ALVES, 2017).

## RESULTADOS

Foram essas as constatações feitas pelos docentes, a de que as alunas, suas famílias e outros estavam sendo hostilizados e explorados por sua nacionalidade, percepção que propunha um desafio transcende ao ensino da língua portuguesa.

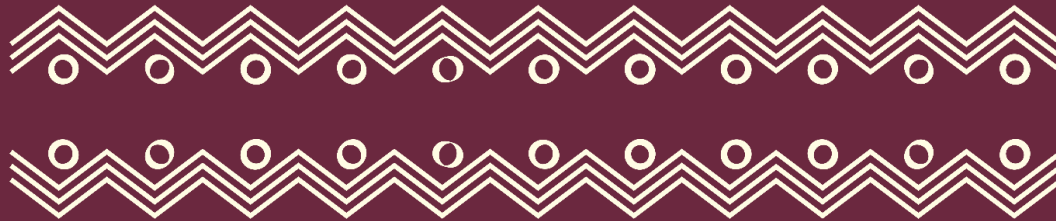
Em atividades sobre as suas impressões sobre o Brasil, muitas alunas mencionaram a postura preconceituosa de pessoas que proibiam seus filhos de brincarem com os filhos delas. Citaram a diferença de valor na cobrança de preços de produtos e serviços, como remédios e aluguéis, sendo elas mais oneradas por serem paraguaias. Indicaram, por fim, a irregularidade das práticas e das condições do trabalho realizado por seus companheiros, decorrente, ao que parece, de sua origem e de seu desconhecimento das leis trabalhistas locais.

Diante do exposto, os professores, que alternavam os dias de aulas de modo a proceder a um ensino integrado dos dois componentes do curso<sup>3</sup>, sentiram-se impelidos a relatar a situação para a Direção Geral, buscando, inclusive, esclarecimento jurídico. Entendeu-se que, além de ensinar a língua portuguesa, era necessário reforçar conceitos como direitos, cidadania, respeito e justiça social, elucidando as muitas faces do preconceito e da xenofobia. Por isso, após a mobilização dos docentes e da Direção, as estudantes receberam formação sobre os principais aspectos da legislação trabalhista brasileira, podendo sanar suas dúvidas com um servidor do *campus* formado em Direito.

Ainda, os docentes reuniram-se com a equipe do CRAS para relatar o modo como indivíduos da

---

<sup>3</sup> Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Básico 1 e Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros - Básico 2.



comunidade distrital “enxergavam” os paraguaios, enfatizando a necessidade de um deslindamento da população sobre a importância da acolhida e do respeito por esses sujeitos.

Ao final do curso, observou-se que os laços entre docentes e discentes se estreitaram, tanto pelas trocas culturais quanto pela percepção de que o ensino de um idioma transcende a busca pela profissionalização, chegando à inclusão linguística, política e social.

## REFERÊNCIAS

ALVES, André Luiz Ferreira. **Proteção e desproteção ao trabalhador imigrante no Brasil**. 2017.129 f. Dissertação (Mestrado em Direito do Trabalho e Seguridade Social) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2017.

FAUSTINO, Deivision; OLIVEIRA, Leila Maria. Xenoracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, v.29, n.63, p.193-210, dez. 2021.

MONSMA, Karl; TRUZZI, Oswaldo. Amnésia social e representações de imigrantes: consequências do esquecimento histórico e colonial na Europa e na América. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n.49, p.70-108, set-dez 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/ZDdKdtdCTf7kv3mXKfSLt7S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2022.



# O MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO E A FORMAÇÃO ACADÊMICA

Camila Gabriele Branco de Lima Magalhães<sup>1</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Gênero, sexualidade, corpo, raça e interseccionalidade.

**Palavras-chave:** feminismo negro; mulheres negras; formação acadêmica; educação.

## INTRODUÇÃO

Dada a uma construção histórica e social, a mulher é tida como o sexo frágil. Diante dessa visão, o feminismo vem com o objetivo de quebrar esses paradigmas oferecendo-lhes a liberdade de escolha e expressão para que sejam livres para definir quem querem ser. No entanto, destacamos as mulheres negras que, historicamente, não eram consideradas.

Por décadas, não houve visibilidade e representatividade negra. Dessa forma, percebe-se o feminismo negro como um movimento que impulsiona mulheres e legitima suas trajetórias para que adentrem âmbitos sociais que anteriormente não eram adentrados por falta de representabilidade.

Assim, destacam-se as áreas da educação que são de extrema importância na representatividade de mulheres negras, visto que é neste espaço que há trocas de conhecimentos tendo a possibilidade de dar visibilidade às questões de raça e gênero.

Para a escrita deste resumo, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica que visa evidenciar o feminismo como parte fundamental para o acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior, ocupando espaços que antes não as eram destinadas.

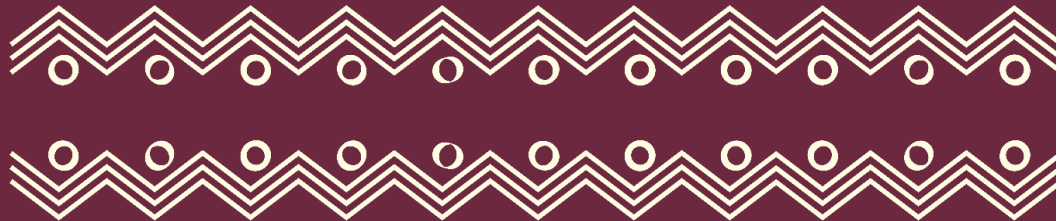
## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante às diferenças nas expressões e pluralidades étnico-raciais existentes, as mulheres negras não se sentiam totalmente incluídas nos embates do movimento feminista, dado que mulheres negras possuem referenciais específicos a esta categoria e não podem ser considerados como universais.

A consciência de que a identidade de gênero não se desdobra naturalmente em solidariedade racial intragênero conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do próprio movimento feminista, as contradições e as desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres, particularmente entre negras e brancas no Brasil. (CARNEIRO, 2003, p.10).

É válido destacar que a opressão sofrida pela a mulher negra não é menos importante que a da mulher branca, entretanto é preciso compreender que a mulher negra vivencia uma gama de desvantagens

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia - Sociedade Educacional de Três de Maio - SETREM, camilgbl24@gmail.com



sociais resultando em posição social inferior às mulheres brancas. Sofre assim, o peso da dupla discriminação: raça e gênero.

Dessa forma, a presença e o ativismo de mulheres negras foram essenciais para mobilizar a reivindicação de direitos que as contemplassem. Deste modo, o movimento foi ganhando espaço e visibilidade, em razão de que suas reivindicações eram por dignidade e respeito também com as mulheres negras.

“(…) Gostaríamos de deixar claro que não é nossa intenção provocar um racha nos movimentos sociais como alguns elementos acusam. Nosso objetivo é que nos mulheres negras comecemos a criar nossos próprios referenciais deixando de olhar o mundo pela ótica do homem tanto do negro quanto o branco ou pela da mulher branca. O sentido da expressão criar nossos próprios referenciais e que queremos estar lado a lado com as (os) companheiras (os) na luta pela transformação social quer nos tornar porta vozes de nossas próprias ideias e necessidades, enfim queremos uma posição de igualdade nessa luta” (ENCONTRO NACIONAL DE MULHERES 1 boletim informativo Rio de Janeiro de 1988 apud Ribeiro, 1995).

No que tange a formação acadêmica, há inúmeras possibilidades, porém, tratando-se de mulheres negras, o “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que apenas 10% das mulheres negras de todo país conseguem concluir o Ensino Superior, devido aos fatores estruturais mantenedores de desigualdade”. (CARTA CAPITAL, 2017 apud VAZ; SALES, 2020, p.82).

O acesso à educação para as mulheres foi um processo demorado, para as mulheres negras, mais ainda. É sabido que muitas coisas foram negadas às mulheres negras, refletindo até hoje em nosso meio, assim se dá importância de compreendermos a relevância das mulheres negras estarem, aos poucos, conquistando esses novos espaços por direito.

Pensar na trajetória das estudantes negras nas universidades públicas ressaltando as questões de acesso e a permanência, é lembrar, também, daquelas que vieram antes e abriram caminho sendo pioneiras e protagonistas, e, para além disso, é questionar o porquê delas não aparecem nos livros de história. A invisibilidade da mulher negra na sociedade é histórica, estando presente também na academia, sendo uma forma de comunicar que aquele espaço não as pertence. (ALCÂNTARA; JÚNIOR, 2020, p.132)

Justamente pela causa da luta das mulheres pelo Movimento Feminista Negro que muitos paradigmas vem sendo quebrados. Podemos ver mulheres negras em profissões que não se resumem a serviços, ocupando seus devidos lugares e tornando-se pessoas de referência e de representatividade social.

## RESULTADOS

Com este estudo percebe-se a pouca incidência de mulheres negras na graduação, sejam elas por questões estruturais de acesso e/ou pela desigualdade social. Assim, o trabalho do Feminismo Negro ainda



está longe de cessar, lutando cada dia para colocarem mulheres negras em posições de direito que suas ancestrais não puderam ocupar.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Monalisa Silva de; JÚNIOR, Paulo Roberto da Silva. Uma investigação sobre as trajetórias de mulheres negras na universidade pública. **Revista AMazônica**: UFAM, Manaus, v.25, n.2, p.127-163, jul-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7767/5454>. Acesso em: 25 out. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, São Paulo, v.17, n.49, p.117-132, nov. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9948/11520>. Acesso em: 25 out. 2022.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v.3, n. 2, p.446-459, jan. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16459/15033>. Acesso em: 26 out. 2022.

VAZ, Aline Beatriz Alvarenga Albino. MARÇAL, Mara Sales. A negra forte que se é: narrativas de mulheres negras sobre suas transformações sociais e pessoais a partir da inserção universitária. **Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**, Minas Gerais, v.5, n.10, p.79-100, mar. 2020 Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/22331/17934>. Acesso em: 24 out. 2022.



## OFICINA: DESVELANDO OS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO E DISCRIMINAÇÃO

Diego Pereira dos Santos<sup>1</sup>  
Evandro Cantú<sup>2</sup>  
Alex Tomáz<sup>3</sup>  
Denis Antonio Silva<sup>4</sup>  
Leonir Olderico Colombo<sup>5</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** convívio na diversidade; racismo estrutural; raça, racismo e discriminação.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência acerca de uma oficina de capacitação sobre questões étnico-raciais, realizada com servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) *Campus* Foz do Iguaçu, por iniciativa dos membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) local.

O objetivo geral desta oficina foi refletir sobre as relações étnico-raciais e os desafios inerentes à problemática da convivência com a diversidade no ambiente escolar.

Acreditamos que esta ação é necessária, pois, como afirma Munanga (2005), muitos dentre nós não receberam a formação necessária para lidar com a problemática da convivência com a diversidade, em particular quando envolve questões étnico-raciais.

Assim, na preparação foram traçados também como objetivos específicos desmistificar a ideia de democracia racial brasileira, discutindo conceitos inerentes às relações étnico-raciais, com vistas a contribuir para a autocrítica e/ou crítica de nossos comportamentos visando um melhor convívio na diversidade no ambiente escolar.

O principal referencial teórico utilizado na construção da oficina foi o capítulo “Raça e Racismo” do livro “Racismo Estrutural” (Almeida, 2019), o qual procura elucidar os conceitos de raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial e segregação racial.

A oficina de capacitação foi realizada em dois momentos, realizados em dias consecutivos, 19/09/2022 e 20/09/2022, cada qual com uma hora e meia de duração.

<sup>1</sup> Licenciado; IFPR *Campus* Foz do Iguaçu; diego.santos@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Especialista; IFPR *Campus* Foz do Iguaçu; alex.tomaz@ifpr.edu.br

<sup>3</sup> Mestre; IFPR *Campus* Foz do Iguaçu; denis.silva@ifpr.edu.br

<sup>4</sup> Mestre; IFPR *Campus* Foz do Iguaçu; leonir.colombo@ifpr.edu.br

<sup>5</sup> Estudante do Ensino Médio; IFPR *Campus* Foz do Iguaçu; manael.dasilva@ifpr.edu.br



O primeiro dia da oficina teve como objetivo realizar uma sensibilização acerca da temática das relações étnico-raciais e, utilizando algumas questões problematizadoras, fomentar o debate em grupo entre os participantes.

Sobre as questões problematizadoras que induziram os debates, essas foram selecionadas a partir do jogo de cartas “Vamos Falar de Racismo” (Loras e Oliveira, 2021), mostrado na figura abaixo. O jogo conta com 100 cartas, cada uma com uma questão, tendo o racismo como temática. De modo a convergir os debates proporcionados por essas questões e a fim de chamar atenção para a análise do racismo enquanto estrutura, as cartas foram categorizadas em sete grupos distintos: questões históricas; violência; representatividade e ações afirmativas; preconceito racial; ativismo antirracista; privilégios e branquitude; e racismo. Essas categorias foram formuladas pelos organizadores quando da preparação da oficina em questão.

A dinâmica da oficina iniciou com uma apresentação do Neabi e os objetivos da oficina. Em seguida foi apresentado como sensibilização aos participantes o vídeo “Racismo Institucional” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2020) e lançada como provocação com a pergunta: “De que forma o racismo institucional pode se manifestar em nossas relações no IFPR, *Campus Foz do Iguaçu*?”.

Após este momento, os participantes foram organizados em grupos, de acordo com o “símbolo” que receberam na entrada do evento, esses definidos de acordo com as categorias das questões elencadas anteriormente. Cada grupo recebeu 3 questões, relacionadas entre si, para debaterem e produzirem uma síntese escrita.

Após as discussões sobre as questões, os grupos foram reorganizados, com cada novo grupo contemplando um participante de cada um dos grupos anteriores. Para nortear as discussões neste novo momento, os participantes receberam a questão: “De que forma os debates suscitados por essas questões podem condicionar nossos comportamentos visando um bom convívio na diversidade?”. Assim, cada grupo foi convidado a debater novamente e produzir resumo para ser apresentado no próximo dia de oficina.

O segundo dia da oficina foi um momento de síntese, com o compartilhamento das discussões realizadas no dia anterior. Cada grupo formado para segunda rodada de discussões elegeu um relator que fez uma apresentação síntese sobre as questões étnico raciais debatidas.

Como fechamento da oficina, foi realizada uma explanação, envolvendo os conceitos de raça, racismo, preconceito racial, discriminação racial, segregação racial e injúria racial, pontuados de acordo com o referencial teórico utilizado, que foi o livro “Racismo Estrutural” (Almeida, 2019).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como destaca Almeida (2019), a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e de racismo.



A partir do conceito de raça Almeida (2019, p.22) estabelece a conceituação de racismo, afirmando que “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam”. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. Segundo Almeida (2019, p.23), “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias”.

Uma prática discriminatória é a discriminação racial, que é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

## RESULTADOS

Os resultados da oficina de capacitação sobre questões étnico-raciais, realizada com servidores do IFPR, foram positivos, com excelente repercussão entre os participantes.

Segundo nossas percepções, muitos dos participantes ainda não haviam tido a oportunidade de debater estas questões de forma direta com os colegas de trabalho. Assim, acreditamos que nossos objetivos de desmistificar a ideia de democracia racial brasileira, com vistas a contribuir para uma autocrítica e/ou crítica de nossos comportamentos sobre as questões raciais foi iniciado. Novas ações e capacitações permanentes são necessárias para que o convívio na diversidade no ambiente escolar possa ser aprimorado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Racismo Institucional: Teste de Imagem**, Campanha Governo do Paraná. YouTube. Disponível em: [https://youtu.be/JtLaI\\_jcoDQ](https://youtu.be/JtLaI_jcoDQ). Acesso em: 20 out. 2020.

LORAS, Alexandra; OLIVEIRA, Maurício. **Vamos falar de racismo**. 1. ed. São Paulo: Matrix, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Unesco, 2005.



# POSSIBILIDADES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO FUNDAMENTAL/ ANOS INICIAIS

Franciele Sabchuk<sup>1</sup>

**Eixo Educação:** Currículo, educação e relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** currículo; história; história indígena; etno-história.

## INTRODUÇÃO

No cotidiano da docência nos deparamos constantemente com algumas inquietações, foi justamente uma delas que me conduziu a questão que será brevemente tratada neste texto, enquanto parte da dissertação de mestrado em ensino de História (SABCHUK, 2020).

Possuo licenciatura plena em História, atuo como professora do ensino fundamental/ anos iniciais no município de São José dos Pinhais (SJP) desde o ano de 2006. Boa parte deste tempo de docência na educação básica pública, foi utilizando como diretriz o “Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino - Ensino Fundamental (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2008)”. Essas diretrizes, inicialmente eram seguidas com rigor, porém, as experiências, o contato com os estudantes e a comunidade escolar, as formações continuadas, as leituras, enfim, inúmeros fatores, me fizeram com o tempo, olhar de forma mais crítica para o documento, suas potencialidades, suas fragilidades e suas lacunas.

Analisando de forma empírica o currículo, os discursos que configuraram o conteúdo prescrito no documento, foi possível problematizar o lugar formalizado para o ensino de História no ensino fundamental/anos iniciais em São José dos Pinhais por mais de uma década (2008-2020). Uma categoria analisada, e que será explorada neste resumo foi como a história de determinados grupos e culturas, como a dos povos indígenas, foram contempladas (ou silenciadas) pelo currículo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Olhar para um documento numa perspectiva de analisar seu discurso requer alguns cuidados, cujo conceito de *representação* do historiador Roger Chartier (1990) nos trouxe alguns elementos importantes para olhar e entender o discurso do documento/fonte como uma construção social, ou seja, como indivíduos e grupos projetaram sua visão de mundo na construção da política pública educacional. O autor Michel de

---

<sup>1</sup> Doutoranda; UEM; francielesabchuk@gmail.com



Certeau (1982), com as reflexões do texto *“Operação historiográfica”*, trouxe a possibilidade de olhar para as dimensões da história enquanto ciência empírica, a partir de seus objetos e métodos.

Para entender o que é currículo, numa perspectiva histórica contextualizada, recorreu-se ao autor Tadeu Tomas da Silva (2017), que apresentou um mapeamento histórico dos estudos curriculares.

Para entender e pensar sobre currículo além do prescrito, suas dimensões, caminhos e dilemas, as reflexões do autor Gimeno Sacristán (2013) sobre o papel regulador dos currículos, sua composição, tanto na escolha como na ordenação dos conteúdos a serem ensinados pelas instituições de ensino, embasou a abordagem adotada.

Ao focar as especificidades do ensino de História, às obras das pesquisadoras Circe Bittencourt (1992, 2003, 2004) e Selva Guimarães Fonseca (2003) auxiliaram a compreender e sistematizar como as mudanças curriculares deveriam atender a uma articulação entre os fundamentos conceituais históricos e as transformações pelas quais a sociedade estava passando. Rebeca Gontijo (2009) foi uma referência para refletir sobre os problemas que envolvem a identidade nacional e como podemos contribuir para que o ensino de História ocupe um lugar efetivo, a fim de ajudar na formação intelectual e humanística dos estudantes.

## RESULTADOS

A análise do *“Currículo para as Unidades da Rede Municipal de Ensino - Ensino Fundamental (2008)”*, mais especificamente o que estava prescrito para a disciplina de História, trouxe alguns elementos interessantes, como o fato de existir uma certa distância entre o que estava apresentado teoricamente e a lista de conteúdo/temas propostos.

Apesar do documento comentar sobre a importância de se conhecer o perfil dos estudantes, da comunidade escolar, para elaboração da política pública educacional curricular, isso não foi feito efetivamente em nenhum momento. Também chamou a atenção a omissão de determinados sujeitos históricos na lista de conteúdo/temas em alguns anos, já em outros aparecem de forma que contribui para a preservação de determinados mitos, como o da democracia racial, ou da ocupação do Brasil somente a partir da colonização.

Isso pode ser observado especialmente nos conteúdos/temas que envolvem os povos indígenas, uma vez que só aparecem nominalmente quando se fala do Brasil Colônia, em outros momentos da história do país eles somem<sup>2</sup>.

No entanto, temos algumas possibilidades reais de superar as limitações dos currículos se pensarmos que ele não possui somente a camada prescrita, podemos atuar na interpretada (SACRISTÁN, 2013), investindo por exemplo, em programas de formação continuada. No caso do ensino de História Indígena temos caminhos

---

<sup>2</sup> Considerando que nos anos iniciais os professores são generalistas, é pouco provável que se o conteúdo não explicitar a presença dos indígenas em outros contextos os professores irão fazê-lo.



promissores, com vistas em superar a perspectiva eurocêntrica e evolucionista utilizando os métodos da etno-história.

Tal perspectiva é adotada por autores (MONTEIRO, 1995; ALMEIDA, 2010; CUNHA, 2009; OLIVEIRA; FREIRE,, 2006; MOTA, 2014; RODRIGUES, 2012; WOLF, 2005) que vêm desenvolvendo e publicando pesquisas voltadas a uma abordagem que trata dos diferentes povos indígenas no Brasil, como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias. São sabedores e detentores de conhecimentos, modos de organização social, econômica, política, cultural e cosmogônica próprios. Ao longo da história pós-contato com os europeus, e, apesar do processo genocida ao qual estiveram e estão suscetíveis, vêm construindo estratégias de resistência e luta que garantiram a sobrevivência, existência e sua reemergência étnica.

Tais abordagens permitiram que nas escolas investigassem os povos indígenas de forma múltipla, por diferentes contextos históricos, nas relações que eles estabeleceram e estabelecem com os povos não indígenas, por meio de fontes documentais diversas, seria um olhar metodológico.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, C. Identidade Nacional e Ensino de História no Brasil. *In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, p.185-204, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. História dos índios no Brasil. *In: História dos índios no Brasil*. 2009.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- GONTIJO, R. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural” *In: Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p.55-82.
- MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de**, v.1. p.221-228, 1995.
- MOTA, Lucio Tadeu. Etno-história: uma metodologia para abordagem transdisciplinar da história de povos indígenas. **Patrimônio e Memória**, v.10, n.2, p.5-16, 2014.



OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.17, 2006.

RODRIGUES, Isabel Cristina et al. **Věnh Jykre si: memória, tradição e costume entre os Kaingang da TI-Faxinal-Cândido de Abreu-Pr**. Tese de doutorado, 2012.

SABCHUK, F. **Entre prescrições e práticas**: uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de história para as séries iniciais no município de São José dos Pinhais. Maringá: UEM. Dissertação de Mestrado, 2020.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Currículo para as Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental**. São José dos Pinhais, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WOLF, Eric R. **A Europa e os povos sem história**. EDUSP, 2005.



# POSSIBILIDADES POLÍTICO-POÉTICAS: POR UMA EXUNÊUTICA DA LITERATURA

Marcelo D'Ávila Amaral<sup>1</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Epistemologias e pensamentos decoloniais.

**Palavras-chave:** exu; cânone literário brasileiro; poesia; crítica de arte.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, eminentemente teórico, pretende instrumentalizar noções a reboque da figura de Exu, orixá primordial do panteão da religiosidade brasileira afrorreferenciada, para as utilizar como perspectiva teórico-epistemológica de uma virada crítica sobre a cultura brasileira. Essa posição contra-hegemônica é conformada por duas críticas a desenvolver.

A primeira crítica se apresentará à metodologia, mais precisamente contra métodos tomados a empréstimo das ciências naturais e sociais; contra um olhar sobre a arte tipicamente eurocentrado (SANTOS, 2020). A segunda proposição crítica tomará em consideração o conceito de poesia; conceito naquilo que desautoriza formas de dizer provenientes de outros locais; outras formas de dizer que, nas margens, resistem, existem e insistem no apesar de nossa sociedade brasileira; o RAP nacional sendo exemplo sintomático.

O conhecimento contemporâneo presumido sobre os fenômenos estéticos possui algumas circunscrições e acepções que delineiam áreas de influência e formatos impregnados de um *a priori* valorativo. As formas de validação do saber que nos são acessíveis são construtos teóricos que nos vêm desde o Renascimento europeu, a nos fazer crer na univocidade da Ciência como sinal dos tempos modernos, malgrado todo pessimismo, que, vez e outra, foi seu corolário. “E a ciência mesma, a nossa ciência – sim, o que significa em geral, encarada como sintoma da vida, toda a ciência? Para que, pior ainda, *de onde* – toda a ciência?” (NIETZSCHE, 2007, grifo do autor). Assim, o saber válido parece ser sempre validado em nome próprio, a sustentar uma preponderância epistêmica europeia e branca e cristã e patriarcal, que, nessa perspectiva, é sinonímia de humanidade e de sua “natural” evolução e, por isso mesmo, chamada “universal”.

Entrementes, essa ascensão humanística aleija todos os outros mundos em que vivem homens e mulheres à parte do usufruto desse conhecer do homem, pois mundos formados por vivos aquém do homem – ainda que detenham e pratiquem saberes de há milênios, transmitidos, transladados e traduzidos (transcriados) por uma rede de vozes que subjaz à voz da autoridade ocidentalocêntrica.

<sup>1</sup> Doutorando; IFPR *Campus Ivaiporã*; marcelo.amaral@ifpr.edu.br



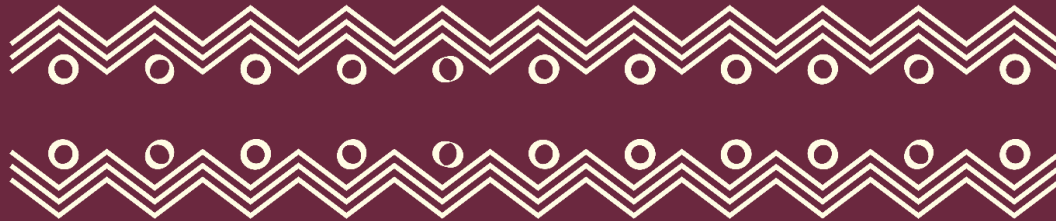
## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De difícil ou impossível precisão, Exu (Èṣù, em iorubá) é um orixá que mais forte e intensamente foi demonizado pela cultura judaico-cristã, chegando mesmo a ser “traduzido” por Satanás, Lúcifer, diabo, quando Samuel Crowther pôs no papel a língua tonal iorubana, no seu *Vocabulary of the Yoruba Language*, cuja primeira edição é de 1843. É a partir desse dado que Sàlámi (2016) defende que esta tradução fora resultado de um projeto, pois que se trata de uma deidade onipresente na cosmologia dos diversos povos em África ou em diáspora. Se Exu é o mensageiro entre os deuses (os orixás) e os homens, sem Exu, não há nada. Não há oráculo. Não há oferendas; não há sacrifício. Não há retribuição ou restituição e, assim, não há equilíbrio, harmonia. Igualmente não há mudança. Não há morte e não há vida, pois não há fim (finalidade), tampouco início; todas essas características sendo consubstanciações exusíacas. Deus transversal, Exu concerne às cosmologias e aos sistemas filosóficos-religiosos dos povos Jeje-Fom, Bantu e Nagô para cá translados no holocausto que foi a escravidão brasileira. Exu representa o valor do aqui-e-agora (ainda que detenha outros traços espaço-temporais).

Visto isso, proponho recortar, para análises literárias, *corpus* que representem uma gesta poética mais ampla, uma grafia que se realize corporeamente segundo a voz, mas também enquanto sonoridades, gestos, cores, volumes, movimentos, ecos, surdos, agudos, ritmos, timbres, solfejos e toda uma gramática do corpo ou pelo corpo a dar forma aos saberes, às práticas e às resistências de uma episteme milenar, ainda que transcrita, na adjetivação de Leda Maria Martins (2021), como o são as poéticas afrorreferenciadas. Desejo comentar, pois, da literatura e da poesia como performance, interessando-me por uma acepção um tanto mais alargada do poético. Busco, assim e com isso, o *pathos* original da performatividade poética, sua vocalidade inaugura. Ainda: o corpo como *locus* por excelência da poesia, na acepção de Paul Zumthor (2018).

## RESULTADOS

Exu, então, é o corpo que exala sons e ritmos, canta e dança, tamborila e se enfeita, aspectos fundamentais da existência (persistência) do modo de viver, ver e pensar dos terreiros de candomblé no Brasil e das escolas de samba do Rio de Janeiro, para ficarmos em exemplos mais à mão. Exu é a deidade que melhor representa a resistência de uma prática (de uma ética e estética) e de um saber (de uma episteme) para uma existência (política) negra subalternizada do Brasil de hoje, pois “Na raiz da diferença epistemológica, há uma diferença ontológica” (SANTOS, 2020). O pensamento crítico, hoje, deve se construir no cruzamento de saberes, que, críticos que são, alimentem uma nova tradição.



## REFERÊNCIAS

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogá, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **A genealogia da moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SÀLÁMI (KING), Síkirù; RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a ordem do universo**. São Paulo: Editora Oduduwa, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. 1.ed; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.



# **RACISMO E SEXISMO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE SOCIAL DE DESIGUALDADES E DISCRIMINAÇÕES VIVENCIADAS PELAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL**

**Mônica Dias Ribeiro<sup>1</sup>**

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Gênero, sexualidade, corpo, raça e interseccionalidade.

**Palavras-chave:** Racismo; Sexismo; Mulheres negras; Desigualdades; Discriminações.

## **INTRODUÇÃO**

Esse trabalho é um retrato dos resultados obtidos numa pesquisa de campo apresentados na dissertação de mestrado em Ciências Sociais realizado na Universidade Estadual de Londrina. Buscou refletir e analisar as situações sociais de desigualdades e discriminações raciais e sexistas vivenciadas por mulheres negras na região oeste de Londrina, investigação que trouxe à tona a constatação das vivências constantes dessas discriminações, tanto de gênero quanto de raça no cotidiano das mulheres negras, pois, enquanto uma atua prioritariamente no âmbito doméstico, a outra desponta-se nos espaços públicos como: trabalho, escola, saúde, entre outros. Questões que se tornaram parte das reflexões e discussões em diferentes espaços públicos, sobretudo nos ambientes escolares como forma de visibilizar o problema do racismo e sexismo. Também como construir novas investigações que possibilitem o enfrentamento das desigualdades e discriminações contra as mulheres, sobretudo a mulheres negras no cenário social brasileiro.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O racismo como herança da escravidão, atribuiu suposta cientificidade à divisão da humanidade em raças e estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridades naturais, (re)produzindo as conhecidas desigualdades sociais que são anunciadas nos últimos anos no Brasil (CARNEIRO,2011).

Segundo Carlos Hasenbalg trata-se de uma ideologia que abarca o mito da democracia racial ao dessacralizar a sociedade por meio da apologia da miscigenação que se presta historicamente a ocultar as desigualdades raciais (CARNEIRO, 2011).

Entretanto, para a compreensão desse problema social presente nas relações cotidianas, fez se necessário significar o conceito de raça. Para Guimarães (2002), trata-se de uma construção social, uma

---

<sup>1</sup> Mestra; IFPR *Campus* Jacarezinho; monica.ribeiro@ifpr.edu.pr



categoria originalmente criada para distinguir um grupo do outro e apropriada pelo o movimento negro brasileiro como estratégia de afirmação de identidade e de origem, assim como para dar visibilidade ao racismo.

E quando a questão racial se soma à condição de gênero, reforçam-se as discriminações e desigualdades. Nas relações de gênero se compreendem como uma categoria analítica constituída para a reflexão sobre as interações sociais que (re)produzem a opressão, estruturadas num contexto histórico e cultural ocidental e que determinam os papéis sociais tanto das mulheres quanto dos homens em nossa sociedade.

Pôde-se então investigar e evidenciar situações das mulheres negras da região oeste da cidade de Londrina a partir dessas perspectivas teóricas (Racista e Sexista). Estas causam violências e discriminações, seja nas relações familiares, profissionais, educacionais e nas demais instituições, assim como na sua interconexão. Atuam como marcadores responsáveis pelo processo de desvantagens cumulativas entre as mulheres negras, grupo racial protagonistas de um cenário de desigualdades e discriminações. Realidades que fazem parte do cotidiano das mulheres negras na sociedade brasileira.

## RESULTADOS

No processo de investigação algumas das mulheres demonstraram o que pensam do racismo nos dias atuais, fatos que revelam a dor e a impressão do problema de quem sofre tal violência racista e de quem pensa ser algo ultrapassado e que deveria ter sido banido dos pensamentos sociais há muito tempo. Esses são os retratos das mulheres que pacientemente apontaram suas indignações e que, de algum modo, expressaram o mal e a ferida causada pela discriminação racial.

Em outras o pensamento avança, então, em direção à construção de sua identidade enquanto mulher negra. Para que, assim, alcance a autoestima desejada e ao mesmo tempo possa se aceitar como um corpo negro; uma pessoa negra que diariamente vivencia ou evidencia casos de discriminações por ser negra e mulher.

Por fim, foram observados vivências, relatos e experiências de mulheres em desvantagens de oportunidades e direitos, mas que sobrevivem a essas adversidades da vida, carregando em seus ombros o peso do racismo e sexismo que, no decorrer de sua trajetória, determinou onde era o seu lugar. Essa mulher deu seu grito de alerta para que todos vejam que todas as mulheres negras, assim como elas, têm seu valor. Mesmo que a dor seja grande, a violência diária e a condição de vida precária, a luta e a resistência são os melhores instrumentos de enfrentamento à discriminação racial e de gênero.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Dossiê das Mulheres Negras. Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Org: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.].- Brasília : Ipea, 2013. 160 p.

CARNEIRO.S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo. Ed. Selo Negro, 2011.

GUIMARÃES, A.S. A **Discriminação e preconceito raciais.** Notícias e reflexões sobre discriminação racial. 2ªedição – São Paulo. Ed. Unesp, 2011. 250p.

GUIMARÃES, A.S. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** São Paulo; Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

GUIMARÃES, N. **Desafios da equidade: reestruturação de gênero e raça no Brasil.** Cadernos Pagu, n.17-18, p.237-266, 2002.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.

PAIXÃO, M.; GOMES, F. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. Giovana Xavier, Juliana Barreto Farias, Flávio Gomes (orgs). **Mulheres negras no Brasil Escravista e do Pós-emancipação.** São Paulo: Selo Negro, 2012.

RIBEIRO, M. D. **Mulheres negras da região oeste de Londrina: situações sociais de desigualdades e discriminações racistas e sexistas.** Londrina, 2016. 107 f.: il. Orientadora: Ileizi Fiorelli. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Londrina, 2016.



# REGULAMENTAÇÃO DA RESERVA DE VAGAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DOS CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFPR: POLÍTICAS AFIRMATIVAS E POSSIBILIDADES DE ACESSO

Mônica Luiza Simião Pinto<sup>1</sup>

Leandro Rafael Pinto<sup>2</sup>

Roberta Rios Amoêdo da Cunha Neves Menezes<sup>3</sup>

Marcelo Estevam<sup>4</sup>

**Eixo Educação:** Políticas públicas e ações afirmativas

**Palavras-chave:** cotas; políticas afirmativas; pós-graduação; acesso; educação.

## INTRODUÇÃO

As políticas afirmativas no ensino superior impactaram tanto o debate acadêmico quanto a organização das formas de acesso dos estudantes. A partir de 2000, fica evidente o crescimento de pesquisas sobre o tema, além de mobilizações, que culminaram na Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012). Esta dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Até 2010, 71% das universidades públicas brasileiras tinham o sistema de cotas (FERES JR., 2010).

Vale destacar que a Pós-Graduação é marcada como um espaço de construção de ciência e de tecnologia, sendo responsável pela inserção do Brasil no cenário mundial de produção científica (ARTES; UNBEHAUM; SILVÉRIO, 2016). É importante analisar a desigualdade de acesso a este nível de ensino, bem como relacioná-la às políticas afirmativas.

Partindo desse pressuposto, questiona-se “Qual a regulamentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) com relação à reserva de vagas para cursos e programas de Pós-Graduação e como ela está constituída?”

Aqui se buscará relatar acerca da referida regulamentação no IFPR, identificando-a e apontando sua constituição. Será realizada pesquisa e análise documental (FONSECA, 2002; HELDER, 2006).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Munanga (2003), ação afirmativa é toda política compensatória ou afirmativa que busca ofertar tratamento diferenciado a indivíduos e/ou grupos historicamente marginalizados. Weisskopf (2008) indica que

<sup>1</sup> Doutoranda; Proeppi/IFPR; monica.simiao@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Doutor; IFPR *Campus* Curitiba e Proeppi/IFPR; leandro.rafael@ifpr.edu.br

<sup>3</sup> Mestranda; Proeppi/IFPR; roberta.rios@ifpr.edu.br

<sup>4</sup> Doutor; IFPR *Campus* Londrina e Proeppi/IFPR; marcelo.estevam@ifpr.edu.br



envolve alternativas de inclusão e distribuição de poder.

Algumas legislações são fundamentais para a constituição de tais políticas como: Lei nº 12.288/10 (BRASIL, 2010); Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015); Lei nº 13.445/17 (BRASIL, 2017); Portaria Normativa MP<sup>5</sup> nº 04/18 (BRASIL, 2018); Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999); e Decreto nº 6.040/07 (BRASIL, 2007).

A Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012b) dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Estabelece no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, e que destas, 50% sejam reservadas aos com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Indica ainda que as vagas sejam preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, devem ser proporcionais ao quantitativo dessa população na unidade da Federação da instituição, segundo o IBGE<sup>6</sup>. O Decreto nº 7.824/12 (BRASIL, 2012) complementa a lei e indica que as poderão instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade. O MEC<sup>7</sup>, por meio da Portaria Normativa nº 13/16, dispôs sobre a indução de ações afirmativas na Pós-Graduação.

Até 2021, nos processos seletivos para os cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação o IFPR, 80% das vagas foram destinadas a candidatos de baixa renda, oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e/ou pessoas com deficiência.

A Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que trata da criação dos Institutos Federais, traz como base a inclusão e o compromisso com a transformação social, considerando a formação integral dos estudantes. Desse modo, a adoção de políticas de cotas em todos os níveis de ensino oferecidos por tais instituições torna-se imprescindível.

Em 2020, a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPR (Proeppi), por meio da Diretoria de Pós-Graduação (DPG), inseriu em seu planejamento a elaboração da regulamentação da reserva de vagas nos processos seletivos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e programas de pós-graduação *stricto sensu*. Teve como justificativa os aspectos legais e inclusivos, conforme Processo do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) nº 23411.012609/2020-47 (IFPR, 2020).

Uma comissão foi formada<sup>8</sup>, discutiu o tema e elaborou uma minuta de resolução, enviada para consulta pública. Após a compilação das informações, o documento foi encaminhado para aprovação do Conselho Superior do IFPR (Consup). A Resolução Consup nº 36/2021 aprovou as definições e normas sobre a Política de Cotas para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), povos

<sup>5</sup> Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>7</sup> Ministério da Educação.

<sup>8</sup> Portaria Proeppi n. 54, de 03 de novembro de 2020.



tradicionais, imigrantes e refugiados nos cursos e programas de Pós-Graduação do IFPR.

Até 2021, das 41 instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apenas 25 possuíam regulamentação sobre as cotas. O IFPR foi o primeiro a instituir oficialmente cotas para a Pós-graduação na rede.

## RESULTADOS

Mesmo a Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012b) e o Decreto nº 7.824/12 (BRASIL, 2012a) não se referirem especificamente às vagas na pós-graduação, sua aplicação e efetivação podem ser verticalizadas para os níveis mais superiores de ensino. Permite assim a contínua formação e progressão de estudos para os grupos historicamente excluídos. A inclusão de cotas na Pós-Graduação no IFPR torna a instituição protagonista na rede e tem garantido o acesso de estudantes advindos das diferentes categorias, zelando pelos princípios e finalidades que norteiam os Institutos Federais.

## REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter (org.). **Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2016b. v.2.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.



BRASIL. **Lei nº 12.888, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília: 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 04, de 06 de abril de 2018.** Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Brasília: 2018. Disponível em: [https://concursos.pr4.ufri.br/images/stories/\\_concursos\\_PR4/Edital-405-18/1-Editais-e-Anexos/Portaria-Normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018---Dirio-Oficial-da-Unio---Imprensa-Nacional.pdf](https://concursos.pr4.ufri.br/images/stories/_concursos_PR4/Edital-405-18/1-Editais-e-Anexos/Portaria-Normativa-n-4-de-6-de-abril-de-2018---Dirio-Oficial-da-Unio---Imprensa-Nacional.pdf). Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.** Brasília: MEC, 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473](https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473). Acesso em: 03 out. 2022.

FERES JR., João (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional.** Rio de Janeiro: Gemaa/Iesp-Uerj, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental.** Porto: Universidade de Algarve, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Regulamentação das cotas em processos seletivos dos cursos e programas de pós-graduação do IFPR.** Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Processo nº 23411.012609/2020-47. 2020. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_processo\\_exibir.php?wt7h6hFBI\\_9S3DJGLI0dpOiiSEQL4RciCP821UP\\_Zu3te9Mz8pMgdSFPXZPRHsDc8jMQ17erGYJfOocr-boq\\_r\\_KoR5f\\_MU0CLyaBTSTFHR2VaAseKu3Jy\\_aqarJNf2\\_-](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_processo_exibir.php?wt7h6hFBI_9S3DJGLI0dpOiiSEQL4RciCP821UP_Zu3te9Mz8pMgdSFPXZPRHsDc8jMQ17erGYJfOocr-boq_r_KoR5f_MU0CLyaBTSTFHR2VaAseKu3Jy_aqarJNf2_-). Acesso em: 03 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução do Conselho Superior n. 36, de 01 de outubro de 2021.** Aprova as definições e normas sobre a Política de Cotas para inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em condição de vulnerabilidade socioeconômica, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), povos tradicionais, imigrantes e refugiados nos cursos e programas de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Curitiba: 2021. Disponível em: [https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5T6kz7U0YCW-57Coii4\\_bbRKCvBviUbGn540JyCDYh9leXxYgWjTQRo3jTWG8sO7\\_u7fXZHHulr9nwqzsST7Q\\_k](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?9LibXMqGnN7gSpLFOOgUQFziRouBJ5VnVL5b7-UrE5T6kz7U0YCW-57Coii4_bbRKCvBviUbGn540JyCDYh9leXxYgWjTQRo3jTWG8sO7_u7fXZHHulr9nwqzsST7Q_k). Acesso em: 03 out. 2022.



MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003. p.115-128.

WEISSKOPF, Thomas E. A experiência da Índia com ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JR., João (org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2008. p.35-60.



## UNIVERSIDADE E EPISTEMOLOGIA MODERNO/COLONIAL

Luiz Fernando Rankel<sup>1</sup>

**Eixo Raça, racialização e racismo:** Epistemologias e pensamentos decoloniais.

**Palavras-chave:** universidade; modernidade; colonialidade.

### INTRODUÇÃO

Em tempos de mídias sociais e acirramento político-ideológico, o debate sobre a educação no Brasil tomou uma nova dinâmica como extensão do debate político. Entre aqueles que acusam a educação superior como ideológica e doutrinadora e os que lutam por um aprofundamento da democratização do acesso à educação. Trata-se de uma relação complexa em que o campo da Educação Superior apresenta uma “pluralidade de atores e grupos de atores” que envolve instituições com características distintas (SOUSA, 2021). Esta complexidade que se apresenta às análises do campo da Educação Superior não deve prescindir de uma abordagem epistemológica do campo, que aqui se reveste da crítica decolonial, como será desenvolvido na sequência.

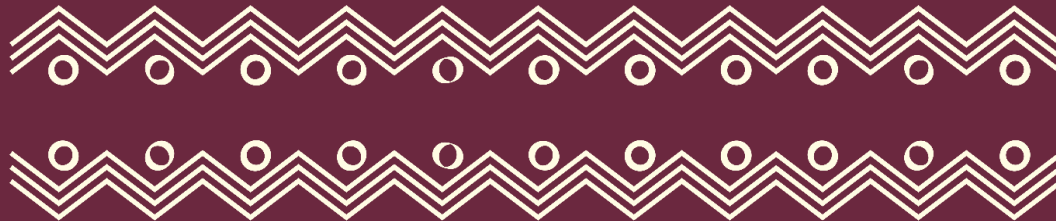
### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Schwartzman (2014), as universidades europeias se desenvolveram em meio a um movimento amplo de transformações do período renascentista, que inclui a expansão comercial e urbana, aperfeiçoamento e inovações tecnológicas militares, a descoberta do novo mundo e a revolução científica. Para além, a universidade é um modelo de instituição moderna e ocidental. Encarna a narrativa moderna, no sentido que Magalhães (2006) coloca ao termo, ou seja, existe uma fundação narrativa da modernidade homogeneizante do tempo e da história europeus.

Mesmo quando se pensa o desenvolvimento da universidade em solo europeu, e, por conseguinte na América Latina e no Brasil, devemos atentar, nesta perspectiva, para a narrativa moderna a que alude Magalhães, e que não teria tido o impacto e a dimensão que alcançou sem o processo de colonização do território que veio a se chamar, por força justamente de uma narrativa que se fundava, América Latina. Mignolo (2006) explica que no momento do colonialismo estabeleceu-se um padrão epistêmico que negou qualquer forma de racionalidade a outras formas de conhecimento<sup>2</sup>. As expressões fundamentais deste padrão foram a teologia num primeiro momento e na sequência – de forma adicional e não substitutiva – a filosofia

<sup>1</sup> Doutorando em Desenvolvimento Regional pela UTFPR; IFPR Campus Palmas; luiz.rankel@ifpr.edu.br

<sup>2</sup> Seja a epistemologia árabe, chinesa ou ameríndia.



(principalmente a chamada filosofia natural) e a ciências modernas. O que pareceu ser uma ruptura paradigmática foi, na verdade, uma mudança dentro do mesmo paradigma<sup>3</sup>. “A colonialidade abre uma porta analítica e crítica que revela o lado obscuro da modernidade e o facto de nunca ter havido, nem poder haver, modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2006, p. 670).

A modernidade deve ser entendida como uma narrativa inexorável, a direção que todos os povos devem seguir, seja para serem civilizados, desenvolvidos ou liberal-democráticos. A universidade, nesse sentido, é uma instituição moderna/colonial, pensada e instituída para ser o local da teologia, da ciência, da filosofia, e das outras expressões do padrão epistêmico aludido acima.

O autor discute ainda o paradigma científico que se tornou hegemônico na modernidade na passagem de um modelo teológico a um modelo científico, para argumentar que mesmo que se reconheça fraturas entre fé e razão, teologia e ciência, são fraturas que se desenvolvem ao longo dos séculos XVI e XVII dentro de um mesmo paradigma eurocentrado e devem ser entendidas como uma dupla ruptura epistemológica. Utiliza o termo subparadigmática, sob um outro viés, uma ruptura cronológica, com a criação da linearidade histórica que liga aquilo que passou a ser chamado de antiguidade clássica ao renascimento, intermediada por uma nova designação, a Idade Média; e outra espacial, na rejeição epistêmica colonial, ou seja, na negação do estatuto de racionalidade às outras lógicas e histórias não europeias, “enquanto na história da Europa paradigmas anteriores eram ‘superados’, na história mundial os paradigmas diferenciais eram negados” (MIGNOLO, 2006, p. 675).

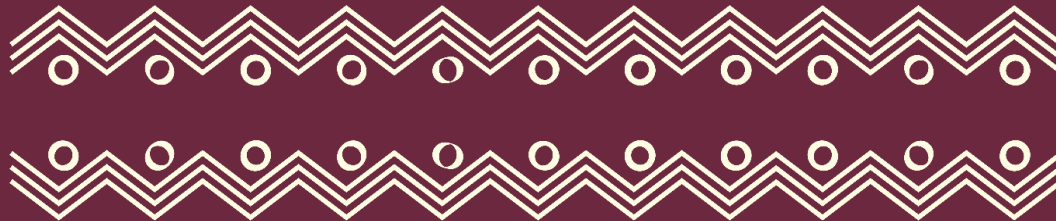
Este processo e essa forma de interpretação é o que este autor chama de diferença colonial: “tratou-se”, diz Mignolo em relação à descontinuidade epistêmica colonial, “de uma ruptura epistemológica propriamente dita, mas transformada em diferença colonial através da rejeição de outras formas de conhecimento” (MIGNOLO, 2006, p. 674). Sendo assim, a análise de Walter Mignolo na qual aparece a ideia de diferença colonial reveste-se de grande importância, pois demonstra como se constituiu um imaginário específico a partir da formação do sistema mundial colonial/moderno, e como, através da colonialidade este imaginário, se manteve e mantém hegemônico no século XXI.

## RESULTADOS

O texto aqui apresentado refere-se a uma parte da discussão teórico-metodológica de doutoramento denominada *Colonialidade e decolonialidade na universidade: experiências que enfrentam o racismo institucional e epistêmico*, que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em

---

<sup>3</sup> A representação deste paradigma é a modernidade, e em nome dela a opressão epistêmica, seja no período colonial ou pós-colonial, enquanto colonialidade. E aí se situa a grande questão, pois, segundo Mignolo (2006), não se trata de negar a revolução científica, mas sim de entender como ela foi concebida, ou seja, como um triunfo da modernidade (europeia, portanto regional) que negou ao resto da humanidade (mundial, portanto universal) a capacidade de pensar.



Desenvolvimento Regional da UTFPR<sup>4</sup> de Pato Branco. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se encontra na primeira fase, de caráter exploratório, buscando aprofundamento do arcabouço teórico-metodológico, bem como do campo empírico.

## REFERÊNCIAS

MAGALHÃES; A. M. **A Identidade do Ensino Superior**: a Educação Superior e a Universidade. Revista Lusófona de Educação, Portugal. v. 7 n. 7; 2006; pp. 13-40.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistémica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. Em: SCHWARTZMAN, Simon (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

SOUZA, J. V. de. História da educação superior. Em: Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 25-207.

---

<sup>4</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



# DifUSÃO

REVISTA DE EXTENSÃO, ARTE E CULTURA  
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

A Revista Difusão, é uma ação da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação – Proeppi, por meio da Diretoria de Extensão, Arte e Cultura – Diext.

A Revista Difusão pretende estimular e divulgar as ações de Extensão, Arte e Cultura do IFPR. A publicação contempla relatos de experiência das atividades desenvolvidas nos projetos do IFPR.