

O PREÇO DA COR E OUTRAS VIOLÊNCIAS: REFLEXÕES PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

THE PRICE OF COLOR SKIN AND OTHER VIOLENCES: REFLECTIONS BEYOND SCHOOL WALLS

Ana Flávia Vigário *

RESUMO

O propósito deste texto-ensaio é gerar reflexões e discutir a necessidade e a potencialidade da ação humana com vistas ao combate do racismo e de outras violências contra pessoas negras. A construção e o desencadear das ideias apresentadas aqui estão embasadas em literatura e produções científicas da área relacionada às questões raciais, contribuindo e embasando as ponderações tecidas. Dessa forma, este ensaio dedica-se a afetar todos os seus leitores e suas leitoras, tirando-os/as da inércia, da reprodução de processos de exclusão e levando-os/as à busca pelo letramento racial e à tomada de decisão e ações efetivas na Educação em espaços formais e não formais.

Palavras-chave: Educação para as relações étnico-raciais. Ensino de Ciências. Educação em espaços formais e não formais.

ABSTRACT

O purpose of this essay is to promote reflections and discuss the need and power of the human action in fighting racism and other types of violence against black people. The construction and chain of ideas presented here are based on the literature and scientific productions related to racial issues. This essay is dedicated to reach its readers by taking them out of inertia and stopping reproducing exclusion processes. It will help readers search for racial literacy and make decisions and effective actions in formal and non-formal education.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Science education. Formal and non-formal education.

* Doutora em Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: afvigario@ufcat.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8409-3376>



1 INTRODUÇÃO

*A carne mais barata do mercado
É a carne negra
(Tá ligado que não é fácil, né, mano?)
Se liga aí [...]*

*Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos*

A carne mais barata do mercado é a carne negra [...]

*Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito
Mas muito bem intencionado [...]*

(Marcelo Santana, Seu Jorge, Ulises Capelletti. **A carne**, 1998)

Quando Elza Soares, com sua voz rouca e rasgada, entoou que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”, no seu álbum *Do cóccix ao pescoço*, em 2002, ela não deu fôlego a um grito já ecoado anteriormente — tendo em vista que a música *A carne* havia sido lançada em 1998 pelo grupo Farofa Carioca. Elza deu vida à dor de milhares de brasileiros/as, expôs feridas históricas e não resolvidas pela nossa sociedade. Ela escancarou o racismo, as violências e a constante luta pela sobrevivência de corpos negros. O tempo passou, pouco ou nada ocorreu em relação ao cenário apresentado. A voz de Elza, então, em 29 de setembro de 2019, chegou ao público do Rock in Rio (Fig. 1A) antes de sua presença física no palco e carregando os graves e drives para registrar a dor de que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”. Ela, trajando vestimentas pretas, expressão do rock, seu corpo ereto apoiado em uma cadeira de acrílico transparente que surgia lentamente no topo do palco, com um cabelo bem irreverente e a firmeza das mãos segurando o microfone, se apresentou sob os holofotes do mundo todo para dar seu recado, a voz e a pele de uma mulher negra. Cantou, emocionou, trouxe as dores vivenciadas pelos povos negros cotidianamente, chorou e sorriu. Era ela, “a mulher do fim do mundo”, dizendo o que muitas pessoas não queriam ouvir, mas tiveram que parar por alguns

minutos para apreciar um espetáculo de música, de grito de socorro e de denúncia. Mas isso não bastou. Pessoas negras continuam sofrendo, sendo julgadas injustamente, violentadas e morrendo. Lágrimas não bastam para demonstrar empatia.

Em outro local, no salão de exposição permanente do Museu de Arte de São Paulo (MASP), uma escultura de látex sobre bronze representa um garoto negro vestido com uma bermuda e pés descalços, com cerca de 1,30 m de altura. Esse garoto segura uma lata de tinta branca tombada sobre sua cabeça e deixa que essa tinta percorra e cubra partes de seu corpo. A escultura não traz um personagem, mas uma cena que retrata uma história e denuncia o embranquecimento da população negra e o apagamento de identidades, de culturas, de saberes, de falas, de gentes e suas histórias, suas raízes. Essa peça (Fig. 1B, 1C, 1D) é de Flávio Cerqueira e intitulada *Amnésia* (2015). Poderia ser só uma escultura a ser apreciada, mas seu nome e a cena nos remetem a lugares, a pessoas e a histórias nem distantes nem fictícias. Aliás, são vidas submetidas a um processo de padronização para serem aceitas, conseguirem emprego, terem relacionamentos e frequentarem os espaços da sociedade junto a outros grupos. Para mim, a relação entre as duas obras de arte que descrevi é interpretada da seguinte forma: o menino negro ouviu Elza, sentiu a dor de perceber-se como o alvo denunciado pela pele negra, a voz de Elza rasgou seus pensamentos, ecoou em seu peito e ele quis fugir daquela condição. Sujeitou-se ao massacre do apagamento, quis perder suas raízes e criar outras, quis pertencer a outros grupos, quis ser aceito. Mas isso não bastou. Pessoas negras continuam sofrendo, sendo julgadas injustamente, violentadas e morrendo. Embranquecer-se não basta para ter outra identidade. É preciso seguir atento/a ao que Elza diz mais adiante na música: “mas, mesmo assim ainda guardo o direito de algum antepassado da cor, brigar sutilmente por respeito, brigar bravamente por respeito [...] brigar, brigar, brigar, brigar, brigar (Se liga aí!)”.



Fig. 1A — Fotografia de Elza Soares na abertura do show no Rock in Rio, em 2019. **Fig. 1B, 1C e 1D** — Fotografias da escultura *Amnésia*, de Flávio Cerqueira, em exposição no MASP.



Fonte: Fig. 1A – Wallace Teixeira/Futura Press/Estadão Conteúdo (2019); Fig. 1B, 1C, 1D – acervo pessoal (2019).

Nos campos de futebol, no Brasil e no exterior, jogadores são açoitados com ofensas, bananas jogadas, títulos e gestos imitando macaco, ou, ainda, indicando a cor da pele negra. É o rapaz negro que é revistado pela polícia por estar com uma bicicleta na praça. É outro rapaz morto, com oito tiros, pela polícia porque o agente confundiu o guarda-chuva do jovem com um fuzil (2018). É o carro de família, dirigido por um homem negro, que foi alvejado por militares do exército com 80 tiros de fuzil. O motorista foi morto na hora (2019). Crimes e crimes tendo como pauta a fragilidade da vida de pessoas negras. Nossa história está carregada de condicionantes políticos que estão estruturalmente arraigados e que definem o preço da vida das pessoas negras. Quem decide o direito pela vida de pessoas brancas ou o caminho do extermínio de pessoas negras? O que fizemos, fazemos e faremos com essa situação tão desumana, fria e irracional de reprodução de padrões históricos de exclusão e genocídio dessa gente?

Racismos e outras violências ainda estão presentes em outros contextos e em todos os locais. Porém, com o mesmo padrão de reprodução de exclusão da gente negra. Como continuidade, podemos citar a violência obstétrica sofrida por mulheres negras. De acordo com Curi, Ribeiro e Marra (2020, p. 162),

Alguns estudos realizados pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) [...] evidenciam algumas disparidades raciais que ocorrem no atendimento às mulheres grávidas. Mostram que mulheres negras possuem maior risco de ter um pré-natal inadequado. São aquelas que realizam menos – e mais rápidas – consultas obstétricas do que o indicado pelo Ministério da Saúde. São elas também as que mais peregrinam entre as maternidades, as que vão ter o direito de acompanhante durante o parto violado. São/serão as que mais sofrem/sofrerão violências obstétricas.

O prenúncio dessa citação já nos diz que as violências contra as mulheres negras não têm um prazo estabelecido. Continuarão. Ademais, o Atlas da Violência no Brasil, com estudos realizados entre 2009 e 2021, revelaram os seguintes fatos: em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras; o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vez maior do que o de uma mulher não negra; e “os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios no Brasil” (Cerqueira; Ferreira; Bueno, 2021, p. 49). Esses índices corroboram que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”. As vidas que possuem menor valor são de pessoas negras. Fato histórico e ainda não desconstruído.

2 RAÍZES FERIDAS E NÃO CONTADAS

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 15–16).

Durante todo o processo de constituição e formação do povo brasileiro, os registros feitos, reproduzidos e difundidos trouxeram uma história contada pelo olhar do colonizador, Portugal, e de outros países que também vieram a explorar nosso território. Entretanto, há uma outra história, que mais nos interessa e que foi apagada e desmerecida: a história dos povos originários, os principais protagonistas. Esse enredo, no qual os povos que aqui habitavam e já possuíam grupos diversos, culturas variadas e formas únicas de viver e compreender o mundo, é o que realmente remonta à verdadeira história da formação do nosso país.

O Brasil, por exemplo, que nessa época não existia nos mapas dos grandes cosmógrafos e não havia entrado na história ocidental, já estava incluído no pacote: a linha do tratado cercava o país nas proximidades de onde, hoje, se encontram Belém (no Pará) e Laguna (no atual estado de Santa Catarina) [...]. A reação inicial foi de encanto diante dessa “terra nova, que se ora nesta navegação achou”, mas também de vontade de posse: assim, imediatamente se criaram nomes para tudo que se “descobria” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 27, 32).



Atrelado ao processo de colonização, com objetivo de exploração das riquezas aqui existentes, está a escravização de indígenas e africanos, violentamente conduzidos ou trazidos, com o intento de servirem unicamente aos interesses de Portugal. Dessa forma, o apagamento de culturas e saberes e a deformação de corpos e grupos faziam parte do movimento de “ensinar uma cultura, uma religião e um modo de viver verdadeiros”, ou seja, se existia uma forma correta de ser, era a dos colonizadores. A formação dos quilombos como forma de resistência à toda essa violência, “uma alternativa concreta à ordem escravista” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 123), faz parte da nossa história.

Por essa breve retomada, nota-se que os povos originários e os africanos escravizados eram percebidos a partir de um senso de utilidade muito evidente, ou seja, servir ao trabalho braçal, desgastante, cansativo. Aqueles que não se submetiam ao trabalho escravo ou que eram resistentes a este recebiam tratamentos punitivos, tortura física ou morte. Como havia uma noção europeia de superioridade, os escravizados eram inferiorizados, desprezados, suas vidas não tinham valor e podiam ser descartados. Ao longo do tempo, o racismo e o genocídio se tornaram dispositivos de diferenciação social e demarcação de uma raça superior — o poder de decisão sobre quem pode morrer e quem deve dominar. A carne mais barata do mercado brasileiro sempre foi a carne negra.

Esse cenário se consolidou no decorrer dos anos, incluindo períodos históricos em que negros, quilombolas e indígenas não tinham seus direitos reconhecidos e ficaram à margem da sociedade. Direito à educação, à saúde, ao trabalho, a uma forma digna de vida continua sendo uma bandeira de luta desses grupos diante da sociedade branca e racista. Ainda hoje, há grandes movimentos de ocultamento das culturas indígenas, quilombolas e negras, evidenciados por frequentes episódios de racismo e outras formas de violência.

A população negra brasileira se encontra numa situação que não é muito diferente de há noventa anos, pois as formas de dominação e exploração não acabaram com a falsa abolição, mas simplesmente se modificaram. Continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, à saúde e a moradia decente (Gonzalez, 2020, p. 302).

Face a isso, trazer à tona a discussão sobre a importância desses grupos para nossa constituição social e cultural se faz necessário para aparmos uma dívida histórica de exclusão e violências. Todavia, também precisamos questionar e refletir sobre onde e quais meios serão utilizados para tratar de assuntos referentes à história africana e afro-brasileira, bem como às relações étnico-raciais. Os autores Gomes, Silva e Brito (2021, p. 2) afirmam que

A reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente. Podemos observar como ela comparece nas pautas das várias organizações negras do século XX, sempre acompanhada da denúncia de que as pessoas negras não acessavam a Educação Básica como um direito, de que a maioria das crianças negras não estava presente na escola básica e, quando conseguiam cursá-la, era sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas. Fazia parte dessas reivindicações, também, a constatação de que a juventude negra sequer colocava a Educação Superior no seu horizonte como possibilidade de estudo e de formação.

Partindo desse pressuposto, a citação acima corrobora a importância e a crescente demanda por políticas de combate à reprodução de processos históricos de exclusão de contingentes populacionais específicos. Ela demonstra o quanto a luta pela sobrevivência dos povos negros e indígenas ainda se apresenta como um terreno de fragilidades e de menosprezo, visto que o pacto de supremacia da branquitude não se coloca em posição de repensar suas práticas, comportamentos e vivências.

Identificar problemas e violências sofridas por pessoas negras já se estabeleceu como um lugar de denúncias, porém, ainda não houve avanços em prol de soluções concretas. Enquanto negros e negras são violentados diariamente e têm suas vidas colocadas em xeque, precisando constantemente provar sua capacidade e inteligência, não cabe mais a nós alimentar o fosso da diferenciação fenotípica ou reforçar as marcas do racismo científico e estrutural traçadas por outros. Reconhecemos racismo nas salas de aula, nas ruas, nos campos de futebol, nos livros, nas entrevistas, nas notícias das diversas mídias, nas publicações em redes sociais, nos desenhos, nos comentários e nas piadas em grupos de amigos/as. Chegamos ao ponto de saber que racismo não pode ser amenizado, não pode ser escondido, não pode ser justificado e não pode ser reinterpretado com desculpas como “não foi isso que eu quis dizer”, “eu até tenho amigos negros”, “o cabelo do meu pai era pixaim, ou melhor, crespo!”. Racismo é crime, e pessoas são mortas todos os dias por trazerem marcados em seus corpos os fenótipos



que as diferenciam do outro grupo, o branco. É preciso dizer “basta!” e agir. Pessoas negras continuam sofrendo, sendo julgadas injustamente, violentadas e morrendo. Lágrimas não bastam para demonstrar empatia. Esquecer de si, de suas raízes e embranquecer-se não basta para ter outra identidade ou outra vida.

3 CORPOS VIOLENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR

O fato de reconhecermos que o racismo se instala tanto em práticas quanto em discursos presentes no interior das unidades escolares não é suficiente. Palavras, gestos, olhares e comportamentos ditam os julgamentos inferiorizantes sobre as pessoas negras. No âmbito escolar, destaco dois estudos interessantes: um que retrata falas de professoras e professores sobre situações de racismo que vivenciaram em turmas da Educação Infantil e outro que descreve discriminações raciais vivenciadas por estudantes do Ensino Fundamental. Trago como exemplos do primeiro trabalho as seguintes falas: “um colega negro de cinco anos chamou a colega negra da mesma idade de King Kong”; uma criança chamou a colega de “gorda, pretona e macaca”; crianças que não brincavam com uma colega que era “preta, gorda e o cabelo era feio”; uma criança que não quis dançar quadrilha com a colega negra; meninos que batiam e riam de um colega chamando-o de “bicha preta” (Oliveira, 2012, p. 21–22). Do segundo trabalho, as estudantes, de 10 a 13 anos, contaram sobre situações presenciadas, tais como: “ficavam zoando ela pela cor dela”; “ele fica com inveja da Joana [nome fictício], porque ela é inteligente, educada, e ele não é”; “ele chama ela de macaca” (Ferreira Netto, 2019, p. 7–8). São crianças reproduzindo processos históricos de exclusão. Todos esses episódios foram descritos por docentes, que, em sua maioria, não souberam como reagir diante do ocorrido.

Seria essa inércia um reflexo da nossa tendência de esperar por novas ocorrências para agir? Seria uma concordância com aquilo que ocorreu, ou, então, revelaria uma falha em nossa formação docente? Em que lugar estamos quando alguma injustiça ocorre sob nossos olhos ou quando as reproduzimos inequivocadamente? A dor do outro só nos afeta quando pertencemos ao mesmo grupo? A qual grupo acreditamos pertencer? Essas são questões importantes para refletirmos.

Os casos acima apresentados não são específicos do público da Educação Infantil. Vivenciamos cotidianamente situações parecidas em toda a Educação Básica e no Ensino

Superior. Em uma busca rápida no Google, encontramos notícias que nos dão um panorama dessa realidade e nos mostram que tais casos não estão presentes em apenas um nível de ensino. A seguir, alguns exemplos revelam esse cenário:

Discriminação contra o candomblé. No Rio de Janeiro, um estudante de 12 anos foi impedido de entrar na escola por usar bermudas brancas e guias do candomblé por baixo do uniforme (Semis, 2014) — Anos finais do Ensino Fundamental.

Diretor de escola de elite de SP é omisso contra casos de racismo, apontam pais (Mendes, 2022) — Anos finais do Ensino Fundamental.

Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio (Santos, 2020) — Ensino Médio.

Racismo em universidades: professores e alunos negros relatam ataques criminosos no interior de SP [...]. Estudantes negros enfrentam o racismo de professores e colegas em universidades [...] Queria saber como esse aqui faz pra pentear o cabelo, deve ser um ninho (Dias; Patriarca, 2019) — Ensino Superior.

Achei esse escravo aqui no fumódromo! Quem for o dono avisa! (Cavicchioli; Moreira, 2018) — Ensino Superior.

As citações apresentadas são apenas recortes de notícias veiculadas na internet. Há milhares de exemplos da crueldade sofrida por pessoas negras, em que o corpo negro foi e ainda é exposto, marginalizado, diminuído, excluído e ridicularizado. Imagine só o que é estar em um lugar onde suas habilidades e potencialidades são desprezadas e suas características fenotípicas são atacadas. Consegue conceber tal situação que leva pessoas negras ao ponto de optarem pelo próprio apagamento ou modificação para serem aceitas em ambientes embranquecidos? A desmotivação, a evasão escolar e a submissão aos padrões da branquitude são, em muitos casos, os caminhos que pessoas negras encontram para se refugiarem. Não são saídas menos violentas. Pelo contrário, são meios encontrados para existirem e resistirem entre as margens, nas frestas de uma sociedade dominada por comportamentos excludentes e genocidas.

Pensamos na escola como um espaço de aprendizagens múltiplas, ao mesmo tempo em que se constitui em um lugar de acolhimento e socialização (Sudário; Moreno, 2022). Todavia, a divergênciaposta por constantes episódios de racismo nos espaços escolares, envolvendo tanto estudantes quanto professores/as, implica em uma dimensão de desconstrução de memórias afetivas em relação a esse local e passa a remetê-lo a mais um lugar de dor e rejeição. Por isso, também observamos um quadro de evasão e exoneração de membros do corpo docente, como nos apresenta Rodrigues (2011, p. 2), quando afirma que “a escola é, pois, um



ambiente hostil e por vezes insuportáveis ao aluno/a negro/a. É o lugar de estigmatização, de tratamento desigual e punições injustas e isso explica a queda no rendimento escolar e evasão”.

Outras vezes, deparamo-nos com a nossa própria indiferença, um entorpecimento coletivo em que não nos posicionamos diante das situações de racismo que presenciamos ou que tomamos conhecimento. Nilma Lino Gomes nos incita a pensar sobre nosso intangível estado de inação quando diz que

A realidade de desigualdade e da violência racial evidenciada pelas estatísticas estão presentes em nossas práticas mais cotidianas; e a inércia racial também está. Nesse âmbito, muitos de nós, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores, lemos e discutimos essas mesmas estatísticas sobre a situação do negro em nossa sociedade. Também nos sentimos ultrajados diante desse histórico de exclusão e de racismo, principalmente no momento de democracia em risco que vivemos, mas, continuamos imóveis e cômodos em nossa casa ou apartamento, vivendo em condomínios fechados, comprando casas de campo ou de praia confortáveis construídas em contato direto com o meio ambiente. E assim continuamos, imóveis nas escolas, universidades públicas e particulares, atrás de computadores, smartphones ou tablets [...] (Gomes, 2021, p. 442, grifos meus).

A omissão identificada por Gomes nos mostra o quanto possuímos raízes profundas no racismo estrutural que nos prendem à reprodução de processos históricos de exclusão, normalizando o fato de existirem contingentes populacionais específicos sem acesso a conhecimentos e artefatos produzidos pela ciência, sem direito aos serviços de saúde pública e à educação, dentre outros fatores que beneficiam alguns grupos em detrimento da deterioração de outros. Parafraseando Oliveira e Sacramento (2015), o silêncio e a imobilidade nos embrutecem. Até nos indignamos, mas não nos movemos em prol da população negra. Frente ao exposto, percebemos o quanto precisamos avançar, sair da inércia. Gomes (2021, p. 436, grifos meus) nos diz que

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se.

Dessa forma, notamos que a mudança é necessária, é urgente. Precisamos agir, sair da comodidade de olhar e nada fazer. O racismo não pode mais ter espaço na nossa sociedade e

isso é tarefa de todas as pessoas, de todas as cores, de todos os setores da sociedade. Assim, é fundamental adotarmos uma nova posição política como seres humanos. Para entrarmos em modo de ação coletiva, é essencial que tenhamos o letramento racial como parte da nossa formação e da nossa atuação.

4 ATRAVESSAMENTOS DE TEORIAS RACIAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS

O discurso científico já foi utilizado em vários momentos para validar ações extremas de determinados grupos e isso não foi diferente no caso do racismo. No século XIX, teorias raciais buscaram embasamento científico para fazer valer a ideia de que a humanidade era composta por raças e que estas detinham características biológicas ou físicas que “corresponderiam às capacidades psicológicas e intelectuais” (Lanatte; Soares; Martins, 2021, p. 2). Essas abordagens tornavam as raças hierarquicamente superiores umas às outras, gerando a classificação de grupos humanos e a validação das pessoas brancas em uma posição superior nessa escala (Costa, 2006; Coelho, 2009; Guimarães, 1999, 2002; Hofbauer, 2006; Schwarcz, 1993; Skidmore, 2012). Nascia ali o “racismo científico”.

Como a ciência foi dissecada aos interesses de grupos dominantes para justificar práticas e discursos racistas e eugenistas, aspectos anatomo-fisiológicos, evolutivos e genéticos foram colocados em movimento para reforçar a existência de características fenotípicas e comportamentais, além de determinar quais dessas estavam presentes em pessoas brancas e, portanto, eram melhores e mais adequadas à sociedade. Nessa perspectiva, o branqueamento da sociedade era objetivo traçado para uma “melhoria” do país em construção, o Brasil.

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição, juntavam-se mais duas: Primeiro – a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca. Segundo – a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros [...] (SKIDMORE, 2012, p. 81).

[...] uma nação composta de raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural [...], levaria a supor que o Brasil seria, um dia, branco (Schwarcz, 1993, p. 12).



Frente ao exposto, o ensino de Ciências não pode se furtar à discussão dessas falácias historicamente criadas para justificar ações e comportamentos racistas na sociedade. Utilizar os conhecimentos científicos para deles extrair e preparar argumentos que sustentam teses falsas e, ao mesmo tempo, validar teorias raciais excludentes e genocidas é restringir, encarcerar e moldar a Ciência aos interesses de grupos elitistas.

Por tudo o que foi apresentado até aqui, buscar o letramento racial da nossa sociedade é o caminho mais tangível para formar pessoas conscientes e combater as práticas racistas em todos os espaços.

5 POTENCIALIDADES DO LETRAMENTO RACIAL PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

O espaço criado entre o agir e o manter-se em inércia alimenta um abismo social e político que define as pessoas que podem viver e as pessoas que podem morrer. Assim, movimentar-se na direção da ação coletiva, ativa, dinâmica e transformadora é buscar assegurar a existência de pessoas negras e seus direitos básicos de sobrevivência e qualidade de vida.

Reexistir por entre as brechas das armaduras que constroem os binarismos de morte como sistemas e estruturas que deveriam ser fixas, sem possibilidade de reinscrição de si no muro invisível e ao mesmo tempo tangível do que nos torna humanos. Ao amalgamar essas complexas identidades às questões de raça e classe temos um complexo quadro de atrocidades denunciados em alguns artigos, em outras experiências exitosas que se mostram contradiscursos potentes em relação aos silenciamentos, outros que tratam de corpos imersos em produções artísticas e culturais que se fazem fincadas na ancestralidade. E assim seguimos na esteira da produção de conhecimentos e de um fazer científico que mostra a insurgência de protagonismos que rompem com barreiras e cada vez mais fazem seus corpos reinventados e suas vozes serem ouvidas (Souza; Jovino; Muniz, 2018, p. 3).

Entretanto, ouvir as vozes e reinventar a noção real de expectativa de vida da população negra inicia-se pelo letramento racial de todas as pessoas — brancas, pardas, pretas, indígenas, quilombolas, campesinas, LGBTQIAPN+ etc.

O conceito de letramento racial, de acordo com Skerrett (2011, p. 314), é definido como “uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências

sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Segundo Guinier (2004, p. 114), o letramento racial “nos obriga a repensar raça como um instrumento de controle social, geográfico e econômico de ambos os brancos e os negros”. Nessa perspectiva, Mosley (2010, p. 452) avança em sua proposição ao destacar a dimensão crítica de uma abordagem educacional e afirma que o “ensino do letramento racial crítico aborda um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante [...]”.

Pelo exposto, o letramento racial propõe o movimento coletivo, a ação de todas as pessoas e em todos os espaços, fora de amarras curriculares ou diretrizes educacionais estritas, a fim de efetivarmos nossa condição humana. O caminho mais prudente é a desconstrução de saberes colonizadores e a construção de novos conhecimentos por meio de uma educação decolonial* em espaços formais e não formais.

Precisamos superar a postura de “indignados, porém, imóveis” frente ao racismo na sociedade, na Educação Básica e no Ensino Superior. Se acreditamos, escrevemos e apregoamos que a educação é um direito de todas e todos; se falamos em alto e bom som que nos colocamos contra o neoliberalismo, contra o capitalismo, o patriarcado, a LGBTQIA+fobia, contra a privatização, contra a injustiça social, também teremos que nos colocar publicamente contra o racismo. E, com isso, partir para ações antirracistas, de fato, saindo da inércia (Gomes, 2021, p. 443).

Entretanto, precisamos nos despir da comodidade de prescrições curriculares e agir em todos os locais: nas praças, nas ruas, nos museus, nos campos de futebol, nas diversas mídias, sejam elas impressas ou digitais. Dessa forma, devemos adotar como eixo condutor os meios e processos pedagógicos em ambientes não formais, assumindo uma postura antirracista desde o cerne da formação e do posicionamento político de toda a sociedade. Isso deve ultrapassar as metodologias de ensino, os currículos, os materiais didáticos e a prática pedagógica. É fundamental sairmos do estado de inação e nos colocarmos como sujeitos políticos e atuantes contra toda e qualquer injustiça social e violência.

A Educação Antirracista emerge como uma necessidade e uma urgência para abranger situações de racismo presentes na sociedade e consequentemente no contexto escolar, instrumentalizando professores/as e estudantes para lidar com essas

* O termo decolonial foi adotado por se referir à problematização da manutenção de estruturas e processos de poder colonial até a atualidade, abrindo-se para uma pluralidade de vozes e caminhos de povos subalternizados e oprimidos.



questões tão logo elas sejam identificadas nos discursos presentes no cotidiano da escola (Santos; Santos; El Kadri, 2021, p. 155).

Entendendo-se a Educação como toda e qualquer forma de aprendizagem construída em todos os ambientes e para todas as pessoas e que pode ocorrer em diversos locais e tempos. Estudos diversos (Moura; Autiello, 2017; Carvalho; França, 2019; Matos; Bispo; Lima, 2017; Pinto, 2017; Riedemann; Stefoni, 2015) indicam que a prática da educação antirracista pode ser um grande acerto ao se buscar revisar práticas excludentes já enraizadas e implementar outras estratégias pedagógicas de ação e combate ao racismo, à injustiça social e às violências. Para tal, a informação e a formação da nossa sociedade em prol do letramento racial, tanto em espaços escolares, quando em praças, campos de futebol, museus, mídias variadas, materiais de divulgação científica impressos ou digitais, redes sociais, entre outros, precisa ser pauta de discussão e consolidação de ações efetivas. Antes de adotarmos uma postura antirracista, precisamos estudar, refletir sobre nossas práticas e comportamentos, para, então, conseguirmos agir na formação de outras pessoas, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou em espaços não formais de ensino.

6 A LEI Nº 10.639/2003 ENTRE RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES: PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

O processo envolve uma revisão crítica profunda da nossa percepção de si e do mundo. Implica perceber que mesmo quem busca ativamente a consciência racial já compactuou com violências contra grupos oprimidos (Ribeiro, 2019, p. 5).

No ano de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, e instituiu o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira em toda a Educação Básica. Essa lei estabeleceu a prerrogativa de adotar conhecimentos científicos que não sejam exclusivamente de origem eurocêntrica, com o objetivo de expandir o conhecimento escolar ali reproduzido para abranger saberes produzidos por povos não brancos. Porém, a visibilidade da vertente afrocêntrica desvelou fragilidades históricas na formação docente e nos materiais didáticos existentes, bem como em outros setores da nossa vida e sociedade. Nesse contexto, há pesquisas que indicam o seguinte:

A representatividade para toda a humanidade é importante, contudo a maior parte dos exemplos de beleza, de heroísmo e de realeza que são aplaudidos nacionalmente e/ou internacionalmente relaciona-se a indivíduos brancos, exemplificando: no meio acadêmico, há predominância de sujeitos de cor branca; os protagonistas das novelas são na maioria brancos; a boneca símbolo da beleza – “Barbie” – faz referência à mulher branca; nas capas de revistas, as modelos são brancas em sua maioria; e os nossos heróis em quadrinhos são predominantemente brancos (Araújo; Braga, 2019, p. 3, grifos meus).

Na escola, muitas vezes a matriz africana é ignorada, embora esteja claramente presente, inclusive, na identidade de nossos alunos, o que torna imprescindível um diálogo mais constante entre essa cultura e a vida escolar. Não poucas vezes, a cultura escolar em que esse aluno está inserido não condiz com sua realidade étnica e social, já que os currículos escolares impõem uma vertente cultural não africana como a mais adequada, justamente a vertente da cultura “do branco” e/ou “do ideal branco” (Pereira, 2011, p. 3, grifos meus).

Mesmo perante a publicação da lei que obriga a decolonização dos currículos, as raízes da branquitude na nossa sociedade, a falta de representatividade negra nos diversos meios e a omissão frente à não aplicação dessa lei e aos casos de racismo e outras violências dentro e fora do ambiente escolar ratificam (Araújo; Braga, 2019) nosso passado escravocrata e excludente.

Em adição à Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 003, em 10 de março de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento aponta que “a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (Brasil, 2004, p. 8).

Entretanto, Vóvio e Firmino (2019, p. 3) alegam que,

Apesar da intensa produção de parâmetros, planos de ação, documentos curriculares, programas de formação docente, livros didáticos, obras literárias e paradidáticas etc., visando impulsionar mudanças significativas na educação escolar brasileira, esse processo de implementação tem se dado de modo tenso. Pois tais dispositivos e prescrições entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo extremamente arraigados na escolarização e no imaginário dos profissionais da educação, sustentados pela dinâmica peculiar com que o racismo se estabeleceu no país.

Sendo assim, percebemos que não bastam normativas que definam a obrigatoriedade de uma temática no currículo escolar. Sabemos que o processo educativo não ocorre apenas nos bancos escolares, e essas normas, ao se concentrarem no espaço formal de educação,



acabam por atribuir mais essa tarefa à escola e eximir ou invisibilizar outros agentes e espaços promotores de formação.

Faltam ações concretas fora dos muros escolares e das amarras curriculares que consolidem, de forma significativa, a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Almejamos um letramento racial que complemente nossa formação humana e supere de vez os episódios de racismo e outras violências. A fragilidade em nossa formação também impõe barreiras nesse processo, afinal, a insegurança e a falta de domínio de conhecimentos sobre a questão racial também nos levam ao estado de inércia. Todavia, o movimento precisa começar. Do estudo à ação!

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, JÁ QUE PROVOCAÇÕES NÃO NOS FALTAM

Este texto não tem por objetivo trazer respostas. Seria muita pretensão querer isso. Por outro lado, cabe a mim e a outros leitores e pesquisadores da área de educação formal e não formal afetarmos outras pessoas. Provocar todos aqueles e aquelas que desejarem agir e destacar tantos pensadores/as de renome e que trazem subsídios teóricos para embasar as práticas dentro e fora das salas de aula. Há leituras fundamentais de autores/as, como Abdias Nascimento, Achile Mbembe, Angela Davis, Carolina Maria de Jesus, Chimamanda Ngozi Adichie, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Eliane dos Santos Cavalleiro, Gloria Jean Watkins (bell hooks), Grada Kilomba, Jarid Arraes, Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Marcelo D'Salete, Maria Aparecida Silva Bento, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves, Silvio Almeida, Sueli Carneiro, Toni Morrison, dentre outros/as, que contribuem de forma crucial com o processo de letramento racial. Precisamos nos apropriar do conhecimento produzido para atuarmos ativamente na força-tarefa em prol da vida das pessoas negras.

O processo de mudança da nossa sociedade é lento e moroso. Entretanto, algumas ações precisam ser pauta urgente, dentre elas o letramento racial de todas as pessoas. Seja em cursos online ou presenciais, seja em palestras ou rodas de conversa, seja dentro ou fora do ambiente escolar, o que importa é que seja feito algo. A urgência é nosso cenário. Vidas estão em pauta.

Não mais consentiremos que a carne mais barata do mercado seja a carne negra. Descanse, Elza. Sua história, seu legado e suas súplicas não serão esquecidas. Estamos entrando em ação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAÚJO, H. L. M. R.; BRAGA, C. C. A Escola de Todas as Cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Exitus**, Santarém, v. 9, n. 2, p. 263–291, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000200263&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 5 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 10 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> . Acesso em: 4 mai. 2023.

CARVALHO, D. M. S.; FRANÇA, D. X. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 3, p. 148–168, set./out. 2019. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585861585008> . Acesso em: 23 mai. 2023.

CAVICCHIOLI, G.; MOREIRA, M. Estudantes negros enfrentam o racismo de professores e colegas em universidades. **Ponte**, São Paulo, 28 abr. 2018. Disponível em: <https://ponte.org/estudantes-negros-enfrentam-o-racismo-de-professores-e-colegas-em-universidades/> . Acesso em: 16 mai. 2023.

CERQUEIRA, D.; FERREIRA, H.; BUENO, S. (coord.). **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf> . Acesso em: 23 mai. 2023.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COSTA, S. O branco como meta: apontamentos sobre a difusão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1/2/3, p. 47–68, jan./dez. 2006.



CURI, P. L.; RIBEIRO, M. T. de A.; MARRA, C. B. A violência obstétrica praticada contra mulheres negras no SUS. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 156–169, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-5267202000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2023.

DIAS, C.; PATRIARCA, P. Racismo em universidades: professores e alunos negros relatam ataques criminosos no interior de SP. **G1**, [Sorocaba], 5 jul. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/07/05/racismo-em-universidades-professores-e-alunos-negros-relatam-ataques-criminosos-no-interior-de-sp.ghtml>. Acesso em: 15 mai. 2023.

FERREIRA NETTO, A. C. Letramento para as relações étnico-raciais e formação de professores. **Africa e Africanidades**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 32, p. 1–18, nov. 2019. Disponível em: <http://africaeafricanidades.com.br/documentos/0090112019.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435–450, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673373992012>. Acesso em: 29 mai. 2023.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/#>. Acesso em: 11 mai. 2023.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUINIER, L. From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown V. Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma. **Journal of American History**, [Oxford], v. 91, n. 1, p. 92–118, 2004.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

LANATTE, Y.; SOARES, S. K.; MARTINS, I. Racismo científico e ensino de ciências: uma revisão bibliográfica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13, 2021, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1–8. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76657>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, E. A. C. Educação antirracista e a Lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. **Holos**, Natal, v. 2, p. 349–359, 2017.

MENDES, G. L. Diretor de escola de elite de SP é omissivo contra casos de racismo, apontam pais. **Ponte**, São Paulo, 7 dez. 2022. Disponível em: <https://ponte.org/diretor-de-escola-de-elite-de-sp-e-omissivo-contra-casos-de-racismo-apontam-pais/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MOSLEY, M. “That really hit me hard”: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, Abingdon, v. 13, n. 4, 449–471, 2010.

MOURA, A. L. C.; AUTIELLO, S. L. M. A imprensa negra como possibilidade estratégica de trabalho para a formação leitora no espaço escolar. **Entreletras**, Araguaína, v. 8, n. 2, p. 282–300, 2017.

OLIVEIRA, I.; SACRAMENTO, M. P. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, I.; PESSANHA, M. M. J. (org.). **Educação e Relações Raciais**. Niterói: CEAD/UFF, 2015. p. 259–320. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2020/09/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Rela%C3%A7%C3%A7%C3%B5es-Raciais-vol.1-1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

OLIVEIRA, L. C. **O racismo na sala de aula**: uma intervenção com professoras da RME/BH. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9PFRMC/1/universidade_federal_de_minas_gerais.pdf. Acesso em: 29 mai. 2023.

PEREIRA, M. M. Africanidade e Letramento Literário: a lei 10.639/03 e a questão étnico-racial na escola. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14., Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 2, 2011. p. 1–11. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/237.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

PINTO, K. C. G. Baixada afro-brasileira: valorização das manifestações artísticas e culturais. **Relacult**, Jaguarão, v. 3, p. 109–120, 2017.

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

RIEDEMANN, A.; STEFONI, C. Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. **Revista Latinoamericana Polis**, Santiago, v. 14, n. 42, p. 191–216, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 mai. 2023.



- RODRIGUES, R. M. M. Educação das relações étnicos-raciais e gestão escolar. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- SANTOS, A. P. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. **G1**, Rio de Janeiro, 20 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- SANTOS, C. G.; SANTOS, J. R. de O.; EL KADRI, M. S. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 153–172, 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/43104>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil**: uma nova biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SEMIS, L. Casos de racismo e discriminação. **Nova Escola**, São Paulo, 9 set. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3412/casos-de-racismo-e-discriminacao>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- SKERRETT, A. English teachers' racial literacy knowledge and practice. **Race Ethnicity and Education**, Abingdon, v. 14, n. 3, p. 313–330, 2011.
- SKIDMORE, T. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- SOUZA, A. L. S.; JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S. Letramento de Reexistência: um conceito em movimentos negros. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 10, Ed. Especial, p. 1–11, jan. 2018. Disponível em: <http://www.abpnevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/526/448>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- SUDÁRIO, M. V. B.; MORENO, G. L. Criança, escola e acolhimento institucional: a escola como espaço de socialização. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 29–41, jan./mar. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000100029&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio. 2023.

VÓVIO, C. L.; FIRMINO, E. A. A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. *Íkala*, Medellín, v. 24, n. 2, p. 1–24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07>. Acesso em: 15 mai. 2023.

COMO CITAR - ABNT

VIGÁRIO, Ana Flávia. O preço da cor e outras violências: reflexões para além dos muros escolares. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 20, n. 34, e23023, jan./jul., 2023. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v20.n34.4033>

COMO CITAR - APA

Vigário, A. F.. (2023). O preço da cor e outras violências: reflexões para além dos muros escolares. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 20(34), e23023. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v20.n34.4033>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)*. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 05 de março de 2023.

Aprovado: 17 de maio de 2023.

Publicado: 30 de julho de 2023.
