



## The Discourse on Race and Emotions

## O Discurso Sobre Raça e Emoções

MEDEIROS, Dayane Lopes de<sup>(1)</sup>; MELO, Maria Aparecida Vieira de<sup>(2)</sup>.

<sup>(1)</sup> 0000-0002-0363-723X; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Estudante de Pós-graduação no Programa de Educação em Direitos Humanos de Pernambuco (PPGDH/PE), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: [daymayaralopes@gmail.com](mailto:daymayaralopes@gmail.com)

<sup>(2)</sup> 0000-0001-6288-9405; Universidade de Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora Doutora do Departamento de Educação no Centro de Ensino Superior do Seridó, Líder ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: [m\\_aparecida\\_v\\_melo@hotmail.com](mailto:m_aparecida_v_melo@hotmail.com)

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

### ABSTRACT

The study addresses the yearnings of the black population and the emotional impacts resulting from the capitalist structure that permeates Brazilian society. The research proposes a critical reflection on the perspective of dignified life of the black and brown population, considering the social and emotional implications arising from the racial issue. The general objective is to analyze the discourse on race and emotions, as well as their consequences in the lives of black and brown people. More specifically, it seeks to investigate the category of race from an emotional perspective, its repercussions in the social sphere and to evaluate the quality of life of this population in Brazil. The methodology adopted is based on the discourse analysis of Michel Foucault (1986), using the categories of discursive consciousness, position of the subject and political activism as analytical tools. This is literature review research, with special attention to the studies of Frantz Fanon (2008), which offer a critical perspective on respect, dignity and fundamental rights of black people, in addition to emphasizing the guarantee of conditions for a full and peaceful life. The conclusion of the study points to the need to strengthen the anti-racist struggle through the elaboration of more effective measures in the scope of affirmative actions, aimed at ensuring rights to the historically marginalized population. The proposed solution includes the formulation of truly humane and decolonial public policies, capable of promoting social justice and equity for black and brown people in Brazilian society.

### RESUMO

O estudo aborda os anseios da população negra e os impactos emocionais decorrentes da estrutura capitalista que permeia a sociedade brasileira. A pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre a perspectiva de vida digna da população preta e parda, considerando as implicações sociais e emocionais advindas da questão racial. O objetivo geral consiste em analisar o discurso sobre raça e emoções, bem como suas consequências na vida das pessoas negras e pardas. De forma mais específica, busca-se investigar a categoria raça sob o prisma emocional, suas repercussões no âmbito social e avaliar a qualidade de vida dessa população no Brasil. A metodologia adotada fundamenta-se na análise do discurso de Michel Foucault (1986), utilizando as categorias de consciência discursiva, posição do sujeito e ativismo político como ferramentas analíticas. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com especial atenção aos estudos de Frantz Fanon (2008), que oferecem uma perspectiva crítica sobre respeito, dignidade e direitos fundamentais do povo negro, além de enfatizar a garantia de condições para um viver pleno e tranquilo. A conclusão do estudo aponta para a necessidade de fortalecer a luta antirracista por meio da elaboração de medidas mais efetivas no âmbito das ações afirmativas, voltadas para assegurar direitos à população historicamente marginalizada. A solução proposta inclui a formulação de políticas públicas verdadeiramente humanas e decoloniais, capazes de promover justiça social e equidade para as pessoas pretas e pardas na sociedade brasileira.

### INFORMAÇÕES DO ARTIGO

#### Histórico do Artigo:

Submetido: 13/01/2025

Aprovado: 20/07/2025

Publicação: 16/09/2025



#### Keywords:

Anti-racism, Discursive Awareness, Human Rights.

#### Palavras-Chave:

Antirracismo, Consciência Discursiva, Direitos Humanos.

## Introdução

O racismo na sociedade brasileira emerge como um elemento estruturante das crenças colonizadoras dominantes, perpetuando desigualdades e violências que impactam profundamente a população preta e parda. O enfrentamento dessa violência, que se manifesta tanto fisicamente quanto na esfera simbólica, pode ser promovido por meio da arte, da cultura e de experiências positivas que visem mudanças reais. Movimentos como o Movimento Negro e outras iniciativas antirracistas desempenham papel crucial nesse combate, explorando diferentes vertentes para enfrentar o racismo sistêmico e estrutural. Stuart Hall (2003) relaciona o racismo a um movimento cultural que valoriza a beleza negra e suas tradições culturais como ponto de partida para a humanização social, destacando o papel da cultura na transformação das narrativas negativas.

A ordem social vigente, marcada por injustiças contra a população preta e parda, sustenta-se em estereótipos negativos associados aos traços negróides (Moreira, 2019). Nesse contexto, a disseminação da literatura negra, produções artísticas e atividades culturais emerge como uma forma de construir novas narrativas que elevem positivamente as estruturas raciais, tanto no âmbito político quanto social. Um exemplo dessa construção narrativa é a obra “O Menino Possidônio”, de Igor Gomes (2024), que explora a jornada de autodescoberta e valorização da cultura afro-brasileira. Outro exemplo é o curta-metragem “Angolinha” (Gomes, 2024), que adapta a história popular da Galinha d’Angola ao contexto do Seridó potiguar e foi produzido com incentivo da Lei Paulo Gustavo Municipal. Esses trabalhos artísticos evidenciam como a arte pode abordar a realidade da vida de pretos e pardos no Brasil, expondo seus sofrimentos, emoções e esperanças.

Apesar das adversidades impostas pela colonialidade, a esperança permanece como um elemento central na resistência e na luta da população preta e parda. A violência física e simbólica, embora desumanizadora, não apaga completamente a capacidade de resiliência desse povo. Como pontua Walker (2016, p. 198), “Todo mundo quer ser amado. A gente canta e dança, faz careta e dá buquê de rosa, tentando ser amado. Você já reparou que as árvores fazem tudo que a gente faz pra chamar atenção, menos andar?”. Essa reflexão destaca a busca por reconhecimento e valorização em meio às adversidades.

As questões raciais vêm sendo discutidas cientificamente, com abordagens que buscam compreender, justificar e corrigir os erros históricos e as violências estruturais. Almeida (2008) destaca a controvérsia em torno do conceito de raça, associando-o à classificação de grupos e indivíduos em contextos históricos específicos, frequentemente atrelados ao poder e ao conflito. Nesse sentido, as ideias antirracistas e práticas de resistência, embasadas por intelectuais negros e indígenas, têm contribuído para a desconstrução das narrativas racistas e a construção de alternativas emancipatórias.

O racismo, enquanto construção político-ideológica, é sustentado pela colonialidade e pela meritocracia, perpetuando a exclusão e a desvalorização da população preta e parda.

Fanon (2008) argumenta que é necessário criar possibilidades de existência, promovendo ações ativas contra o racismo e enfrentando as estruturas econômicas excludentes. Moura (1988) complementa essa análise ao destacar como o autoritarismo, em sua forma antidemocrática, utiliza o racismo como ferramenta para validar políticas de exclusão e opressão, contribuindo para a perpetuação da desigualdade.

A desumanização da população preta e parda no Brasil é um fenômeno histórico e social que, segundo Nascimento (1978), contraria os princípios de convivência comunitária e reforça a exploração e opressão. O racismo, enquanto construção social polivalente, precisa ser combatido para que se criem condições de igualdade e justiça. Schwarz (1993) aponta como as teorias raciais europeias foram incorporadas ao contexto brasileiro após a abolição da escravidão, reforçando a segregação por cor, gênero e classe social e fundamentando instituições científicas com base em ideologias racistas.

A caracterização negativa da população preta é um dos pilares do racismo no Brasil. Goffman (2004) define o estigma depreciativo associado a essas pessoas como uma ação que visa desvalorizá-las, dificultando sua aceitação social e invalidando sua posição no âmbito intelectual e comunitário. Du Bois (2021) destaca a negligência em estudos que abordem de forma justa as necessidades e realidades da população negra, enfatizando a importância de compreender suas motivações, emoções e condições de vida.

O Movimento Negro no Brasil ressignificou o conceito de raça, promovendo sua politização e utilizando o discurso e a prática social como ferramentas de emancipação. Gomes (2017) ressalta como essa coletividade rompeu com a visão negativa e distorcida da população negra, criando instrumentos que valorizam sua cultura e identidade. Um exemplo disso é o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944 no Rio de Janeiro, que fortaleceu o protagonismo da população preta por meio da arte, cultura e educação.

O reconhecimento da posição do sujeito na sociedade é essencial para sua politização e emancipação. Nascimento (1978) argumenta que é possível resgatar o legado cultural e humano dos descendentes africanos no Brasil, promovendo um fortalecimento identitário e civilizatório. Essa perspectiva contraria a exclusão promovida pela civilidade colonial e busca integrar todos os sujeitos às engrenagens sociais e humanas, garantindo cidadania diversa e inclusiva.

Na área da educação, a luta do movimento negro tem garantido importantes conquistas, como a Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas), que reserva vagas em universidades para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e oriundos de escolas públicas. Em 2023, a Lei nº 14.723 ampliou essas cotas, incluindo estudantes quilombolas e ajustando critérios de renda familiar. Essas ações afirmativas têm fortalecido a democracia brasileira e promovido maior inclusão educacional.

Apesar dos avanços, o racismo institucional ainda afeta profundamente a vida da população preta e parda no Brasil, especialmente no que diz respeito à saúde mental. Safatle,

Junior e Dunker (2020) revelam como a violência, a falta de oportunidades e as condições precárias de vida impactam negativamente a autoestima e o bem-estar dessa população, elevando fatores de sofrimento psíquico. Tavares e Kuratani (2019) complementam ao destacar como sentimentos de inadequação, culpa e desesperança estão frequentemente associados às experiências de racismo vividas por pessoas negras.

A pesquisa é qualitativa (Gray, 2012) com análise de dados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Como reforça Gray (2012), a análise qualitativa permite múltiplas interpretações teóricas, ampliando a capacidade de compreensão dos fenômenos sociais. Ela foca em entender o significado por trás dos dados, buscando padrões e temas em informações não numéricas, como entrevistas e observações, que aqui se refere ao discurso racista.

A análise de conteúdo, descrita por Bardin em 1977, é um conjunto de técnicas de pesquisa que visa a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. Segundo Bardin (1977), as etapas da análise de conteúdo são:

1. Pré-análise: Nesta fase, ocorre a organização do material, com a leitura flutuante do material (entrevistas, textos etc.) e a formulação de hipóteses iniciais.
2. Exploração do material: Aqui, ocorre a codificação do material, que pode ser temática ou de outro tipo, com a definição de categorias e a aplicação de regras de análise.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Nesta fase, os dados codificados são interpretados, buscando-se responder às questões da pesquisa e construir um discurso final sobre o material analisado.

Em resumo, a análise qualitativa busca compreender os sentidos e significados atribuídos aos dados coletados, enquanto a análise de conteúdo se apresenta como uma ferramenta específica para examinar documentos e textos, estruturando-se em etapas como pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. No contexto do artigo “O discurso como raças e emoções”, essa abordagem se desdobra em categorias analíticas que refletem as dinâmicas sociais e emocionais vivenciadas pelos sujeitos racializados.

A primeira categoria é o discurso da branquitude, que evidencia a valorização única das narrativas eurocêntricas, relegando os discursos da população negra a um lugar de desvalorização, invisibilidade e exclusão. Essa categoria permite identificar como as epistemologias e histórias dos sujeitos racializados são sistematicamente apagadas ou consideradas irrelevantes, reforçando estruturas de poder que perpetuam desigualdades.

A segunda categoria aborda a experiência emocional dos sujeitos racializados, destacando os impactos psicológicos e sociais de viver em uma sociedade moldada por exigências e padrões impostos pela branquitude. Aqui, a análise revela como a percepção de si como parte da população negra é marcada por processos dolorosos, que incluem o enfrentamento de estigmas sociais e o massacre simbólico das identidades negras.

A terceira categoria trata do apagamento histórico e cultural da população negra, expondo como as ideologias coloniais fragmentam comunidades, enfraquecem o amor-próprio

e dificultam a construção de uma posição política sólida. Esse apagamento é analisado como uma estratégia de dominação que impede a valorização das histórias e culturas dos sujeitos racializados, alimentando narrativas de inferioridade e exclusão.

Por fim, a quarta categoria foca nas relações emocionais e intersubjetivas, que, apesar de serem marcadas por situações de estresse contínuo, podem favorecer um agir reflexivo e problematizador. Essa reconstrução afetiva, baseada em uma nova cultura de direitos humanos e cidadania, aponta para a possibilidade de transformação das dinâmicas sociais e emocionais que envolvem os sujeitos racializados.

Dessa forma, a análise qualitativa e de conteúdo do artigo permite compreender como o discurso sobre raças e emoções estrutura-se em categorias que revelam as interações entre poder, identidade, história e afeto, promovendo reflexões sobre os caminhos para uma sociedade mais justa e inclusiva.

### ***A teoria que embasa o racismo***

A teoria aborda o racismo e destaca como esse fenômeno afeta profundamente o lado emocional dos sujeitos racializados no Brasil. Ademais, a subjetividade que concerne à saúde mental da população negra se diferencia dos aspectos de saúde em geral, que abordam as categorias de doenças e transtornos na população como um todo. Discute-se a saúde emocional com ênfase nos fenômenos emergentes dos processos intersubjetivos, considerando a cultura e a produção social como elementos centrais.

A interseccionalidade presente nos conceitos de classe, gênero e raça revela diferenças nas intersubjetividades das relações de violência sofridas pela população negra no Brasil. Esses múltiplos fatores e suas consequências marcam o cotidiano dessa população e suas formas de viver. O estudo teórico aqui proposto refere-se às características emocionais presentes nos processos de socialização dos sujeitos e sua representação coletiva, levando em consideração, de maneira intrínseca, os fatores culturais e afetivos.

Ao dialogar sobre o racismo e suas nuances violentas, faz-se referência à teoria do “ser” e do “não ser” de Quijano (2005), que revela a palavra “raça” como uma prerrogativa do pensamento coletivo social, construída com a intenção de fortalecer o padrão de dominação de corpos e mentes no contexto da colonialidade local e mundial. Esse fortalecimento das estruturas de poder perpetua as relações entre conquistadores e conquistados, situando a inferioridade de uns em relação aos outros. Na contemporaneidade, a ideia de raça fomenta a classificação dos sujeitos, facilitando o “lugar” de cada indivíduo perante o mercado.

A classificação da população negra segue a construção de uma sociedade baseada na noção de uma “boa geração”, conforme a expressão “eugenia” de Francis Galton (1883). Essa ideia foi o estopim de um movimento que visava a reorganização social por meio de uma nova base populacional. Orientada pelo darwinismo social, a eugenia tornou-se um “ideal político”,

propondo a submissão ou até mesmo a eliminação das raças consideradas inferiores (Schwartz, 1993).

De acordo com Quijano (2005), a raça é utilizada para definir, de modo certo e efetivo, os moldes dominadores no sistema econômico do país e do mundo. A colonialidade do poder (Quijano, 2005) respalda a relação entre ciência, economia e religião, explicando intencionalmente o lugar em que cada indivíduo racializado deve estar na sociedade. São relações que fortalecem uma meritocracia ilusória e a riqueza inalcançável pelo viés do trabalhador e da trabalhadora, configurando uma forma de manter as classes sociais em seus devidos lugares.

O conceito de raça traz, atualmente, muitos estudos que direcionam o debate ao termo “branquitude”, caracterizando a posição privilegiada dos não negros, incluindo povos originários e imigrantes. Esses privilégios favorecem o acesso aos recursos simbólicos e materiais gerados pela colonialidade e existentes até os dias de hoje (Almeida, 2019). A violência imposta pelos privilégios sociais concedidos à população branca sustenta o aparato da hegemonia e sua conceituação violenta e discriminatória.

Bento (2022) relaciona a essência da branquitude ao estabelecimento de uma sistematização cultural apropriada à ideia de um povo ideal, em que a fórmula certa cria a hierarquia das raças. Esse fundamento sustenta o racismo e suas bases teóricas fundamentadas na eurocentração, valorizando a cultura europeia acima da brasileira. A exclusão tem suas bases na filosofia ocidental, que visualiza a população negra como inimiga das nações, desqualificando as classes econômicas com justificativas religiosas e ideológicas. Por meio do medo ao diferente, tudo o que é produzido por esses grupos não pode ser valorizado, incluindo arte, filosofia e ciência (Carneiro, 2005).

“O mais claro exemplo de violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como o ‘Outro’” (Spivak, 2010, p. 47). Nesse sentido, discute-se o epistemicídio enquanto elemento que configura a racialidade como um domínio capaz de produzir subjetividades, poderes e saberes que reproduzem um sistema de subordinação e supremacia, por meio do aniquilamento de determinados grupos raciais.

Na perspectiva teórico-epistemológica de Ribeiro (2017), a resistência emerge dos formatos de construção de saberes por sujeitos subalternos. Trata-se de um importante lugar social e comunitário que cria legitimidade na verbalização de discursos conscientizadores acerca de determinadas situações ou experiências, a partir de uma localização social. Esse lugar de ação política, visto como cultura em potencialidade, é marcado pela força da representatividade coletiva, que se expressa por palavras e ações no momento e lugar apropriados.

### ***Ação ativa sobre um discurso antirracista***

A ação ativa que pressupõe as emoções do povo preto e parto vem a ser analisadas aqui, por intermédio de uma atividade avaliativa do componente curricular Literatura Afro-

brasileira e indígena na Universidade Federal do Rio grande do Norte, em 2023. As respostas que abordam as vivências de dois jovens estudantes de pedagogia, explicitam claramente como o racismo afeta a vida dos sujeitos e como as sequelas são de difícil superação.

A partir do texto “Perigo de Uma História Única”, em que a autora descreve-se como tendo sido educada para acreditar em apenas uma visão dos fatos, da história do mundo, das culturas, da vida das pessoas, como se houvesse apenas uma história única, a professora pede que os estudantes descrevam dois exemplos com base na leitura do texto. As respostas aparecem caracterizadas com situações exemplos de vida de Hermenegildo Moreira e Dayane Lopes.

Exemplo de Hermenegildo: Pode haver situações em nossas vidas que acabamos generalizando informações, um exemplo disso são os moradores do bairro Baixa da Beleza da cidade de Jardim do Seridó, que durante a minha infância, me foi passada a imagem de que quem morava lá eram os “marginais”, os “trombadinhas” da cidade. Sendo assim, não me era estranho pensar que determinadas crianças que moravam naquela localidade tendiam a serem intimidadoras, de modo que o nome do bairro associado a alguém me fazia pensar algo negativo sobre a pessoa. Ao visitar a escola do bairro, da qual minha mãe era professora, sempre me senti muito distante daquelas crianças, como se pertencesse a um mundo diferente e superior em relação ao delas, mesmo morando na mesma cidade.

Nesta perspectiva, me senti, várias vezes, como a colega de quarto que Chimamanda relata em seu texto: “O que mais me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer [...]” (Adchie, 2009, p. 10), pois, diversas vezes, acabei traçando um perfil mental (de malandro, perigoso e de baixas condições financeiras) dos garotos e garotas que conheci e descobri que moravam na “Baixa da Cachorra”, como é comum dizermos aqui em Jardim do Seridó. Ou seja, acabei, por tantas vezes, achando que todas as pessoas desse bairro se enquadravam na imagem negativa que me passaram na infância, generalizando sem conhecer esses sujeitos.

Exemplo de Dayane Lopes: A partir da leitura do texto “Perigo de Uma História Única”, de Chimamanda Ngozi Adichie, refleti sobre minha infância escolar e não escolar e revivi momentos de aprendizagem em minha memória em que apenas uma versão foi posta e que desconstruí ao entrar na universidade, como por exemplo: a história da “descoberta” do Brasil. Por um longo período de tempo, realmente acreditei que os portugueses encontraram as terras brasileiras e aqui se instauraram para “ajudar” a população indígena que aqui habitava a se escolarizar, a se desbarbarizar enquanto grupo social.

Essa única história repetida pelos meus familiares e por todos os adultos que para mim representaram autoridade em todos os sentidos, me fizeram sentir pena da população indígena que foi dizimada por sua insubordinação ao progresso. Nunca tinha pensado de forma bela e inspiradora acerca das maravilhas na cultura indígena e nem o quanto positiva poderia ter sido sua história antes da chegada dos portugueses. Mesmo ao crescer desenvolvendo amor aos

povos originários, era um amor parcial iniciado pela obtenção da necessidade de salvar aquele povo sem perceber que eles são magníficos e que eles têm muito mais a me ensinar, inclusive, sobre o meu país de origem. Com certeza, buracos ficaram em meu ser subjetivo por cortar a história de meus antecedentes.

Assim, percebe-se que a “história única” contada durante boa parte de nossas vidas, rouba nossa essência, nos rouba de nós mesmos e cria buracos profundos em nossa memória, em nossa subjetividade e em nossa maneira de amar a si e aos outros, assim como molda-nos como mais suscetíveis a subordinação própria perante aqueles que detém “poder” e parecem ter muito mais certeza (confiança) do que são e como são bons, alegres, perfeitos, completos.

A seguir, abordaremos a resposta da questão 2: A história única a partir da sua vivência como estudante: Cite duas experiências vividas por você, transmitidas pela escola ou família durante sua fase escolar, na educação básica e que, ao longo do tempo você tem trabalhado para desconstruir. Traga elementos do texto de Chimamanda Adchie que corroboram com a sua narrativa, oferecendo fundamentos e melhores argumentos ao seu texto. Seguem as respostas dos estudantes.

Experiência de Hermenegildo: Uma das experiências relacionadas à escola que me marcou muito, desde a educação infantil, foi o fato de sempre ter sido passada a ideia, como algo natural que todo menino deveria fazer, é de ter que jogar futebol. Isso me fez internalizar que isso era uma regra para ser garoto: eu tinha de gostar de futebol. Contudo, não havia jeito, eu não gostava nem um pouco desse esporte, o que me fez criar uma espécie de aversão a ele. Assim, era angustiante pensar sempre que havia algo de errado comigo, que eu tinha um problema, não era normal um menino não gostar de futebol. Esse esporte, durante minha infância, é um exemplo de que quando existe uma história única que nos é transmitida como verdade, se não nos enquadrarmos nela como sujeitos participantes e corroborantes, somos excluídos, anormalizados, somos o outro que é estranho e não faz parte do nó coletivo.

Além disso, pode-se perceber que o futebol foi um instrumento de exercer poder para comigo, pois “É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder [...]” (Adichie, 2009, p. 12), logo, esse esporte se tornou o meio pelo qual a imagem de garoto em que eu não me encaixava, a que deveria jogar futebol, se tornasse, para mim, a única possível. Mesmo que hoje não tenha a mágoa desse esporte tão latente quanto na infância e entendendo que essa prática esportiva não precisa ser associada a algo negativo, ainda existe em mim uma cicatriz das experiências que vivi enquanto infante.

Experiência de Dayane: Desde pequena fui ensinada pela família e pela escola que somente os estudos seriam o caminho para ascensão econômica e da construção do “ser humano melhor”. Aprendi que ou eu estudava muito ou não seria ninguém. Mas, esse ensinamento se contradizia quando eu olhava para meus familiares sem estudo que representavam tudo para mim. Tentava entender essa contradição, mas, o encaixe da escolarização como modelo único de saber era mais forte e ainda é até hoje. “O que isso

demonstra, acho, é quão impressionável e vulnerável somos diante de uma história, particularmente durante a infância” (Adichie, 2009, p. 8).

Realmente, somos muito vulneráveis ao que nos é contado, a ponto de não ouvirmos nossa própria intuição, não acreditarmos em nossa reflexão e acharmos melhor e mais correto seguir o que vem de fora (seja conhecimento, história, significado). Venho tentando desconstruir essa visão, por isso, tento estudar sobre educação popular, descolonial e antirracista, mas, as amarras da infância ainda estão em meu inconsciente.

Num segundo exemplo: Ainda sobre a vulnerabilidade ressaltada por Chimamanda, trago a questão da escola sempre se voltar para um único tipo de ensino religioso e nos forçar a crescer acreditando em um Deus que ninguém sabe de onde veio e que precisa ser idolatrado e sabe o que é melhor para mim. A minha família também foi ensinada assim através da escola e a doutrinação se fortifica em todos os ambientes. Quando conhecemos religiões diferentes temos sempre a sensação de estarmos do lado errado, causando nosso próprio “sofrimento eterno”.

A escola para mim nunca foi laica e a tentativa de diversidade religiosa na escola falha miseravelmente, até no respeito em relação a existência de religiões diferentes precisa ser sempre imposto e, muitas vezes, não é uma experiência positiva. Com nove anos de idade, eu e minha mãe conhecemos o Budismo de Nitiren Daishonin e começamos a seguir a religião, seus ensinamentos, suas reflexões, sua filosofia. Sofri muito na escola, pois existia uma falsa ideia de respeito, eu era obrigada a rezar (crença católica) todos os dias e a participar das atividades escolares voltadas para a igreja católica sob pena de não passar de ano.

Mas, nunca fui passiva, eu lutei pelo meu direito, sozinha! Chamei atenção da direção, e argumentei brilhantemente, e até houve uma falsa tentativa de mudança de estratégia, mas duraram poucos dias, logo tudo voltou a ser como era antes, e eu cansada, me sentindo impotente e sozinha, também me sentindo estranha naquele ambiente, baixei a cabeça e me conformei. Cresci cheia de mágoas, das fortes marcas da valência de uma “história única”, somente Jesus Cristo da Igreja Católica Apostólica Romana era verídico enquanto segmento religioso válido a ser ensinado no meio de ensino escolar.

Então, sempre achei que talvez, eu não fosse “válida” enquanto história, enquanto pessoa, enquanto ser humano. Por isso, sempre me identifiquei fortemente com as bruxas queimadas pela igreja católica nas histórias. Até hoje sou fascinada por filme de bruxa e com certeza, sou uma, só falta voar na vassoura. As dores dessa única história válida fizeram de mim uma pessoa incompreendida por mim mesma e revoltada com tudo, na busca de me entender enquanto sujeita de valor.

Portanto, nossas experiências retratam como uma história “Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2009, p. 16), ou seja, esses são exemplos claros do poder que

uma história única tem sobre as pessoas, de como suas implicações negativas causam problemas sérios em suas vidas.

A pergunta 3 revelou a seguinte descrição: E você, também já se sentiu responsável por veicular apenas uma visão de algum fato histórico ou experiência de vida para outras pessoas. Relate duas experiências. Como você faria diferente, hoje, após a leitura do livro “Perigo de uma história única”?

Hermenegildo: As religiões de matrizes africanas representavam para mim, desde a infância até pouco anos atrás, um motivo de medo. Isso se deu porque me era dito que essas religiões eram “coisa do mal”, assim, só em falar nesse assunto me dava calafrios e eu acabei por formular uma visão única acerca delas, o que é bastante contraditório, no sentido de que não é apenas uma religião e sim várias, ou seja, o lógico é ter várias visões, pois são todas diferentes. Por esse motivo, acabei reproduzindo esse discurso e o passando adiante, sem conhecer sequer do que estava falando, o que só veio mudar quando assisti uma palestra com praticantes desses credos diferentes do meu, acabei, desse modo, a perceber que não se tratava de uma “prática das trevas”, mas uma forma de se relacionar com o divino diferente da que eu conhecia (o catolicismo).

Neste ensejo, o que faria de diferente seria apresentar as religiões de matrizes africanas e suas diferentes cosmogonias para os alunos, para que eles pudessem ver e perceber, assim como eu, que são apenas formas de estabelecer conexão com o divino diferente do cristianismo, e este fato não as tornam malignas. Usaria o poder que as histórias também têm de “[...] reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2009, p. 16). para ressignificar o olhar das pessoas acerca dessas religiões. Logo, propiciar que se possa conhecer esses credos por outras óticas, as de seus praticantes, por exemplo, é romper com a visão única de pessoas que, tantas vezes, condenam sem conhecer ou saber do que estão falando.

Dayane Lopes: Sim, já passei uma única história sobre minha vida diversas vezes, sempre conto apenas um lado como, por exemplo, quando me mudei de São Fernando para Caicó, eu disse que foi por motivos de trabalho e estudo, e até hoje dissemino essa história única, generalizando esses motivos como válidos para uma mudança de cidade. Mesmo que esses motivos sejam verdadeiros, eles não são os únicos, mas eles são uma justificativa aceita socialmente e foram elas que eu escolhi, é uma história sobre mim mesma contada a partir de um só lado dos fatos.

Nesta perspectiva, há histórias únicas sobre nós mesmos que passam apenas um lado da realidade, elas acabam por nos definir apenas por aquele fato, criam estereótipos e “[...] o problema dos estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos [...]” (Adichie, 2009, p. 14). Sei que se trata de um fato simples sobre mim, porém é algo que me faz refletir e pensar em uma perspectiva diferente a partir do livro de Chimamanda, pois eu não sou apenas uma história única, tenho uma vida que deve ser descrita pelas várias histórias que me definem. Desse modo, a diferença que faria seria contar os vários motivos, as diversas histórias

que me levaram a mudar de cidade, por exemplo. Isso pode mostrar uma Dayane que não se mudou apenas para estudar e trabalhar, mas para procurar a felicidade em outra cidade, para se afastar de algumas pessoas, por exemplo.

O quarto questionamento ressaltou: Demonstre como, por meio da literatura afro-brasileira e indígena, você poderá desconstruir a visão unilateral, responsável pela construção de uma mentalidade etnocêntrica e hegemônica, calcada na história única transmitida pelos colonizadores e que chega até nossos dias.

Resposta única de experiência compartilhada entre os dois estudantes participantes: Para demonstrar como faríamos isso, pensamos em uma atividade a ser desenvolvida com crianças que terá como objetivo principal desconstruir a visão padronizada dos príncipes e princesas na literatura infantil como sendo, na maioria das vezes, de pele branca, olhos claros e cabelo dourado. Desse modo, nossa proposta está dividida em alguns momentos:

- ✧ Inicialmente, faremos uma proposição para os alunos de construir, junto com eles, uma história sobre um príncipe ou uma princesa;
- ✧ Em seguida, começamos a questioná-los como seria aparência desse personagem, como seria suas feições, sua pele, seu cabelo, suas características físicas, etc. Assim, poderemos analisar como a turma formulou essa imagem, anotando tudo no quadro da sala;
- ✧ Dando prosseguimento, apresentamos esse poema “Consciência Negra”. Após a leitura do texto com a turma, compraríamos a imagem que eles descreveram dos seus personagens da realeza com o que foi apresentado no poema;
- ✧ Por último, pediremos para as crianças reescreverem o poema, trazendo nele as características físicas delas mesmas, ressaltando assim, que não existe um modelo único de príncipe ou princesa, ou seja, um membro da realeza não precisa sempre seguir um padrão fenotípico de beleza.

Em suma, nossa atividade envolveria uma quebra de paradigma entre a história que nos é contada nos clássicos europeus de como são os heróis, geralmente retratados como um príncipe branco ou uma princesa branca. Através disso, acreditamos que as crianças que não se encaixam no modelo europeu dos personagens da realeza desses contos, podem mudar de perspectiva ao se sentirem representadas nessas histórias que trazem outras aparências, mostram mais diversidades fenotípicas, em seus heróis. Logo, a possibilidade de identificar-se com protagonista do poema ou do conto traz a ideia de que ele não precisa seguir o padrão da branquitude, pois não existe padrão de beleza para ser o personagem principal de uma narrativa.

### ***Discurso Conscientizador: educação e emoção como transformação***

Pensando a educação como formadora de cidadãos e cidadãs brasileiras, Munduruku traz a crença de um processo pedagógico no país voltado para as raízes históricas dos povos originários, objetivando a construção de uma população atuante na criação de um mundo

melhor para todos, com valores culturais edificadores de reconhecimento e significação própria.

Porém, é importante entender o processo no qual o sistema educacional brasileiro está inserido e como se deu a interação deste desde o passado longínquo. A forma de transmitir conhecimento, cultura, saber, valores, crenças e amor para os mais jovens sempre existiram nas sociedades em geral. Esse processo foi se modificando ao longo do tempo e sendo moldado através dos sistemas de dominação implantados nos países dominados/tomados/colonizados.

No Brasil, desde a abrupta chegada dos europeus, foi implantado um sistema de escolarização pautado nos interesses dos colonos e tendo como fundamento a fé em Deus e no cristianismo. Aos poucos, esse esquema foi constituindo uma perda de significado para os indígenas e outros povos (como os escravizados da população negra, por exemplo), mantendo-os presos à lógica de mercado.

Hoje, o capitalismo toma conta do Brasil e da forma de viver da maior parte da população do país, fazendo-os aprender desde cedo que é preciso “estudar para ser alguém”. Como Munduruku traz em suas ideias e escritos, esse pensamento futurista de olhar apenas para o amanhã e esquecer de viver, centralizado na cultura capitalista, provoca um apagamento do passado, da história e, conseqüentemente, do sentido e da essência de cada vida.

É exatamente como os detentores da economia do país e do mundo querem que seja: uma população servil, apagada, desunida e escrava (recebedora de migalhas e grata ao seu almoz). A pedagogia atual luta (ou deveria lutar) pela quebra desse esquema poderoso, dando voz e vez à história indígena, à história da colonização e à história africana, assim como outras tão essenciais quanto.

Contudo, ainda engatinhamos na luta por mudança da educação escolar brasileira, pois, como mostra o filme *Escolarizando o Mundo*, os senhores brancos europeus vieram “salvar os povos não civilizados e garantir o progresso”. Foi uma lavagem cerebral muito grande feita nas populações e disseminada até hoje, valorando os princípios cristãos ligados ao mercado global.

Quando se mexe com a fé das pessoas, tudo se complica. “Com religião e política não se discute”, esse jargão propagado entre o povo explica um pouco da dificuldade enfrentada pela educação para provocar uma mudança real, profunda e contínua na vida humana. Desse modo, como alcançar uma nova cultura solidária, humana, digna, diversa, plural, com equidade e liberdade de mentes, corpos e espíritos? Difícil, sim? Mas não impossível.

Com o aumento dos grupos que lutam por vários movimentos sociais, a dimensão que vem tomando o movimento negro e feminino, a visibilidade recentemente conquistada pelo movimento indigenista e a inserção (nada fácil) destes nas políticas públicas, há um levantar popular rumo ao ideário humanista de paz, solidariedade, felicidade e liberdade.

Por exemplo, no III SAARAS (evento realizado pelo LENTE – Caicó/CERES/UFRN), várias discussões sobre decolonialidade, cultura, história africana e racismo provocaram a

normativa eurocêntrica predominante na instituição, causando debates, contradições e perseguições (tentativas de silenciamento). Isso mostra a importância de falar sobre os problemas existentes e “jogar verdades no ventilador” para movimentar as engrenagens da transformação.

Foi um passo importante e necessário, onde os alunos e professores puderam expor suas realidades a respeito das dificuldades enfrentadas antes e durante a pandemia do SARS-CoV-2. Falando em pandemia, hoje é perceptível que tudo vem mudando, e a educação não fica de fora. Os professores e alunos de pedagogia e licenciaturas de hoje são e serão responsáveis pela entrada em uma nova fase da educação. Uma educação muito mais tecnológica, virtual e, talvez, até com menos “calor humano”.

A educação nunca mais será como antes da pandemia do SARS-CoV-2. Agora, a luta dos educadores e agentes sociais e políticos ganha uma nova dialética: a inovação urgente da educação para se adequar a uma nova realidade mundial que vem surgindo e a recuperação dos princípios originários do “bem viver” trazidos desde sempre pelos indígenas brasileiros.

Esse “bem viver”, explicado por Munduruku como base de vida dos povos originários, vai de encontro com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. O problema está em como essas diretrizes estão pensadas e escritas, e nem se fala na implantação delas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena findam por não chegar às escolas, não fazer parte da BNCC e não servir para a liberdade de escolas indígenas próprias.

Ou seja, as escolas indígenas continuam a receber maneiras de colonização (como a oportunidade de aprender corretamente o português e outras línguas estrangeiras), ter uma desvalorização na entrada no mercado de trabalho (ela não é suficiente para preparar o indivíduo para um emprego nas capitais, mercados e empresas em geral) e a falta de oportunidades de entrada no mundo acadêmico (por se diferenciar do modelo hegemônico preparatório de ENEM e vestibulares em geral).

Logo, como disse Lélia Gonzalez em entrevista ao Jornal do MNU, é imediato trazer para a educação as lutas sociais, fazer acontecer, juntar. O movimento negro, indígena, feminista e movimentos sociais em geral devem ensinar os educadores como implantar as lutas no ensino. O povo deve se unir, uns ensinar aos outros alguma aprendizagem ou percepção, e podemos ter, como escreveu Darcy Ribeiro, “Educação como Prioridade”. A sala de aula pode oferecer as possibilidades mais radicais na academia (Bell Hooks já dizia) e, trazendo para todas as salas de aula, se torna ponto de ação na direção da façanha pedagógica.

### **Considerações Finais**

O discurso da branquitude é valorizado de forma única, enquanto o discurso dos sujeitos racializados continua a ser desvalorizado e não visto como influente, científico ou

fundamentador de epistemologias e mudanças históricas. O artigo dialoga com esses discursos e reflete acerca de qual humanização está sendo provista à sociedade.

A população negra precisa, a todo momento, se referenciar por ideologias que apagam suas culturas e suas histórias, matam suas vidas e diminuem aquelas que conseguem resistir, prejudicando e alimentando uma infelicidade e indignidade constante, tudo com a justificativa da tal meritocracia imposta pela colonização e teorias de bases eurocêntricas.

Revela-se que a experiência emocional dos sujeitos racializados que vivem em uma sociedade composta por exigências, expectativas, comportamentos, estéticas, classes e ideologias enviesadas por ideias de pessoas brancas responde positivamente às prerrogativas de ascensão social, para, só assim, conquistarem seus status e valores. Perceber-se como parte da população negra, ou identificar-se como tal, é um processo doloroso que menea o massacre de si mediante a realidade social.

Os direitos humanos não aparecem em momento algum neste processo, por vias de um impedimento simples: a falta de olhar para o outro como pessoa e não como coisa a ser dessignificada e/ou a ter um valor diferenciado. O apagamento da cultura e história da população negra, assim como sua separação familiar e comunitária, fragmenta e enfraquece o amor-próprio, dificultando a luta pela posição política que esse sujeito necessita aderir para mudanças reais em sua própria vida e nas vidas de outros e outras com a mesma realidade.

Desta feita, considera-se que processos interpretativos sociais, coletivos e individuais, assim como processos intersubjetivos, conseguem contribuir consideravelmente para a existência de situações de estresse contínuo. Concomitantemente, as relações emocionais favorecem o agir através do pensar reflexivo e problematizador, sábio e racional, em busca da reconstrução afetiva proveniente de uma nova cultura em direitos humanos e cidadania, posta e demonstrada nos relacionamentos e nas ações comportamentais coletivas.

## REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única* (64 p.). Companhia das Letras.  
<http://dx.doi.org/10.18542/nra.v10i1.12768>
- Alencar, Y. M. M. A. de. (2022). *Saber-se negra: identidade e formação profissional*. Pimenta Cultural.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.
- Bento, M. A. S. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Brasil. (2023). Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação

- superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. (2022). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>
- Carneiro, M. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. FEUSP.
- Costa, I. G. da. (2023). *O menino Possidônio* (1ª ed.). João Pessoa, PB: Editora Oitica.
- Du Bois, W. E. B. (2021). *As almas do povo negro* (L. F. de Oliveira, Trad.). São Paulo, SP: Veneta.
- Fanon, F. (2008). *Peles negras, máscaras brancas* (S. L. R. Ventura, Trad.). Salvador, BA: EDUFBA.
- Hoy, D. C. (Ed.). (1986). *Foucault: A critical reader*. New York, NY: Basil Blackwell.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development*. London: J. M. Dent & Co.
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (M. Lambert, Trad.). São Paulo, SP: Coletivo Sabotagem.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta pela emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Moreira, A. (2019). *Racismo recreativo*. São Paulo, SP: Pólen.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo, SP: Ática.
- Munduruku, D. (2021, 17 de outubro). "Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema" [Entrevista concedida a P. Stropasolas]. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema/>
- Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Nascimento, A. (2002). *Quilombismo: Documentos de uma militância panafriana* (2ª ed.). Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares.
- Ribeiro, D. (2018). *Educação como prioridade* (L. V. Maurício, Org.). São Paulo, SP: Editora Global.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 117–142). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Safatle, V., Júnior, N. da S., & Dunker, C. (Orgs.). (2020). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo, SP: Autêntica.

- Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro ou as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Silva, P. B., & Gonçalves, L. A. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 5(2), 49–58. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782000000200009>
- Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* (1ª ed. original publicada em 1985). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Tavares, J. S. C., & Kuratani, S. M. de A. (2019). Manejo clínico das repercussões do racismo entre mulheres que se “tornaram negras”. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184764>
- Walker, A. (2016). *A cor púrpura* (1ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: José Olympio.