

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E POSSIBILIDADES DE FISSURA À BRANQUITUDE: REFLEXÕES A PARTIR DO CURRÍCULO DA EDUCAFRO

Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre o currículo de um pré-vestibular popular do movimento negro, a EDUCAFRO, pensando possibilidades de fissura à branquitude nesse espaço de educação não formal. Essa organização visa o acesso de negros(as) e pobres ao Ensino Superior e tem, como uma de suas principais agendas, a luta contra o racismo. As análises trazidas no artigo foram produzidas através de reflexões sobre fontes de pesquisa desenvolvida no mestrado em diálogo com estudos de doutoramento. Os dados da pesquisa consistiram em registros de observação participante, produção de entrevistas de história oral, uma entrevista já existente, produzida por outros pesquisadores e documentos institucionais da EDUCAFRO. A história oral, a observação participante e a análise documental foram metodologias combinadas no desenvolvimento da pesquisa, que permitiram uma análise qualitativa. São referências autores e autoras do campo do currículo (MACEDO, 2006; 2015; 2017; e PINAR, 2016) e do campo das relações raciais (GOMES, 2017; NOGUERA e ALVES, 2019; PEREIRA 2012; 2013; RIBEIRO, 2017; TRINDADE, 2006; 2013); incluindo os estudos críticos da branquitude (BENTO, 2002; 2016; FRANKENBERG, 1993; HELMS, 1990; PIZA, 2012; SCHUCMAN, 2012). Aponto, a partir da pesquisa, que saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro e afetos antirracistas presentes nesse currículo trazem possibilidades de reeducação para as relações raciais de estudantes e voluntários(as) brancos(as). Indico, ainda, que possibilidades de fissura à branquitude podem ser produzidas neste e em outros espaços onde se façam presentes saberes e afetos antirracistas, a partir da agência de sujeitos que vivenciam o processo educativo.

Palavras-chave: currículo; relações étnico-raciais; branquitude.

ANTI-RACIST EDUCATION AND POSSIBILITIES OF CRACKING WHITENESS: REFLECTIONS FROM THE EDUCAFRO CURRICULUM

ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on the curriculum of a popular pre-university entrance exam of the black movement, EDUCAFRO, thinking about possibilities of cracking whiteness in this space of non-formal education. This organization seeks access to higher education for blacks and the poor and has, as one of its main agendas, the fight against racism. The analyzes presented in the paper were produced through reflections on sources

¹ Doutoranda e mestre em educação pela UFRJ. Professora na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e técnica em assuntos educacionais no IFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250, 2o andar, sala 233 - Praia Vermelha Urca. CEP.: 22290240 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4503-4768>. E-mail: castilhosara27@gmail.com.

of research developed in the master's degree in dialogue with doctoral studies. The research data consisted of participant observation records, production of oral history interviews, an existing interview produced by other researchers and institutional documents of EDUCAFRO. Oral history, participant observation and document analysis were combined methodologies in the development of the research, which allowed a qualitative analysis. References are authors in the field of curriculum (MACEDO, 2006; 2015; 2017; and PINAR, 2016) and in the field of racial relations (GOMES, 2017; NOGUERA and ALVES, 2019; PEREIRA 2012; 2013; RIBEIRO, 2017; TRINDADE, 2006; 2013); including critical studies of whiteness (BENTO, 2002; 2016; FRANKENBERG, 1993; HELMS, 1990; PIZA, 2012; SCHUCMAN, 2012). Based on the research, I point out that knowledge produced and systematized by the black movement and anti-racist affections present in this curriculum bring re-education possibilities for the racial relations of white students and volunteers. I also indicate that possibilities of cracking whiteness can be produced in this and other spaces where anti-racist knowledge and affections are present, based on the agency of subjects who experience the educational process. **Keywords:** Curriculum; Ethnic-racial relations, Whiteness.

Keywords: curriculum; ethnic-racial relations; whiteness.

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA Y POSIBILIDADES DE DE FISSURA A LA BLANQUITUD: REFLEXIONES DESDE EL CURRÍCULO EDUCAFRO

RESUMEN

El propósito de este artículo es reflexionar sobre el currículo de un examen de ingreso a un preuniversitario popular del movimiento negro, EDUCAFRO, pensando en las posibilidades de resquebrajamiento de la blanquitud en este espacio de educación no formal. Esta organización busca el acceso a la educación superior para negros y pobres y tiene como una de sus principales agendas la lucha contra el racismo. Los análisis presentados en el artículo se produjeron a partir de reflexiones sobre fuentes de investigación desarrolladas en la maestría en diálogo con los estudios de doctorado. Los datos de la investigación consistieron en registros de observación participante, producción de entrevistas de historia oral, entrevista existente producida por otros investigadores y documentos institucionales de EDUCAFRO. La historia oral, la observación participante y el análisis documental fueron metodologías combinadas en el desarrollo de la investigación, lo que permitió un análisis cualitativo. Las referencias son de autores en el campo del currículo (MACEDO, 2006; 2015; 2017; y PINAR, 2016) y en el campo de las relaciones raciales (GOMES, 2017; NOGUERA y ALVES, 2019; PEREIRA 2012; 2013; RIBEIRO, 2017; TRINDADE, 2006; 2013); incluyendo estudios críticos sobre la blancura (BENTO, 2002; 2016; FRANKENBERG, 1993; HELMS, 1990; PIZA, 2012; SCHUCMAN, 2012). Con base en la investigación, señalo que los conocimientos producidos y sistematizados por el movimiento negro y los afectos antirracistas presentes en este currículo traen posibilidades de reeducación para las relaciones raciales de los estudiantes y voluntarios blancos. También indico que posibilidades de resquebrajamiento de la blancura pueden producirse en este y otros espacios donde están presentes saberes y afectos antirracistas, a partir de la agencia de los sujetos que experimentan el proceso educativo.

Palabras clave: currículo; Relaciones étnico-raciales, Blanquitud.

INTRODUÇÃO

Porque uma mulher branca está estudando as lutas do movimento negro por educação?²

Era a primeira vez que eu me deparava com a pergunta em campo de pesquisa. Estava no escritório de uma advogada negra, professora de redação da Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) e, tendo lhe entregado um *registro de consentimento*, que explicava meu projeto de pesquisa de mestrado, esperava que ela me concedesse uma entrevista de história oral. Ante uma ciência branca, que, desde sua constituição, tratou como objetos negros e outros não brancos, teorizando e alimentando o racismo, a pergunta é necessária. Antes da entrevista, dei a resposta que embasa meu pensamento social, afirmando o racismo como estruturante das desigualdades, um sistema de dominação que precisa ser combatido. Após a entrevista, impactada pela narrativa de minha interlocutora, acrescentei que, eu, como mulher branca de origem pobre, neta de imigrantes nordestinos, enfrentei dificuldades, mas percebo os privilégios que tenho por ser branca. Tenho buscado o antirracismo no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, a partir dos estudos que tenho desenvolvido, percebo que esse caminho contribuiu para minha formação como pesquisadora e como pessoa, desconstruindo o racismo que também me constitui enquanto pessoa branca em uma sociedade racista, e me reeducando.

Naquele momento, ouvir a pergunta foi impactante, pois eu tinha questões com a minha brancura. Pensava minha ancestralidade com diferentes pertencimentos raciais e tinha dificuldade de me identificar como branca. Observava o racismo que estrutura a sociedade e o lugar que as pessoas brancas ocupam nessa estrutura e, internamente, negava a minha brancura. Ao mesmo tempo, sabia que era lida socialmente como branca e que isso trazia privilégios. Durante o mestrado, em contato com a EDUCAFRO e outros intelectuais do movimento negro, e no doutoramento, com leituras sobre

² Registro em caderno de campo de fala de G., em entrevistada a 09 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.” Escritório de advocacia, Centro, Rio de Janeiro. No desenvolvimento da pesquisa optamos por manter o sigilo em relação às identidades dos participantes, tendo em vista o desejo de alguns deles, o que foi acordado com os mesmos e registrado em termo de consentimento livre e esclarecido.

branquitude – conceito que demarca o lugar de privilégio racial e vantagem estrutural, de onde as pessoas brancas olham para si, para os outros e para a sociedade (FRANKENBERG, 1993) – minha subjetividade vem sendo afetada. Adquiri a convicção de que, carregando os privilégios da branquitude, sou branca, nos contextos em que tenho vivido, já que “raça é uma categoria intrinsecamente ligada a poder e hierarquias e a classificação de cada sujeito pode, de fato, mudar dependendo da história e dos significados construídos sobre cada grupo em cada lugar do globo. (SCHUCMAN, 2012, p. 47)”³. O impacto reeducador do currículo da EDUCAFRO se fez na minha identidade como mulher branca, ao me fazer perceber a importância dessa identificação como forma de assumir os privilégios a ela inerentes, contribuindo para desconstruí-los.

Este trabalho é fruto da referida pesquisa de mestrado em diálogo com estudos realizados no doutoramento. A partir dessa, e de outras interpelações em campo de pesquisa, emergiram reflexões sobre meu posicionamento como mulher branca discutindo educação antirracista e sobre a importância de educar pessoas brancas para o antirracismo – Afinal, se o racismo segue perpetuando-se é porque há pessoas beneficiadas pelas desigualdades que ele provoca, e essas somos nós, as brancas. Neste texto tenho como objetivo refletir sobre o pré-vestibular do movimento negro, EDUCAFRO, como espaço de educação não formal, pensando o currículo nele produzido a partir de possibilidades de construção de fissuras à branquitude. Entendendo currículo como experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos (trans)formam, indico que saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro (GOMES, 2017) e afetos antirracistas presentes no currículo da EDUCAFRO trazem possibilidades de reeducação para as relações étnico-raciais de estudantes e voluntários brancos(as) da organização.

A pesquisa que permitiu a produção deste texto foi desenvolvida no contexto de curso de mestrado, tendo como metodologias a análise documental, a observação

³ Sob tal perspectiva, no artigo, as pessoas terão seu pertencimento racial citado de acordo com a minha percepção e declarações delas próprias ou de pessoas próximas a elas, entendendo que essa classificação faz sentido de acordo com o contexto.

participante na EDUCAFRO-Rio⁴ e entrevistas de história oral. Entre 2017 e 2018 participei de encontros da EDUCAFRO em um de seus núcleos pré-vestibulares e em reuniões gerais envolvendo estudantes e voluntários de diferentes núcleos pré-vestibulares da organização, essas participações permitiram a produção de um diário de campo que serviu como fonte de pesquisa. Entrevistei seis voluntários da organização e coletei documentos institucionais, além de uma entrevista produzida por outros pesquisadores, em outro projeto de pesquisa, com um dos fundadores e principal representante da organização. Após a conclusão do mestrado, em estudos de doutoramento, tive contato com os estudos críticos da branquitude, que impulsionaram a construção de novas análises sobre os dados de pesquisa, permitindo a reflexão sobre possibilidades de fissura à branquitude no currículo da EDUCAFRO aqui abordada.

Na próxima seção do texto, “Pré-vestibular do movimento negro para afrodescendentes e carentes.”, faço uma apresentação da EDUCAFRO, historicizando sua construção e apontando a presença de pessoas brancas nessa organização do movimento negro. A diferença emerge como possibilidade de construção de novos espaços de significação subalterna (BHABHA, 1998) e discuto o papel que brancos e brancas ocuparam e ocupam na estrutura da EDUCAFRO, apontando que, ao mesmo tempo que afetam os rumos da organização, suas subjetividades são afetadas por fazerem parte dela.

Na terceira seção, “Currículo e possibilidades de fissura à branquitude”, apresento o conceito de currículo que organiza o trabalho e inicio a discussão sobre como o currículo da EDUCAFRO pode provocar fissuras à branquitude, afetando pessoas brancas no sentido de desestabilizar construções identitárias assentadas em falsas noções de superioridade. Os conceitos de branquitude e pacto narcísico também são discutidos nesta seção.

A EDUCAFRO organiza espaços de encontro para além das salas de aula de núcleos pré-vestibulares, que ampliam encontros e afetos antirracistas. Na seção

⁴ A EDUCAFRO está presente em diferentes estados brasileiros, tendo coordenações para cada um deles, assim, a EDUCAFRO-Rio é vinculada à EDUCAFRO a nível nacional. Em diferentes municípios e bairros do Rio de Janeiro há núcleos pré-vestibulares onde acontecem aulas. Estudantes desses núcleos reúnem-se mensalmente em encontros dirigidos pela coordenação do Rio de Janeiro.

“Ampliando encontros e afetos antirracistas.” Apresento alguns desses espaços e proponho que eles permitem que se ampliem debates e mobilizações em torno da equidade racial, mobilizando saberes identitários, políticos, e estético corpóreos (GOMES, 2017).

Na penúltima seção do artigo, “Branços e brancas em uma organização antirracista.” Parto da narrativa de experiências vividas no currículo da EDUCAFRO para pensar fissuras à branquitude a partir de afetos às subjetividades de pessoas brancas, incluindo a minha própria. Entrevistas com voluntários da organização também são trazidas na seção, e permitem que eu evidencie que subjetividades são transformadas através do currículo da organização, que contribui para a construção de identidades brancas não racistas.

Concluo o trabalho indicando que não é possível controlar os afetos produzidos no currículo, mas que a presença de saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro e o encontro com sujeitos comprometidos com educação antirracista, promove afetos e possibilidades de construção de subjetividades antirracistas. Também amplio as possibilidades de afetar pessoas brancas através da educação antirracista para outros espaços educativos onde pessoas comprometidas com o antirracismo se façam presentes. Indico que nesses espaços, brancos e brancas têm acesso a conhecimentos e afetos que lhes permitem compreender sua posição na hierarquia social e assumir responsabilidade na desconstrução do racismo.

Pré-vestibular do movimento negro para afrodescendentes e carentes

A EDUCAFRO é um pré-vestibular popular⁵ que envolve membros da Ordem Franciscana da Igreja Católica, voluntários e militantes do movimento negro. A ação da organização vai além das aulas, sendo reconhecida (NASCIMENTO, 2010; SIQUEIRA, 2011; SCHWARTZMAN, 2009) como protagonista nas lutas por ações afirmativas na sociedade brasileira, com importante atuação no que tange às políticas de cotas em

⁵ Fundada na década de 1990, em São João de Meriti, município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, atualmente tem sede na capital de São Paulo. Funciona ainda em quatro regionais: Rio de Janeiro; Baixada Santista; Bragança Paulista; Distrito Federal; e, Minas Gerais. Neste trabalho abordo a EDUCAFRO de forma geral e a EDUCAFRO-Rio, regional privilegiada na pesquisa.

universidades e concursos públicos. Como um espaço de educação não formal, a EDUCAFRO prepara jovens e adultos para o ingresso no Ensino Superior através de exames de seleção, mas nesse processo abrange um aspecto formativo mais amplo. Neste trabalho irei me debruçar sobre o currículo da organização, buscando evidenciar seu potencial na construção de uma educação antirracista, em especial no que toca a formação de pessoas brancas. Assim, é importante conhecermos um pouco de sua história, pois ela nos permite pensar o papel que brancos(as) ocuparam e ocupam em sua estrutura.

Essa história remonta a outra organização, o Pré-vestibular Para Negros e Carentes (PVNC). O PVNC foi fundado em 1993 e, em 1997, a EDUCAFRO foi fundada por um grupo que fizera parte do PVNC. Neste sentido nos voltamos a um relato⁶ da fundação do PVNC para compreender a constituição da EDUCAFRO:

O pré-vestibular nasceu a partir de uma reunião que fizemos lá em São João de Meriti, na paróquia dos franciscanos, com a juventude franciscana da paróquia. E descobrimos que de cada cem jovens, apenas um tinha proposta de fazer uma faculdade. [...] Isso me deixou muito quebrado, e aí comecei a discutir a questão do negro dentro da Pastoral do Negro, dentro do Consciência Negra... Ou seja, em todo grupo de que eu participava, eu levantava a questão do negro na universidade. [...] marcou-se uma reunião com o cardeal dom Paulo Evaristo Arns.⁷ Objetivo: propor ao cardeal que ele, que era o chanceler da PUC⁸ em São Paulo, determinasse cem bolsas, duzentas bolsas, sei lá... um número de bolsas, para negros do Brasil inteiro que estivessem trabalhando e lutando em prol da consciência negra. Então seriam bolsas destinadas para pessoas negras que lutam pela causa. Essa era a proposta. O cardeal topou o desafio e mandou um bilhete para o reitor para ele estudar e colocar em prática essa proposta. **O reitor, de maneira muito violenta, muito racista, disse não, porque aquilo era racismo. Não admitia que a PUC fosse usada para atos racistas.** E, portanto, o homem não botou em prática a proposta do cardeal dom Paulo Evaristo Arns. Este fato me fez buscar estratégias. [...] Então, no Rio de Janeiro, vamos tentar fazer nascer um pré-vestibular para ajudar o povo a entrar nas faculdades públicas e vamos tentar convencer pessoas para ajudar a gente cedendo bolsas em universidades particulares, como a PUC-Rio, mas **em hora nenhuma usar o nome negro, vamos falar carente, usar o nome carente. Já o pré-vestibular, vamos radicalizar: vamos fazer Pré-Vestibular para Negros. O acordo de bolsa, vamos fazer uma estratégia: bolsa para pobre.** [...] Em 89 começou essa discussão na Baixada Fluminense, a partir dessa primeira reunião em São Paulo. E aí então a coisa ia pegando fogo em 89, 90, 91... e não nascia esse pré-vestibular. Por que não nascia? Porque descobrimos que não existiam negros na nossa região preparados em universidades para serem professores no pré-vestibular. [...] E isso nos levou a um trauma, a grandes discussões, e aí então em 92 decidimos abrir, **aceitar qualquer um que quisesse ser professor. E iríamos ter só alunos negros.** [...] começaram a

⁶ Esse e todos os relatos trazidos no artigo foram produzidos em entrevistas de história oral produzidas em projetos de pesquisa acadêmicos.

⁷ Dom Paulo Evaristo Arns foi arcebispo metropolitano de São Paulo em 1970 e cardeal em 1973. Em maio de 1998 transferiu o cargo de arcebispo de São Paulo para dom Cláudio Hummes.

⁸ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

aparecer alguns professores brancos e negros para ajudar, e montamos em 93 a primeira turma. Em 93, então, a primeira turma montada; o título era “Pré-Vestibular para Negros”, mas tinha mais ou menos, vamos botar aí uns 30% de brancos entre alunos. A gente radicalizou no nome, mas deixou mais light na composição. E aí estourou uma revolução dentro desse pré-vestibular: professores e alunos brancos e negros não conscientes falaram: “Ou vocês tiram o nome negro ou nós professores vamos embora daqui.” Foi um vai e vem, reuniões e mais reuniões, faz não faz, e com muita estratégia **conseguimos convencê-los a não tirar o nome negro, mas botar um outro nome, incluir o nome carente.** Aí ficou [...] “Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. O trabalho foi adiante, a palavra carente amorteceu os conflitos e a própria sociedade começou a acolher mais a ideia, a imprensa começou a acolher mais a ideia. (Grifos meus)⁹

Na narrativa de Frei David Raimundo dos Santos, coordenador e um dos fundadores da EDUCAFRO, a solicitação de bolsas para negros é entendida pelo reitor da PUC-SP como racismo. Essa lógica que, ao escamotear o racismo que estrutura as desigualdades, identifica como racistas políticas de ação afirmativa, está presente ainda hoje em argumentos utilizados em debates sobre cotas raciais. É a lógica que fundamenta a naturalização de desigualdades manifestas em divisões raciais do trabalho e dos espaços sociais a ponto de constituir o que Schucman (2012) entende como um verdadeiro habitus¹⁰, que constrói uma segregação que não é percebida enquanto tal. Assim, brancos e brancas exercem posições de poder, sem, muitas vezes, tomarem consciência do habitus racista que atravessa a sociedade e suas ações.

Ainda analisando o relato de Frei David, percebemos que, na construção do curso pré-vestibular, não foi possível a homogeneidade a princípio desejada, com apenas professores e alunos negros. Sujeitos de diferentes pertencimentos raciais encontram-se na organização, e, essas diferenças produziram negociações, buscaram ser representadas, influenciando na alteração do nome do curso, que passa a incluir a palavra carente. A diferença configura-se como possibilidade de construção de novos espaços de significação subalterna (BHABHA, 1998), e foi possível perceber que, na constituição da EDUCAFRO como organização, apesar de a pauta dos direitos da população negra

⁹Entrevista com Frei David Raimundo dos Santos, realizada em 11.05.2004, no CPDOC da FGV, no âmbito do projeto “História do movimento negro no Brasil: constituição de acervo de entrevistas de história oral”, coordenado por Verena Alberti. Entrevistadores: Verena Alberti e Amílcar A. Pereira. Alguns trechos da entrevista foram publicados no livro ALBERTI, Verena e Pereira, Amílcar Araujo. (orgs.) Histórias do movimento negro no Brasil: Depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007. Frei David fez parte da fundação de PVNC e EDUCAFRO e segue atualmente como diretor geral da EDUCAFRO.

¹⁰Conceito proposto por Pierre Bourdieu, que indica por um lado, “a história incorporada e, portanto, esquecida enquanto história” e, por outro, uma “coleção de práticas, definidas como um sistema de disposições não conscientes, princípios coletivamente inculcados geradores e estruturadores de práticas e representações” (Bourdieu, 1987).

ser a principal agenda de lutas, a presença de sujeitos brancos se deu desde o princípio. Como estudantes buscando acesso ao Ensino Superior, ou como voluntárias, pessoas brancas estiveram presentes e influenciaram na configuração da EDUCAFRO. É importante compreendermos que, além de influir na construção da organização, esses sujeitos são também (trans)formados por ela, tendo em vista que identidades não são fixas, mas afetadas e construídas ao longo do tempo por um “conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais” (HALL, 1997, p. 26). Construídas através da cultura, nossas identidades são produzidas de modo discursivo e dialógico no interior da representação (HALL, 1997). Assim, sujeitos que participam da EDUCAFRO são afetados por suas vivências na organização, suas subjetividades seguem sendo produzidas na experiência.

Conforme apontado no relato de Frei David, a princípio não havia professores negros em número suficiente para ministrar as aulas. Atualmente, mesmo havendo maior número de professores e professoras negros nas regiões onde há núcleos da EDUCAFRO, seus quadros de voluntários são formados por sujeitos de diferentes pertencimentos raciais. Da mesma forma, ainda há estudantes brancos e brancas na organização. Um dos coordenadores da EDUCAFRO Rio reflete sobre a inserção desses estudantes:

Pré-vestibular para negros e carentes – negros, carentes, você mantinha a cultura negra, e aí você entende que, como na época lá do Zumbi, os demais estavam lá, os brancos pobres também. Com uma diferença, o branco pobre, ele vai estudar no mesmo local que você, na mesma coisa que você, só que a inserção e o crescimento dele profissional vai ser mais rápido que você porque ele não teve as amarras no passado, não tem família que foi escrava, não tem isso que nem negro, não sofre a questão cultural racial que o nosso Brasil tem. Então a EDUCAFRO pensa o seguinte [...] o pré-vestibular comunitário reúne todo mundo que está à margem da sociedade, não só negro. Nordeste, a mulher [...] o de matriz africana, ecumênico, todo mundo, todo mundo entendeu? Não adianta você focar só num grupo onde você não consegue atender todo mundo. Então a mudança básica e fundamental do PVNC pro pré-vestibular comunitário é a inserção do branco pobre, que também precisava ser amparado.¹¹

É possível perceber que o debate sobre as questões racial e social atravessam a fala do coordenador. Ao mesmo tempo em que ele indica que o branco pobre precisa ser

¹¹ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO-Rio em 04 de julho de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Biblioteca Parque Estadual, Centro, Rio de Janeiro.

amparado por uma organização que busca oportunizar o ingresso na universidade, ele aponta que o negro não terá as mesmas oportunidades, à medida que, ainda que tenham a mesma formação e situação econômica, as pessoas negras têm o racismo atravessando suas vidas, como uma barreira à sua inserção e crescimento profissional. Como afirma Bento (2002), pessoas brancas têm o privilégio simbólico da brancura, ainda que em situação de pobreza. Sujeitos engajados na EDUCAFRO trabalham para que pessoas brancas em situação de desvantagem econômica possam acessar o Ensino Superior, mas neste processo sua agência caminha também no sentido de evidenciar que entre os pobres, negros enfrentam “déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho” (BENTO, 2002, p. 3). Essa percepção medeia as ações da EDUCAFRO nas reivindicações por ações afirmativas, no incentivo a que estudantes acessem essa política, nas negociações por bolsas em instituições privadas e nas aulas de seus núcleos pré-vestibulares.

Currículo e possibilidades de fissura à branquitude

Recentemente, falando para um público universitário, expressei minha fé no poder de as pessoas brancas falarem contra o racismo, desafiando e pondo fim ao preconceito — declarando de forma enfática que eu definitivamente acredito que todos nós podemos transformar nossa mente e ações. Ressaltei que essa fé não está enraizada num desejo utópico, que eu acredito nisso porque na história de nossa nação muitos indivíduos ofereceram sua vida a serviço da justiça e da liberdade. Questionada por pessoas que diziam que esses indivíduos eram exceção, concordei. Mas então falei da necessidade de transformarmos o nosso pensamento para nos vermos como seres que mudam, ao invés de estarmos entre os que se recusam a fazê-lo. (hooks, 2020, p. 125)

Essa reflexão de hooks nos ajuda a pensar que é possível transformar a sociedade porque somos pessoas capazes de mudar. Pessoas brancas podem ir contra o racismo, seja na sociedade americana, de onde fala hooks, na brasileira, ou em qualquer outra onde o racismo se estabelece como estruturante das desigualdades. De fato, é possível encarar essa possibilidade como um desejo utópico, entretanto, penso que o racismo, enquanto ideologia e estrutura de poder baseada em argumentos falaciosos de superioridade branca, pode ser derrubado, assim como pôde ser construído. Para isso, é preciso “vontade de viver a verdade de seus valores” (hooks, 2020 p.125) e a construção de valores antirracistas também entre pessoas brancas.

A supremacia econômica, política e social branca são justificadas por uma apropriação simbólica que toma o branco como padrão de referência humano, enquanto constrói-se um imaginário negativo sobre o negro – e outros grupos racializados – “que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2002, p. 25). Nesse sentido, é de fundamental importância o desenvolvimento de ações afirmativas em diferentes âmbitos da sociedade. No campo da educação, o currículo tem sido um espaço de disputas pelo movimento negro¹², que vem buscando a reavaliação do papel do negro em nossa história¹³.

É importante pensar sobre o conceito de currículo, que neste trabalho está para além da perspectiva formal, associada à seleção de conteúdos. Elizabeth Macedo nos ajuda nessa discussão ao refletir sobre as limitações da teoria curricular que significa currículo apenas como conhecimento e propor currículo “como a experiência de estar com o outro” (2017, p. 541), e o definir ainda, com Lemos, como “instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecidível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.” (2019, p. 716) Em diálogo com tais proposições, entendo currículo como a experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos (trans)formam. Pinar nos ajuda a compreender a importância dessa experiência que afeta nossas subjetividades:

*currere*¹⁴ ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento. Esse entendimento, alcançado por meio do trabalho, da história e da experiência vivida, pode nos ajudar a reconstruir nossas próprias vidas subjetivas e sociais. Podemos ser modificados pelo que estudamos, mas o pronome é

¹² Nesse contexto, a Lei 10.639/03¹² promove e ampara iniciativas em educação antirracista, que acontecem em escolas e espaços não formais de educação.

¹³A luta pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, reivindicação presente na Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado (MNU) de 1978, é uma bandeira histórica do movimento negro, que vem sendo colocada em prática através de lutas por legislações educacionais, como a Lei 10.639/03 e da produção de conhecimentos. (Pereira, 2012)

¹⁴ Pinar utiliza a expressão *currere*, indicando ação. Como forma verbal enfatiza o currículo vivido e não o planejado – demarcando ainda que as duas coisas quase sempre estão entrelaçadas. Como verbo, *currere* demarca ação, processo e experiência, quando o substantivo pode indicar completude. O curso tem um fim, mas Pinar indica, com o verbo que suas consequências seguem de forma contínua, “por serem sociais e subjetivas, bem como intelectuais e sempre específicas ao conteúdo do curso. O correr do curso – *currere* – ocorre por meio de conversas, não só no discurso da sala de aula mas no diálogo entre alunos e professores específicos, e consigo mesmos, sozinhos. Como o correr do curso ocorre social e subjetivamente por meio do estudo acadêmico, o conceito de *currere* se coloca em primeiro plano em relação ao significado de currículo como conversa complicada, estimulando a experiência educacional.” (2016, p. 20)

relevante (Whinch, 2008, p. 295), pois o “eu” é um nós e o “nós” uma série de “eus”.
[...] A experiência educacional possibilita a reconstrução subjetiva e social. (2016, p.20)

O currículo da EDUCAFRO, pré-vestibular social que faz parte do movimento negro, contribui para a desconstrução do imaginário negativo sobre negros e negras, para a construção de uma identidade positiva e para o desvelamento do racismo que estrutura as desigualdades sociais. Esse currículo desvela esses elementos e desnaturaliza a supremacia econômica, política e social brancas, e, ao mesmo tempo em que fortalece negros(as) que com ele têm contato, afeta sujeitos brancos, desconstruindo falsas noções de superioridade que podem fazer parte de suas identidades. Bento nos explica que há, na sociedade brasileira, entre os(as) brancos(as), uma espécie de acordo tácito, que silencia o racismo para permitir a manutenção de seus privilégios, o “pacto narcísico”. Silenciando, omitindo e distorcendo o lugar ocupado por brancos(as) nas desigualdades raciais brasileiras, esse pacto “vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (2002, p. 6).

De acordo com a estudiosa (BENTO, 2013), quando há a verbalização da existência do racismo, ou das desigualdades raciais, as pessoas tendem a negar o preconceito pessoal, evitando reconhecer o impacto do racismo sobre suas vidas, identificando a carência do(a) negro(a), mas não o privilégio do(a) branco(a) e a discriminação racial cotidiana que tem “como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito.” (BENTO, 2016, p. 28). Pensando possibilidades para a transformação dessa realidade é importante entendermos que pessoas brancas, quando em situações onde compreendem o racismo e suas manifestações, podem reconhecer este legado em si próprias e remoer sentimentos de culpa e raiva (BENTO, 2013). Assim, “elevar a consciência das pessoas sobre aspectos condenáveis, deve ser acompanhad[o] da possibilidade de mudança.” (BENTO, 2013). A educação é um espaço profícuo para essa possibilidade de mudança quando estão presentes saberes e sujeitos que afetem brancos e brancas, deslocando-os da situação confortável de silêncio a respeito de raça e racismo.

Na EDUCAFRO, sujeitos brancos são confrontados com a realidade de que o racismo estrutura as desigualdades e o silêncio sobre os privilégios brancos é quebrado cotidianamente. Como sustentar a ideia da democracia racial¹⁵ e da meritocracia, que justifica o maior acesso a espaços de prestígio e poder por pessoas brancas, quando se está em uma sala de aula e em diferentes espaços de desenvolvimento de um currículo que é fortemente ancorado em saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro? Onde os encontros educativos reúnem pessoas que trazem em suas identidades a valorização da negritude e o enfrentamento das desigualdades.

O currículo é profundamente afetivo, à medida que seres em relação, nos encontramos em nossa integralidade e não separamos a cognição da afetividade. Afetamos uns aos outros na construção de nossas identidades, sempre múltiplas e em permanente transformação, “produzidas parcialmente, de modo discursivo e dialógico.” (HALL, 1997: 27). É nesse sentido que a educação é espaço potente em caminhos para a desconstrução do racismo e da branquitude, nestes caminhos não bastam conhecimentos e argumentos “O racismo é um problema que só pode ser enfrentado pelo afeto” (ALVES; NOGUERA, 2019, p. 18). Na EDUCAFRO, um espaço de educação não formal, conhecimentos relativos aos vestibulares e ENEM estão presentes no encontro onde há um objetivo enunciado: a aprovação no exame. Mas, voluntários(as) da organização, como professores(as), ou em outras posições de mediação, trazem saberes construídos e sistematizados pelo movimento negro, de caráter emancipatório, reeducadores das relações raciais (GOMES, 2017) – saberes antirracistas – para essa conversa complicada (PINAR, 2016). Enquanto sujeitos engajados na construção de educação antirracista, esses voluntários e voluntárias trazem uma postura antirracista em suas identidades, mobilizando suas agências e

¹⁵ No Brasil ainda se faz presente o discurso do sincretismo entre diferentes culturas formando a chamada cultura brasileira, onde o respeito à diversidade fundamentaria uma democracia racial. O chamado *mito da democracia racial* construiu-se em um país que, ao longo e após políticas públicas que tentaram embranquecer sua população, buscou a formação de uma identidade nacional. Na construção dessa identidade o pensamento social buscou incorporar o que foi chamado de “contribuições das três raças”, a partir de autores como Gilberto Freyre, Roger Bastide e Arthur Ramos, entre outros. Esses estudos seguiram na direção de um entendimento de brasileiro como branco, que recebeu as contribuições de negros e indígenas. (Sobre tal discussão ver Pereira, 2013).

afetando quem vive a experiência educativa. Neste encontro, o conhecimento ganha dimensões de afeto, produzindo transformações subjetivas.

A EDUCAFRO, como movimento negro, é também produtora e sistematizadora de saberes elaborados na luta antirracista. As lutas por ações afirmativas, que protagoniza, lhe permitem produzir saberes, que tanto pautaram as lutas que possibilitaram as cotas em universidades e concursos públicos brasileiros, quanto permitem que hoje, ao ter contato com seu currículo, estudantes valorizem, acessem esse direito e continuem lutando por ele¹⁶. Enquanto estudantes negros(as) e indígenas podem, a partir do contato com o currículo da EDUCAFRO, perceber os mecanismos de exclusão que mantiveram pessoas de seu pertencimento racial afastadas da universidade e apropriarem-se das cotas como direito, penso neste trabalho como isso afeta as subjetividades de estudantes brancos(as).

De acordo com Ruth Frankenberg (1993), a branquitude é um lugar de privilégio racial e vantagem estrutural, de onde as pessoas brancas olham para si, para os outros e para a sociedade. A autora aponta ainda branquitude como conjunto de práticas culturais que se organizam geralmente como invisíveis e anônimas. Como parte dessas práticas, que compõem um pacto de silêncio sobre os privilégios de seu grupo social, a branquitude permite que o(a) branco(a) se veja como norma, padrão, universal, desracializado (Piza, 2002; Frankenberg, 1999), enquanto vê os não brancos como outro, particular e racializado. Permite, ainda, que brancos(as) entendam como mérito o lugar social que ocupam, ignorando – ou não enunciando) – as hierarquias raciais que os colocam em vantagem, já que a branquitude sustenta um padrão de beleza e ideias de superioridade moral e intelectual, que se configuram como formas de manutenção de poder (SCHUCMAN, 2012).

No contexto da EDUCAFRO as cotas raciais estão constantemente em pauta, em um debate que desvela que aquilo que é enunciado como mérito está calcado em privilégios. O debate sobre as cotas é potente para, ao mesmo tempo, trazer elementos

¹⁶ Schwartzman (2009), em artigo sobre as ações afirmativas na UERJ, destaca que EDUCAFRO e PVNC foram as organizações que mais influenciaram os estudantes que ela entrevistou a acionarem o direito às cotas, possibilitando que, muitos deles reavaliassem sua visão sobre a política.

para a construção de identidades negras positivas e para a desconstrução de identidades assentadas em falsas noções de superioridade branca. Esse debate é frequente na EDUCAFRO, tendo em vista que as ações afirmativas estão sempre em disputa. O acesso a esse direito depende de posicionamento político e identitário e a existência da política depende de reavaliações periódicas. Todavia esse não é o único saber que podemos entender como reeducador das relações raciais presente na EDUCAFRO. A organização traz para as experiências educativas que promove diferentes saberes identitários, políticos, e estético corpóreos (GOMES, 2017) e essas experiências acontecem para além das salas de aula, possibilitando a ampliação de encontros e afetos antirracistas.

Ampliando encontros e afetos antirracistas

Enquanto organização do movimento negro, a EDUCAFRO traz um projeto educativo que vai além de possibilitar acesso ao Ensino superior para “negros e carentes”. O projeto de luta contra as desigualdades raciais passa pela construção de uma educação contra o racismo, pela transformação subjetiva daqueles(as) que passam pela organização, sejam negros(as) ou brancos(as). Foi possível perceber, através de observação participante na pesquisa, que a organização criou espaços de encontro para além das salas de aula de núcleos pré-vestibulares, que ampliam encontros e afetos antirracistas. Nas salas de aula é preciso comportar saberes orientados por uma ciência eurocêntrica¹⁷, enquanto sujeitos mobilizados pelo antirracismo fazem emergir debates e afetos que fazem sentir e pensar. Já em outros espaços criados pela organização, os exames e seus conteúdos saem do foco, que se volta para a mobilização pela equidade racial. Pensemos sobre esses espaços a seguir.

Para ingressar na organização como estudante é preciso ler textos indicados e realizar uma “Prova de cidadania”, onde se discute, por exemplo: a marginalização do negro no Brasil; a experiência urbana dos jovens negros; violência policial; desafios da

¹⁷ A presença, no Enem, de temas vinculados às Leis 10.639/03 e 11.645/11, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, tem sido ampliada, mas ainda configura-se como minoritária nas questões do exame. (MOREIRA, 2015; ALMEIDA e SANCHEZ, 2016; SANTOS, 2019),

militância negra frente à violência de gênero; defesa dos direitos humanos por afro-brasileiros; ações afirmativas e políticas públicas para negros na universidade. Nesses textos é apresentada a hierarquização racial da sociedade brasileira e são debatidos processos de exclusão sofridos por negros e negras.

No acolhimento aos estudantes e em reuniões mensais¹⁸ que devem ser por eles frequentadas, discutem-se as lutas e saberes da organização e temáticas como: Identidade negra, cotas raciais, desigualdades sociais, racismo, educação e possibilidades de mudança. Nas reuniões organizam-se ainda atos públicos em defesa de direitos dos negros(as), que contam com a participação de estudantes e voluntários. Esses atos são um espaço formativo, onde militantes experientes se unem a pessoas que dão seus primeiros passos nessa forma de agência.

Outro espaço de aprendizagem na EDUCAFRO é a disciplina cultura e cidadania, que, de acordo com o coordenador geral da organização,

Passa a ser o espaço que dá o rumo para o projeto e que qualifica o aluno para além do pré-vestibular. O projeto passou a ser um instrumento poderosíssimo de discutir e aprofundar a questão racial, a questão da autoestima, a questão das ações afirmativas¹⁹.

Esse trecho nos revela como a proposta educativa da EDUCAFRO vai além de “colocar o negro na universidade”, e passa por uma busca pela transformação das subjetividades dos envolvidos. Com a disciplina cultura e cidadania, a sala de aula do pré-vestibular tem suas lógicas alteradas: O foco não é o saber que permite aprovação no exame, mas aquele que permite a reflexão social, política e racial.

Nesses diferentes espaços de encontro são trazidas para estudantes e voluntários a possibilidade de resignificarem seus lugares sociais e identidades, articulando e rearticulando diferenças culturais (BHABHA, 1998: p.20), num entre-lugar que emerge do currículo como espaço de significação. É no entre-lugar²⁰ que se produz no encontro, na experiência de estar com o outro que localizo possibilidades de fissura à branquitude e rompimento com o pacto narcísico, em iniciativas de educação antirracista, seja na EDUCAFRO ou em outros espaços educativos.

¹⁸ Durante a pesquisa de mestrado foi realizada observação participante em algumas dessas reuniões.

¹⁹ Entrevista com Frei David Santos, já citada.

²⁰ Bhabha nos fala de um espaço que ultrapassa “as bases de oposição dadas e abre um espaço de tradução: um lugar de hibridismo, para se falar de forma figurada, onde a construção de um objeto político que é novo, nem um e nem outro” (1998, p.51)

Branco e brancas em uma organização antirracista

Em uma manhã de domingo, em abril de 2018, A EDUCAFRO fazia uma grande reunião de acolhida. Era a recepção de alunos de novos núcleos²¹, uma aula inaugural que aconteceu no Teatro Carlos Gomes, no centro do Rio de Janeiro, com a presença de estudantes e familiares, que lotaram o amplo espaço. Foi divulgado que estariam presentes Frei David Santos e um juiz federal, famoso palestrante e escritor, que costuma trabalhar a questão da aprovação em concursos públicos e é voluntário da EDUCAFRO. Frei David não pôde comparecer e o evento foi conduzido pelo coordenador geral da EDUCAFRO-Rio.

O palestrante levou um convidado, que junto a ele conduziu uma fala motivacional. Ambos homens brancos, contaram suas trajetórias, sacrifícios e caminhos que fizeram para melhorarem suas condições de vida. Destacaram que, enquanto homens brancos não enfrentavam muitas das dificuldades daqueles(as) estudantes - em sua grande maioria negros(s) - apesar de já terem vivido restrições financeiras:

Eu nasci alto, louro de olho azul, isso facilita as coisas. Nasci em família de classe média, isso facilita, mas não tinha dinheiro.²²

Nesse sentido, seus relatos de superação contemplavam apenas em parte as possíveis angústias daqueles(as) estudantes. Assim, era necessário enunciar sua brancura. Enunciar a branquitude que, como uma chave, abriu-lhes portas ao longo de suas vidas. Ao enunciar a brancura e a branquitude promovem-se possibilidades de ruptura com o pacto narcísico. Entre as muitas pessoas negras que ali estavam e foram impactadas por esse reconhecimento de privilégios por pessoas brancas, havia também sujeitos brancos, que ouviram suas falas e assim se defrontaram com a problematização da noção de privilégio. Isso é fundamental, tendo em vista que essa é uma noção com a qual as pessoas não querem se defrontar, justificando, ao invés disso, situações de privilégio através do discurso do mérito que “tendem a culpar o negro e, ato contínuo,

²¹ Em abril de 2018 a EDUCAFRO-Rio abriu um número significativo de núcleos pré-vestibulares simultaneamente. Isso foi possível devido a uma parceria com a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Apesar da parceria com a Prefeitura, os trabalhadores da EDUCAFRO mantiveram-se como voluntários.

²² Registro em caderno de campo, sobre observação participante em 29/04/2018.

justificar como merecem o lugar social que ocupam” (BENTO, 2002, p. 56). O primeiro contato com a EDUCAFRO, uma aula inaugural em clima de comemoração, pode ter sido, dessa forma, um momento de impacto para o início de um processo de fissura à branquitude que forma sujeitos brancos ali presentes, pois identificar como mérito os privilégios detidos por brancos e brancas é uma das estratégias de sua manutenção.

No intervalo da palestra o teatro vibrou com a apresentação de uma orquestra de jovens negros, que apresenta música clássica e músicas populares com o instrumental clássico. Além da apresentação musical, os músicos falaram sobre dificuldades e sobre o racismo que precisam enfrentar enquanto negros(as) atuando em um contexto artístico majoritariamente branco. No intervalo participou também um conhecido sambista, apresentado como “militante, cantor e compositor”. Além da palestra e das apresentações musicais, o coordenador geral apresentou estudantes da EDUCAFRO-Rio, em sua maioria negros, que falaram de sua inserção em universidades. O grupo Justiça Negra Luiz Gama falou sobre apoio aos que desejam a área de direito e de projetos para combater o racismo institucional.

Ao fim da aula inaugural, um dos voluntários da coordenação da EDUCAFRO-Rio contou-me que foi difícil conseguir a inserção da orquestra. Até pouco tempo antes do evento só havia a disponibilidade do palestrante. Entretanto, segundo o voluntário, o palestrante era muito bom, muito legal, era um grande parceiro da EDUCAFRO, mas era branco. O voluntário entendia que, enquanto um homem branco de classe média, ele não partilha das dificuldades e restrições impostas pelo racismo. Também eu não partilho, e questiono por que o voluntário decide dividir comigo essas reflexões. Ele sabia que minha pesquisa tinha a questão racial como foco. Já havíamos conversado bastante e acredito que, naquele momento, ele me via como alguém que, apesar de branca, era capaz de compreender sua perspectiva. Eu compreendia e concordava. Mas fui reeducada naquele momento e em toda a trajetória de pesquisa na EDUCAFRO, sou ainda quando escrevo este texto. Esse e outros momentos na EDUCAFRO contribuíram para que eu construísse uma perspectiva racializada de mim mesma e tornasse mais natural enunciar a minha branquitude. Um processo construído a partir da desestabilização do lugar de universal em que fui socializada como pessoa branca. Naquele momento eu

concordava que as pessoas negras na plateia do teatro precisavam estar representadas no palco, mas a potência do que se configurava ali para as pessoas brancas demorou um pouco mais a se evidenciar em minha análise.

Aquela manhã no teatro é um exemplo do impacto reeducador do currículo da EDUCAFRO. A orquestra representou em suas roupas de gala, em seus instrumentos clássicos, em sua música e em sua fala, que negros(as) podem ocupar espaços que lhes foram historicamente negados, como a música clássica e a universidade, representada pelo grupo de advogados Justiça Negra Luiz Gama. De acordo com a lógica do militante, nada que os dois homens brancos dissessem produziria os mesmos afetos que ver e ouvir a orquestra. E a imagem e som da orquestra produz afetos nas subjetividades de negros(as) e brancos(as). Negros(as) que podem sentir-se representados e brancos(as) que com ela têm contato logo após ouvirem pessoas brancas em posição social de destaque assumirem seus privilégios.

Ao observar a situação questiono se haveria a mesma configuração em um pré-vestibular popular desvinculado do movimento negro. Além de voluntário da EDUCAFRO, esse e muitos outros sujeitos são militantes negros, e suas preocupações são permeadas pela questão racial, tendo em vista que esse debate é constitutivo de suas identidades. A aula inaugural trouxe elementos para motivar os estudantes e ajudá-los a pensar estratégias para alcançarem seus objetivos, saberes sobre a negritude como uma categoria não homogênea e explicitou lugares sociais em disputa por negros(as) na sociedade brasileira. Evidenciou-se que os sujeitos que organizaram essa aula buscaram mostrar que, para a maioria negra, sua motivação e estratégias serão atravessadas pelo racismo e que há caminhos coletivos para combatê-lo e superar as barreiras que ele impõe. Ao mesmo tempo, a minoria naquele espaço, branca, acostumada a ter sua raça silenciada, tem evidenciado seu pertencimento racial, e os privilégios atrelados a ele. Esse foi um primeiro contato com o currículo da EDUCAFRO, quem permanecer na organização será atravessado por essas perspectivas em um currículo que se desenha nas aulas e em outros espaços de encontro.

Estudantes e voluntários – e pesquisadores – são afetados ao permanecerem na organização. A EDUCAFRO tem voluntários em vários âmbitos e nem todos ingressam

por serem militantes antirracistas, assim, a diferença nas perspectivas raciais e sociais se faz presente.

O pessoal da EDUCAFRO mesmo, que já tem um tempo, a gente procura dar essa parte de cultura africana, procura dar uma ênfase nisso também, dar um reforço nisso. Mas tem professores de todo tipo [...] conheci professores que são contra as cotas. Logo que entrei tomei um choque, achei um absurdo [...] fui entender que entrava de tudo, depois a gente dá um jeito de substituí-los por outros que sejam a favor das causas. Porque o cara já é branco e vai contra as cotas, aí acaba com o aluno. O aluno já é todo massacrado, aí o cara chega na sala de aula e destrói mais ainda. Não tem condição, né? Por serem bons professores, eles permanecem, permanecem um tempo, mas depois, com o tempo a gente tenta substituir. Não tem como deixar um professor que não seja a favor das cotas, que não seja a favor das religiões de matriz africana, não tem sentido. A gente vai trabalhando, o que a gente tem no momento, a gente usa, às vezes não faz muito sentido, mas a gente tem que usar para não deixar um buraco, não vai deixar um pré-vestibular sem tipo de matéria porque o cara pensa diferente da gente. [...] E pelo próprio trabalho nosso, muitas pessoas que entram, brancos, conhecem o trabalho todo, alguns se assustam porque tem um pessoal mais radical também, muito forte, aí eles acham um pouco agressivo e vão embora também, os não negros. Mas não é por expulsão direta, muitos não se sentem bem.²³

Professores com perspectivas diferentes permanecem por um tempo, o que faz emergir seus posicionamentos no currículo desenvolvido em suas salas de aula. Suas identidades, ideias e formas de significação se farão presentes nos encontros com alunos e colegas de trabalho, afetando e construindo saberes. Podem trazer um contraponto aos saberes do movimento negro, que atravessam o currículo da EDUCAFRO em diferentes espaços. No Currículo, culturas se legitimam de forma diferenciada (MACEDO, 2006), assim, as tendências homogeneizadoras se fazem presentes no currículo da EDUCAFRO a partir dos saberes do movimento negro e do Enem, além de outras tendências homogeneizadoras globalizantes, mas tais tendências não são capazes de apagar a diferença. A diferença no currículo não se define como oposição ao homogêneo, as culturas “negociam com ‘a diferença do outro’” (MACEDO, 2006, p. 292), cada um e os mundos que traz consigo fazem o currículo ser lugar onde a diferença emerge.

Somos seres em construção e nossas identidades se constituem e se modificam no contato, tendo em vista que “Estamos sempre em processo de formação cultural.” (HALL, 2003: 44). Neste sentido, entendo, com pesquisadoras que debatem a

²³ Entrevista com L., voluntário da coordenação geral da EDUCAFRO-Rio, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, no Instituto Ciência Humanas e Filosofia da UFRJ, Centro, Rio de Janeiro.

branquitude (HELMS, 1990; SCHUCMAN, 2012; BENTO, 2002), que é possível a construção de identidades brancas não racistas. Nesse processo de construção identitária, penso a educação como espaço potente e, neste trabalho, penso em especial, o papel da EDUCAFRO enquanto organização do movimento negro, tendo em vista que, segundo Gomes (2017), o movimento negro reeduca a sociedade e as relações sociais. Assim, as subjetividades desses professores podem ser afetadas, transformando-se sua visão sobre a questão racial, e as ações afirmativas. Isso foi o que aconteceu com o voluntário J., que reflete sobre como sua presença na EDUCAFRO foi importante para uma mudança na sua visão sobre a questão racial:

Eu cheguei na EDUCAFRO em 2008. Desde 2006 que eu vinha buscando um curso pré-vestibular para poder começar a trabalhar a minha prática de ensino e tudo o mais. Porque eu comecei minha faculdade em 2004, mas aqui que, somando com o meu tempo na EDUCAFRO, eu descobri a importância da cota racial. Não é social é racial. Social, por exemplo, “precisamos de Consciência Humana”. Não, negativo. Os escravocratas eram humanos, eram pessoas de carne e osso, eram humanos, não eram mutantes, não eram andróides, não eram alienígenas. “Ah consciência humana”. Não, é Consciência Negra mesmo. [...] Essa questão eu aprendi com o convívio da prática de ensino de cultura africana. Eu faço pós em Cultura afro-brasileira, a pós me ajudou nisso também, muita coisa se acoplou na questão da gente se desconstruir e reconstruir. Houve em mim, há em todos nós isso: uma desconstrução e reconstrução. Isso que foi dentro da EDUCAFRO, no meu caso, muito importante, interessante e essencial.²⁴

J. percebe que a transformação ocorrida em sua subjetividade é um processo de desconstrução e reconstrução pelo qual passam outros sujeitos na EDUCAFRO. Esse processo pode se dar com estudantes e voluntários, tendo em vista que, enquanto experiência afetiva partilhada, o currículo afeta a todos os envolvidos, seres em construção, independente de ocuparem o lugar de estudantes ou professores. Além disso, a posição de estudante e voluntário na EDUCAFRO, muitas vezes assume certa fluidez, tendo em vista que a organização incentiva o voluntariado de seus estudantes, como se percebe no trecho de documento a seguir:

Se cheguei até aqui foi graças à dedicação comunitária de muitos que se doaram antes de mim. Hoje é possível ter estrutura para possibilitar minha vitória. Da mesma forma, doarei do meu tempo e/ou do meu bolso para ajudar outras (os) a vencerem como estou vencendo.” Sendo fiel ao trabalho comunitário e à contribuição, o (a) associado (a) ajudará a manter, ampliar e aperfeiçoar a estrutura de serviço necessária para que a EDUCAFRO possa propiciar a outros(as) negros(as), indígenas e empobrecidos(as) o sonho de ingressar

²⁴ Entrevista com J., coordenador pedagógico do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 05 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

nas universidades públicas ou particulares, cursos preparatórios para concursos ou participar de algum outro curso de formação. (Negrito original)²⁵

Assim, a formação dos voluntários pode se dar, em contato com um currículo potencialmente antirracista, desde o momento em que nela ingressam como estudantes. Esse é o caso da coordenadora de um núcleo pré-vestibular. I., é uma mulher branca²⁶ que ingressou no pré-vestibular da EDUCAFRO após algum tempo afastada dos estudos.

Eu conheci a EDUCAFRO buscando na internet algum núcleo de pré-vestibular. Eu trabalhava, eu casei cedo, então eu parei de estudar. Terminei o Ensino Médio e parei de estudar, e aí quando eu estava com meus trinta e poucos anos senti necessidade de voltar a estudar, só que eu trabalhava aqui no centro e eu cogitei ir para esses pré-vestibulares normais, só que eu me senti um pouco deslocada porque tem muito jovem, muita garotada que acabou de sair do Ensino Médio e também eu não tinha grana para pagar um pré-vestibular desses mais famosos. [...] o pré-vestibular comunitário é diferente dos outros pré-vestibulares que a gente vê, porque normalmente no pré-vestibular quando o aluno vai, ele encara muitas vezes o seu colega como um “adversário”, no sentido de que é uma competição. O vestibular é quase que um concurso público, então o diferencial de um pré-vestibular comunitário, a gente percebe que as pessoas se ajudam mais. [...] é uma relação de coletividade, é uma relação assim de parceria que a gente não encontra muitas vezes em outras esferas da vida, inclusive. O ambiente de trabalho é sempre um ambiente muito competitivo, então quando eu cheguei aqui, que eu tive contato com pessoas basicamente da mesma idade que eu, que também estavam retomando os estudos, que também tinham ficado vinte anos ou mais sem estudar, que tinham trabalhado o dia inteiro, então tinha uma conexão de realidade muito próxima da minha e essa noção de ajuda, colaboração, de contribuição. Porque aqui a gente tem um valor que a gente paga para a manutenção do papel, mas não é um boleto que chega ali na tua casa e tem até o dia 10, se não vai cobrar a multa. É uma relação muito mais de parceria, de contribuição, de colaboração, de construção coletiva e isso com certeza mudou a minha visão de mundo. Nesses cinco anos que eu estou aqui, a gente aprende muito um com o outro. A EDUCAFRO no geral também me ensinou muito, esse espírito de parceria, de colaboração, de contribuição, porque a EDUCAFRO se mantém com isso, um ajudando o outro, todo mundo junto. [...] Ninguém deixa que isso se acabe, sempre um ajudando o outro, um fazendo uma coisa, outro fazendo outra, todo mundo é voluntário, ninguém é obrigado a estar aqui. Então você está aqui porque você quer estar aqui, você tem um compromisso social, você tem uma consciência do seu papel no mundo e o quanto você pode ajudar outras pessoas a conquistarem coisas que você também um dia foi ajudado, conquistou, então é um ciclo muito saudável de ajuda mútua, de colaboração, de contribuição.²⁷

²⁵ Regulamento/contrato de associado EDUCAFRO. Disponível no web site da EDUCAFRO, <https://www.educafro.org.br/site/#> Acesso em 17/07/2017.

²⁶ De acordo com a minha percepção e a sua própria.

²⁷ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, em 19 de abril de 2018, no âmbito do projeto “As lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.”, na Catedral Presbiteriana do Rio de Janeiro, Centro, Rio de Janeiro.

No relato de I. percebemos como as relações afetivas e os vínculos desenvolvidos no pré-vestibular da EDUCAFRO foram importantes para sua formação e sua atuação na sociedade. Penso, com Trindade, que a afetividade nos faz humanos e assim, é fundamental “para as relações pedagógicas, para o ensino da História e cultura africanas e afro-brasileiras [...] pela percepção da necessidade de dar relevância aos afetos, emoções e sentimentos no trato com o outro e consigo mesmo” (2006 p. 102). A partir das proposições de Trindade somos capazes de perceber que esse espírito de cooperação e coletividade que contagia o olhar de I. e suas ações no mundo, não é fruto de uma configuração particular da EDUCAFRO, mas parte da cultura afro-brasileira, que tem entre seus valores civilizatórios a cooperatividade, pois “é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveri[am] se não tivess[em] a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.” (Trindade, 2013, p. 136).

Afetada por esse currículo ao longo dos anos na EDUCAFRO, em seu trabalho como coordenadora de núcleo, I., participa de sua construção, sendo mais uma a trazer para suas fronteiras saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro:

A matéria é a matéria do vestibular, mas todas as brechas que a gente tem, todas as oportunidades que a gente tem, a gente está fazendo atividades interdisciplinares com outros professores, ou faz palestras [...] vai introduzindo temas transversais. [...] A gente procura ver alguma demanda que tenha dos próprios alunos, porque cada turma é uma turma diferente [...] **uma coisa que a gente sempre faz é falar sobre a Lei 10.639 [...], que trata sobre o estudo da África e da cultura africana, então a gente sempre faz isso, a gente fez um passeio pelo Cais do Valongo, então isso é um tema que aparece sempre, e os outros temas vão aparecendo de acordo com a demanda dos alunos ou se os professores sinalizam alguma coisa**²⁸ (Grifo meu)

Escolhas revelam os afetos que mobilizam as agências dos sujeitos envolvidos no núcleo. O tema sempre presente, trazido pela coordenação do curso é o estudo da África e da cultura africana, a temática aparece como algo que o núcleo faz, independente de outros debates que emergem no encontro entre alunos, professores e coordenadores. Ter essa temática como prioridade para uma coordenadora branca - ex-aluna da organização - é um indicativo de que é possível “sujeitos brancos perfaze[re]m uma fissura entre a brancura do corpo e o poder identitário da branquitude.” (SCHUCMAN, 2012, p. 110).

²⁸ Entrevista com I., coordenadora geral do núcleo pré-vestibular FGV-Nelson Mandela, já citada.

Conforme afirma Bento sobre o racismo em nossa sociedade, “Reconhecer que é preciso fazer algo, que o problema precisa ganhar visibilidade, pode ser uma outra possibilidade de ser branco no Brasil.” (2002, p. 151). O currículo da EDUCAFRO potencializa essa outra possibilidade de ser branco(a). Integrar pessoas brancas como voluntárias ou como estudantes, a partir do reconhecimento de que “o branco pobre também precisa ser amparado” na EDUCAFRO é uma oportunidade formativa para essas pessoas, mas também uma possibilidade de transformação nas relações raciais, a partir da presença de sujeitos brancos que podem promover rupturas com o pacto narcísico nos lugares que ocuparem ao longo de suas vidas.

Não é só a causa do negro, é [de] todos aqueles que observam que na trajetória houve desigualdade, houve maldade, então eu me somo. Estou somando essa questão da negritude, e eu quero fazer alguma coisa. Não importa se eu sou negro, se eu sou amarelo, se eu sou indígena. Nós temos quase que... um número percentual grande de brancos bolsistas da EDUCAFRO. É o branco pobre. Alguns têm olhos verdes, alguns têm olhos azuis, alguns têm cabelo loiro. “Ah, mas não é branco?”, é branco, mas ele é pobre e ele participa da reunião geral como todos, eles vão na militância como todos, a militância não é só para negros, a militância é de todos.²⁹

As diferenças não são apagadas. Brancos podem se somar à militância, a partir de seu lugar de brancos, e somar-se à luta antirracista. Nesse sentido, é preciso lembrar que “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos.” (RIBEIRO, 2017, p. 70). Ter isso em questão ao engajar-se na luta contra o racismo é também uma perspectiva que se coloca a partir das experiências nesse currículo, e, enquanto se faz currículo, transformam-se as pessoas e a sociedade a partir de suas lutas, como Freire (1987) nos ajuda a pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS FINAIS

Identifiquei na EDUCAFRO, a partir de reflexões pautadas em documentos institucionais, episódios do cotidiano e narrativas de voluntários e voluntárias da organização, a presença de brancos e brancas como possibilidade de reeducação e de

²⁹ Entrevista com E., coordenador geral da EDUCAFRO Rio, Já citada.

promover fissuras à branquitude. As pessoas que atuam na EDUCAFRO buscam colocar negros e pobres na universidade, mas não buscam apenas isso. Seus saberes e perspectivas sobre a realidade configuram a orientação de cada um e cada uma sobre o que desejam ensinar a esses sujeitos que irão para a universidade com seu apoio e sobre como devem ser afetadas as subjetividades de futuros(as) universitários(as). Essa aprendizagem não é via de mão única. No currículo da organização se fazem presentes múltiplos saberes, identidades e pertencimentos, inclusive perspectivas da branquitude, majoritárias na sociedade brasileira, pois não é possível controlar a diferença. No currículo essa diferença é negociada e não é possível afirmar que todos e todas que passam pela EDUCAFRO irão se tornar antirracistas, não é possível controlar os afetos. O que afirmo é que esse currículo, onde há forte presença de saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro e onde se encontram sujeitos comprometidos com educação antirracista, promove afetos e possibilidades de construção de subjetividades antirracistas naqueles(as) que estão no encontro, inclusive entre pessoas brancas, promovendo possibilidades de fissuras à branquitude. Aponto ainda que outros currículos, onde se façam presentes saberes antirracistas e sujeitos engajados com educação antirracista, têm esse potencial.

Trouxe neste trabalho algumas reflexões sobre o currículo da EDUCAFRO como um possível caminho para a construção de outras significações de brancura, que se afastem da branquitude. Este é um entre outros caminhos, que têm sido e que precisam ser construídos, em nossas escolas, na mídia, na literatura e em todos os espaços onde afetamos e somos afetados, onde formamos nossas identidades, “nos construímos e reconstruímos”. Pensar o currículo como experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos (trans)formam é importante para entendimento de que, para além de conteúdos a serem ensinados, colocamos quem nós somos no encontro com o outro. Estudantes e educadores, nos transformamos no processo educativo. Não existe neutralidade, afirma-la é mascarar posicionamentos, desde a escolha de currículos oficiais, ao fazer cotidiano nas escolas e em espaços não formais de educação, como a EDUCAFRO, há escolhas, encontros, disputas e contatos.

No que tange às relações raciais, afirmar a neutralidade é reproduzir o pacto narcísico e o racismo. Os materiais didáticos, a literatura, a arte, a cultura e a produção científica que ganham destaque nos diferentes meios sociais, o que inclui a escola e exames de ingresso no Ensino Superior, ainda partem do padrão de universalidade branco, apesar de haver movimentos contrários, amparados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08³⁰. Afirmar a neutralidade em uma sociedade estruturada pelo racismo é operar pela sua manutenção. Em um currículo onde pessoas comprometidas com o antirracismo se fazem presentes, saberes e afetos antirracistas são produzidos e trocados, pessoas de diferentes pertencimentos são beneficiadas com essa educação que movimenta os sujeitos e a sociedade para direções mais justas e menos violentas e desiguais. Pessoas brancas têm acesso, no currículo da EDUCAFRO e em outros espaços de educação antirracista, a conhecimentos e afetos que lhes permitem compreender sua posição na hierarquia social e assumir responsabilidade na desconstrução do racismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Thayara Cristine Silva de Lima pela leitura e sugestões no primeiro esboço do texto. Agradeço também à Amilcar Araújo Pereira, Lívia Di Renna Vianna Brum, Luara dos Santos Silva e Vanessa Ribeiro de Oliveira pelo incentivo à submissão para publicação de um texto com essa discussão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Betine de; SANCHEZ, Lívia Pizauro. Enem: Ferramenta de implementação da Lei 10.639/2003 - Competências para a transformação social? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32 n.1 jan./mar. 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos do racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

³⁰ Leis que determinam que história e cultura afro-brasileira, africana e indígena estejam presentes no currículo da Educação Básica.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In.: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

Bourdieu, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de S. Miceli, S. A. Prado, S. Miceli & W. C. Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1987.

FRANKENBERG, R. **The social construction of Whiteness: White women, race matters**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

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

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.” **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HELMS, Janet E. **Black and white racial identity: theory, research, and practice**. New York, Greenwood Press, 1990.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo. Elefante, 2020. 272p

LEMOS, G. A. R.; Macedo, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas** v. 25, p. 57-73, 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.32. maio/ago. 2006.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

_____. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, p. 539-554, 2017.

MOREIRA, Márcio Araújo. **Análise do impacto da lei 10639/2003 no exame nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013**. Dissertação (Mestrado Relações Etnicorraciais. Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca- CEFET/RJ. Rio de Janeiro, 2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. Do Direito à Universidade à Universalização de Direitos: **O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as Políticas de Ação Afirmativa**. Tese (doutorado em serviço social) – UFRJ/ ESS. Rio de Janeiro, 2010.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>

PEREIRA, Amilcar Araujo. “**O Mundo Negro**”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013. 344p.

_____. “Por uma autêntica democracia racial! Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”. In: **Revista História Hoje**, v. 1, p. 111-128, 2012.

PINAR, Willian. Currículo: uma introdução. In.: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Estudos curriculares: ensaios selecionados William Pinar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016. v. 1. 224 p.

PIZA, Edith. Porta de vidro: uma entrada para branquitude. In I. Carone & M. A. Bento (Orgs.), **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. (pp. 59-90). Petrópolis: Vozes, 2002

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais)

Santos, S. C. C. D. dos. **Lutas do movimento negro por educação: Saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO**. Dissertação (Mestrado em educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. (Doutorado em psicologia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais, 2011

SCHWARTZMAN, Luisa Farah. Seeing Like Citizens: Unofficial Understandings of Official Racial Categories in a Brazilian University. **Journal of Latin American Studies** 41, 221–250. <http://journals.cambridge.org> Downloaded: 24 Jun 2009

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Em busca da cidadania plena: Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: **A cor da Cultura - Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.) **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

HISTÓRICO

Submetido: 12 de Set. de 2022.

Aprovado: 21 de Out. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Santos, Sara, C, C, D. Educação antirracista e possibilidades de fissura à branquitude: reflexões a partir do currículo da educafro. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - LES, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449