



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA

CARLOS ANGELO OLIVEIRA COELHO JUNIOR

POR UM ENSINO ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DAS TELAS: os diálogos raciais
possíveis com a criação audiovisual no ensino básico

ANANINDEUA

2026

CARLOS ANGELO OLIVEIRA COELHO JUNIOR

POR UM ENSINO ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DAS TELAS: os diálogos raciais
possíveis com a criação audiovisual no ensino básico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: **Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares**

ANANINDEUA

2026

CARLOS ANGELO OLIVEIRA COELHO JUNIOR

POR UM ENSINO ÉTNICO-RACIAL ATRAVÉS DAS TELAS: os diálogos raciais
possíveis com a criação audiovisual no ensino básico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de História, do Campus
Universitário de Ananindeua, da
Universidade Federal do Pará, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em História.

Data da aprovação: 26/03/2026

Conceito: EXCELENTE

BANCA EXAMINADORA

Dra Anna Maria Alves Linhares (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Mestra Anna Carolina Fonseca de Melo
Psicanalista e doutoranda em Psicologia na UFPA

Mestra Caroline Barroso Miranda
Profa de História na Secretaria de Educação do Pará (SEDUC)

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, por todo caminho traçado antes de mim, para mim e meus irmãos, de *sangue* ou de *militância*, agradeço. Com saudades, ao seu Antônio, que dividiu alguns meses de seu brilho comigo. Meu avô, o senhor não deixou só saudades, mas um imenso amor e humildade que hoje eu carrego lembrando de sua existência. Obrigado por ser meu “velhinho”, levo o senhor com carinho aqui comigo. Sua história me motiva a mudar a realidade!

Aos meus pais, Edenize e Carlos, sem vocês nada disso seria possível. Desde o primeiro dia da minha vida, sei que buscaram o melhor para mim e para os meus irmãos, sempre acreditando que um dia veriam seus filhos estáveis, confortáveis e felizes. Vocês são minha base, minha vida, por tudo! Tia Thais e Tio ‘Henrique’, obrigado por tudo que fizeram por mim. Obrigado aos demais parentes e amigos da família!

À minha futura esposa, Adrielly Melissa, agradeço por todos os momentos compartilhados ao meu lado até aqui, dividindo risos, alegrias, tristezas e conquistas. Sem você isso tudo não seria possível; você é minha principal base de apoio e incentivo em momentos delicados, assim como a pessoa que amo e respeito. Obrigado por existir e estar aqui comigo!

Aos meus amigos de faculdade, “bonde das Winx’s”, e da vida cotidiana, Luana e Ângelo, obrigado. Dividimos muitas histórias e muitas risadas; vocês fizeram isso tudo ficar mais fácil, assim como fizeram o mundo parecer transformável. Isso incendeia meu espírito e fortalece nossas lutas, nossos choros e alegrias. Estou cada dia mais feliz por ter vocês como irmãos e irmãs!

Por fim, ao meu grupo de pesquisa — “Onde Está Tereza?” — e à minha orientadora, Anna: foi possível, por meio de vocês, realizar leituras que deram existência a mim enquanto um jovem negro no Norte do Brasil. Sem você, professora, não conseguiria entender onde eu estava, como estava e como *erguer minha voz* também. Sou fruto do “Onde Está Tereza?” e hoje levo adiante todo esse saber e conhecimento.

Fé num futuro melhor, construído na base e na unidade. Avante, camaradas!

RESUMO

O presente estudo analisa como a ideologia da mestiçagem e os mitos da democracia racial se articulam com opressões estruturais, como racismo e sexismo, no contexto escolar do Pará. A pesquisa combina análise histórica, revisão bibliográfica e levantamento empírico por meio de questionários aplicados a estudantes do Ensino Médio, buscando compreender as formas de autoclassificação racial, a percepção de violência e a internalização de estereótipos. Os resultados evidenciam a naturalização da branquidão como padrão estético e social, a fragmentação da identidade negra e a reprodução de estigmas nos materiais didáticos.

O estudo também discute estratégias pedagógicas baseadas na educação intercultural — incluindo o uso de mídias digitais — para fomentar debates sobre raça, gênero e classe, contribuindo para a valorização das identidades negras e para a desconstrução de estereótipos históricos. Conclui-se que a escola, apesar de seu potencial emancipatório, ainda reproduz desigualdades simbólicas e materiais, tornando essencial a atuação de movimentos sociais, coletivos de mulheres negras e políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade.

Palavras-chave: Mestiçagem, Democracia racial, Identidade negra, Interseccionalidade, Pará.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição por série dos alunos (as)	20
Gráfico 2 – Distribuição por idade dos alunos (as)	20
Gráfico 3 – Distribuição por classificação racial (perguntas abertas)	20
Gráfico 4 – Classificação dos alunos (as) a partir da polarização entre branco (a) e negro (a) (perguntas fechadas)	21
Gráfico 5 – Reconhecimento do machismo pelos alunos (as)	22
Gráfico 6 – Vivência do machismo pelos alunos (as)	22
Gráfico 7 – Reconhecimento do racismo pelos alunos (as)	23
Gráfico 8 – Vivência do racismo pelos alunos (as)	23

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. MISTIÇAGEM, DEMOCRACIA RACIAL - Estruturas de opressão entrelaçadas.....	10
3. A HISTÓRIA QUE É “ESQUECIDA” NAS ESCOLAS DO PARÁ.....	17
4. OPRESSÕES QUE SE ENTRELAÇAM EM ESCOLAS DO PARÁ - um paradigma? .	19
5. ALTERNATIVAS POSSÍVEIS PARA DIÁLOGOS NO HOJE.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

1. INTRODUÇÃO

A questão do pardo(a) ocupa redes sociais e espaços do imaginário popular na hora de classificar-se racialmente. Um dilema que reflete séculos de projetos institucionalizados para o apagamento e embranquecimento da herança e ancestralidade negra, projetos amparados por autores como Gilberto Freyre, ou mesmo as “novas” (velhas) discussões de movimentos “pardos” no Brasil; esse processo de valorização da identidade parda/mestiça continua em voga, retroalimentando imagens de negação da negritude em si. No estado do Pará, por exemplo, parece haver certo esquecimento coletivo da presença negra durante a formação do estado e sua herança hoje¹.

Mesmo que o mito da democracia racial, fundado nos anos 30, com uma suposta ideia de harmonia das relações entre brancos, negros e indígenas esteja disseminado nacionalmente, a comprovação das consequentes e contínuas desigualdades raciais, assim como a valorização da mestiçagem no Estado, se apresentam de diversas formas. No ensino básico, há a presença de falas racistas e preconceituosas para quem é negro e negra — nossa noção de “negro(a)” no cenário estatístico é conforme as obtidas pelo IBGE² —, sendo proferidas por alunos e alunas, mesmo que haja essa positividade ao “moreno e morena” ou “pardo e parda”. É também no convívio social onde o “paraense” e a “paraense” são sempre vistos(as) como mestiços; por isso, o Pará seria singular ao resto do Brasil quanto aos conflitos raciais, segundo Conrado, Ribeiro e Campelo (2015)³.

Analisar esses usos positivados do mito da democracia racial no ensino e a valorização do “moreno” ou “pardo”, possibilita reflexões sobre propostas educacionais para o combate ao apagamento da presença negra na história de formação do estado paraense, como a ressignificação de uma negritude negada aos educandos e educandas que não se veem como negros devido à imagem pejorativa de negritude lhes apresentada pela sociedade, e o combate ao racismo estrutural que lhes violenta todos os dias, dentro e fora de casa. Esse estudo foi feito a partir das discussões promovidas pelo grupo de pesquisa e extensão “Onde está

¹ Usarei como uma das bases de análise a reflexão que Caroline Barroso Miranda (2020) fez em sua dissertação de mestrado “*De que cor eu sou? O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das mulheres negras no livro didático de história*”. Este tópico será abordado mais à frente.

² “Para fins de análise estatística e formulação de políticas de promoção da igualdade racial, a população negra é composta pelas pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas.” (IBGE, 2013).

³ “[...] visto que ser moreno(a) é marca identitária local a partir de suas metáforas e hipérboles compartilhadas/manipuladas cultural, política e simbolicamente que, em um processo nada linear, fundamenta o ‘mito indígena’ como presença marcante e (quase) exclusiva de/para a identidade amazônica.” (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015, p. 213).

Tereza? Invisibilidade, violência contra a mulher e ensino de História e patrimônio”, que mantém a página no Instagram @LugardeMulherUFPA, coordenado pela professora Dra. Anna Maria Alves Linhares⁴. Estar inserido nesse grupo de pesquisa não somente me possibilitou ter acessos às fontes e discussões relevantes, como fundamentaram as reflexões teóricas e o desenvolvimento deste artigo.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de valoração da mestiçagem e o mito da democracia racial no ensino básico. Como esse projeto de embranquecimento se apresenta e se constitui como um braço do racismo estrutural no Norte do país? Assim, apresentarei a mestiçagem historicamente construída no Estado, como ela é perpetuada no ensino pelo mito da democracia racial, e falarei sobre propostas de intervenção, resistência e afirmações raciais no contexto escolar a partir da produção de vídeos sobre as temáticas abordadas nas palestras do grupo de pesquisa.

Para obter os objetivos propostos para a escrita do artigo, participaram da pesquisa educandos e educandas de palestras sobre racismo, colorismo⁵ e movimento político-feminista – temas dos diálogos propostos pelo grupo “Onde Está Tereza?” –, logo após, apliquei, com o auxílio da professora Dra. Anna Maria Alves Linhares, um questionário com reflexões acerca da autoidentificação e processos de violência, com base nas problemáticas comuns levantadas durante as palestras e pesquisa. As (os) alunas(os) que participaram da pesquisa são da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Pedro I — a escola fica no bairro de Val-de-Cans.

O artigo se divide em três partes: inicialmente apresento uma abordagem teórica sobre a mestiçagem e o mito da democracia racial; posteriormente, debato como isso se deu no contexto paraense e o reflexo disso nas respostas dos alunos e alunas; e, por fim, discutirei propostas de resistência e afirmação negra, através da criação do audiovisual como meio de conhecimento e representatividade negra, que possam ser utilizados em sala de aula.

Para formulação da pesquisa, foi observada a historicidade das influências da ideologia do mito da democracia racial e da identidade “morena” ou “parda” como proposta

⁴ O grupo de pesquisa e extensão “Onde Está Tereza?” tem desenvolvido seus trabalhos sobre a identidade racial no Pará, assim como relações étnico-raciais dos povos, relações de gênero, dispositivos de afeto, opressão e violência, estudos sobre feminismos, colorismo, raça, classe, etc.

⁵ O colorismo, termo emprestado de Alessandra Devulsky, coloca uma cisão entre a unidade negra. Sua causa é devido à imagem negativa criada pela branquitude sobre a população negra, provocando o afastamento da negritude. Assim, ele impõe barreiras ideológicas, primeiramente, barrando negros claros de entenderem sua origem, negando sua ancestralidade; assim como barreiras materiais aos negros de pele preta, invisibilizando-os mais ainda. Uma hierarquia medida a partir de tons de pele dos “não-brancos” (Devulsky, 2020, p. 2012).

de identidade regional, apagando a identidade negra do escopo classificatório no âmbito educacional. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, com um arcabouço teórico bibliográfico e um questionário aplicado aos educandos e educandas que fizeram parte da pesquisa. As (os) discentes permitiram que suas falas estivessem na pesquisa, porém, seus nomes serão preservados no anonimato para que não sejam expostas (os). Entretanto, para não gerar confusão ao leitor, assim como facilitar a leitura e humanizar a escrita, ao utilizar os relatos, usarei nomes fictícios de minha escolha, que remetem a colegas graduandos de minha formação. O questionário permite obter fragmentos das questões raciais no contexto escolar, assim como opressões de gênero e classe. O questionário foi aplicado no dia 6 de maio de 2025, com o total de 19 respostas. A análise será exposta mais à frente.

Entendo que este artigo não põe fim às discussões em torno do debate racial e das disputas em torno do uso que se faz do termo “pardo” ou acerca da “mestiçagem” no Norte do país, mas que pretende contribuir com a reflexão e que seja aplicada em todas as áreas sociais, especificamente no ensino.

2. MESTIÇAGEM, DEMOCRACIA RACIAL - Estruturas de opressão entrelaçadas

A ideia de convivência racial harmônica pela diversidade étnico-racial brasileira, chamada de “democracia racial”, vem sendo questionada desde o seu surgimento, de Abdias Nascimento até os dias atuais. O mito da democracia racial, segundo Munanga, em “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra” (2004, p. 107), é uma ferramenta dissimulante das elites dominantes, com base numa “dupla mestiçagem biológica e cultural das três raças fundadoras [portugueses, negros e indígenas]”, que propagandeia a exaltação de uma suposta convivência harmoniosa entre diversas camadas sociais e étnicas, provocando o mascaramento das desigualdades sociais e étnico-raciais, assim como impedindo a formação de uma consciência crítica dos indivíduos não-brancos de suas exclusões e violências sofridas. Ou seja, encobrendo os conflitos raciais, homogeneizando uma identidade, e as (os) afastando de suas consciências e identidades culturais ancestrais. Abdias Nascimento, por sua vez, no “O Genocídio do Negro Brasileiro” (2016, p. 97), identifica que a violência contra o povo negro no Brasil é um projeto de genocídio, e este é reforçado pelo embranquecimento da população. Assim, segundo Abdias Nascimento, a democracia racial não passa de um mito, como também uma ferramenta da estrutura racista tão difundida e mascarada, que se torna “não tão óbvia”.

não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid

da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

Ou seja, fora institucionalizado e violento, e penetrante o suficiente para colocar a população negra em condições desumanizantes. O mito da democracia racial, usado pelo Estado brasileiro no século XX, também é a moderna necessidade de desenvolvimento do sistema socioeconômico, através da formação de uma “massa marginal”⁶ majoritariamente negra, com diversos aparatos para concretização da negação do próprio racismo, silenciando conflitos e violências, em prol da extração do lucro, segundo Lélia Gonzalez em “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano” (2020, p. 20).

Segundo Abdias Nascimento (2016), o mito da democracia racial é um dispositivo ideológico que esconde os conflitos e desigualdades raciais e cria imagens pejorativas da população negra — ‘o inferior’, ‘o selvagem’, ‘Jezebel’, ‘mulata’, ‘mucama’ —, que reforçam a mistura do sangue como um processo necessário para solucionar a “mancha negra” — importante destacar que o entendimento sobre essas imagens pejorativas são desenvolvidas a bastante tempo por autoras negras, através do conceito como “imagens de controle”, analisando os estereótipos e imagens cristalizadas da população negra criadas pela hegemonia racial branca dentro da história, especialmente sobre as mulheres negras, para violentar, marginalizar e exterminar um povo específico, conforme explica Patricia Hill Collins (2019)⁷. O autor, Nascimento (2016), reforça que, na história não oficial, o genocídio de afrodescendentes acontece constantemente, seja fisicamente ou simbolicamente.

Refletindo sobre isso, se indaga: o genocídio da população negra no Brasil é justificado e perpetuado pelas imagens pejorativas, cheias de estereótipos? De acordo com Lélia Gonzalez, em seu texto “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (1984, p. 224), as chamadas “imagens da mulher negra” estão profundamente enraizadas na ideologia que permeia a sociedade brasileira. Essa ferramenta, as chamadas imagens de controle, operam como mecanismos simbólicos de manutenção da hierarquia social, articulando-se de forma interdependente com múltiplos eixos de opressão — como raça, gênero e classe social —, de modo que a discriminação racial não pode ser compreendida somente por ela, mas sim em sua

⁶ Recurso estrutural do sistema capitalista para a reprodução e acumulação do capital, baseado na manutenção da força de trabalho por meio da gestão da pobreza, da miséria, do subemprego e do desemprego. No Brasil, esses indicadores incidem de forma desproporcional sobre a população negra (pretos e pardos). Ver IBGE (2022) – *Síntese de Indicadores Sociais, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>.

⁷ Patricia H. Collins conceitua que as imagens de controle “são como, a partir do domínio dos “grupos de elite no exercício do poder”, e como esses “manipulam ideias sobre a condição da mulher negra. Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana.” (2019, p. 150)

relação estrutural com outras formas de desigualdade. Essas opressões “produz[em] efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.” (Gonzalez, 1984).

O processo de transformação da mulher negra para “mulata”, por exemplo, no final, é a sua mercantilização, onde o veredito do termo para classificá-la, independentemente da paleta de tons de pele negros, será definido por aquele que observa e significa esta ‘Outra’, e a modela conforme seus preconceitos (racismos) e interesses. Afinal, essas classificações não passam de invenções adjetivas “do português” (branco) que posicionaram qualidades ou defeitos sobre os diferentes negros e negras (Gonzalez, 1984, p. 240).

Gonzalez (1984) analisa que o grupo racial dominante usa a mulher negra como uma mercadoria simbólica e física, nacional e internacionalmente, para vender a ideia de que a *harmonia racial* gerou a “mulata deusa do meu samba” — um “produto” sexualizado e marginalizado — “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. A mulher negra de outrora, em períodos coloniais e imperiais brasileiros, foi posta como objeto sexual não só pelo prazer patriarcal, mas para embranquecer, criando uma casta de cores, segundo Devulsky (2021, p. 31).

Diversas autoras feministas negras discutem o abuso colonial. Akotirene (2019), em “Interseccionalidade”, analisa as relações de opressão sobre o corpo da mulher negra. Beatriz Nascimento (2021), em “Uma história escrita por mãos negras”, também aborda como essas estruturas impactam a vida da mulher negra no mercado de trabalho. Barbara Carine (2023), em “Como ser um educador antirracista”, enfatiza que, sem compreender essas complexidades, é possível contribuir inadvertidamente para o reforço de imagens negativas da mulher negra, seja na exploração mercadológica de seu corpo ou no estímulo à mestiçagem visando o aumento da população embranquecida. É preciso interseccionalizar⁸ o debate. De forma sintética, é uma análise das estruturas de opressão, e como essas afetam de maneira específica a vida de mulheres racializadas, a partir da conceituação de Kimberlé Crenshaw, que entende a “Interseccionalidade” como a análise do cruzamento de “grupos sobrepostos”, e não distintos, como avenidas identitárias que se chocam em “eixos de discriminação” (2002, p. 10 e 11).

Segundo Gonzalez (2020), essa valorização de uma “mulata deusa” também

⁸ Este termo é a conjugação verbal de “interseccionalidade”. A autora Akotirene descreve a interseccionalidade como ferramenta para dar “instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado visa 3 produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais.” (Akotirene, 2019, p. 17).

demonstra que o mito da democracia racial e a política de embranquecimento andam lado a lado, com propostas de resolução para a “mancha negra” no Brasil.

Supostamente, o mito permite a “confraternizante mestiçagem”, ignorando a violência de gênero sobre mulheres negras – tanto no período colonial (se tornando mercadorias sexuais para o prazer do colono branco e para parir filhos em manutenção da mão de obra escravizada), assim como no tempo presente (sendo o “produto” sexualizado da venda de uma nação “bela e morena”) –, também escondendo a ignorância e a indiferença do grupo dominante racial, ou seja, de brancos, com negros e negras. E essa indiferença é justificada com outro mito: o meritocrático. Segundo Gonzalez (2020, p. 31), para as pessoas não racializadas:

Se o negro não ascendeu socialmente e não participa com maior efetividade nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio. Dadas as suas características de “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade” etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores.

Ou seja, o grupo racial dominante impõe a culpa dos problemas sociais da população negra à própria população negra, sendo a pessoa negra o próprio “erro”. E como esta é vista como o erro, entende-se que é preciso corrigi-la; ser negro(a) não é o ideal. Por isso, houve negros que absorveram propostas de embranquecimento e o sonho de “brancura”, conforme Frantz Fanon (2008, p. 54-57), em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, apresenta através da análise da personagem Mayotte no romance martinicano *Je suis Martiniquaise*.

Segundo o autor, a personagem não exige nada de quem é o padrão, seu amado branco — nem mesmo a fidelidade —, apenas a concessão da brancura, por ser este um homem de “olhos azuis, que tinha os cabelos louros, a pele clara e que eu o amava” (Fanon, 2008, p. 54). Dentro da Martinica (sociedade analisada e experienciada pelo autor), observa-se que todos sabem o que se quer e o que se espera: “De fato, é normal na Martinica sonhar com uma salvação que consiste em branquear magicamente” (2008, p. 55). Infelizmente, as ideologias dominantes naturalizam situações como esta, nas quais a branquitude historicamente buscou construir em torno de si o que é o Humano ou o Ser Humano: “O negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (2008, p. 27).

Dessa forma, ser branco é ter *humanidade*. E isto não é somente da realidade da Martinica – ilha caribenha e departamento ultramarino da França –, mas que se espalha em sociedades pós-coloniais do Novo Mundo. Oliveira Viana, na década de 1920, se posicionara favorável à imigração europeia, para diminuir a presença negra e ‘arianizar’ “nosso povo e [assim] caminhar para um “refinamento cada vez mais apurado da raça”, num processo de

classificação” (Gonzalez, 2020).

Assim, para que houvesse uma boa convivência entre os povos, negros, brancos e indígenas, seria preciso que acontecesse uma “assimilação” de modos de vida. Entretanto, Beatriz Nascimento (2021, p. 35) explica em seu texto “Uma história escrita por mãos negras”, que essa “assimilação natural” não foi ou é orgânica e espontânea; na verdade, há uma imposição de padrão cultural, de ordem fenotípica. As relações raciais não são amenas, como o mito da democracia racial alega, mas carregam um profundo preconceito racial “nas mínimas manifestações, inclusive naquelas que aparentam ter um cunho afetivo.” Assim, o mito da harmonia racial constitui-se com a tentativa de uma “morenização” deste povo, que já desde tempos coloniais procurava formas de solucionar o problema da barbárie e degeneração dos nativos e negros, assim como a falta de força de trabalho ao empreendimento colonial. Marquês de Pombal já almejava esse “cruzamento”, para tornar o Brasil um “paraíso” (Gonzalez, 2020).

Para Munanga (2021), negros e negras no pós-abolição tiveram apenas o “privilégio” “de se tornarem brancos, por dentro e por fora”. E aos ideólogos da suposta democracia racial no início do século XX restava a esperança profunda de que “através do filtro das relações de casamento ou concubinato, irmos ‘melhorando a raça’ até o ponto de a nação ficar cada vez mais ‘moreninha’ e, com o auxílio da imigração europeia, cada vez mais branca” (Nascimento, 2021). Logo, de acordo com essa ideologia, a mestiçagem seria a única via para uma suposta democracia racial, implicando o suposto embranquecimento da população negra.

No Pará, essa relação de branqueamento com o mito da democracia racial aconteceu principalmente na formação da identidade regional, em que o “produto identitário” paraense “amazônida” seria o ‘moreno’ e a ‘morena’.

Essa terminologia é uma marca da identidade local, com metáforas e suavidades na hora de classificar aqueles e aquelas que, enquadradas (os) numa manipulação cultural, política e simbólica, e até histórica, escondem sua negritude. Como consequência dessa negação, um novo mito surge: o “mito indígena”. Segundo Mônica Conrado, Marilu Campelo e Alan Ribeiro, em “Metáforas da Cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense” (2015, p. 219). Esse mito presume que a presença de pessoas negras no Pará se deu de maneira escassa, “prevalecendo uma mistura de indígenas e europeus (majoritariamente portugueses) como a grande base de formação do ‘homem amazônico’”.

A democracia racial e o projeto de embranquecimento parecem ainda estar em curso na sociedade paraense. Os autores explicam que o uso desta autoidentificação racial ‘regional’

passa a ser o reflexo e objeto central do sustento do mito da democracia racial no Pará (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015, p. 245).

[...] o moreno e a morena passam a ser figuras centrais da mistura racial na região. Porém, ao se postular a oposição alteridade *versus* mestiçagem como caracterizadora de sociedades que se denominam ou são vistas e se concebem como democracias raciais, as dificuldades em se assumir desigualdades raciais no contexto amazônico se mantêm.

Dessa forma, a mestiçagem seria uma espécie de solução para o conflito racial, de acordo com essa ideologia. Identidades culturais ancestrais são invisibilizadas, pois o ideário é que todos sejam ‘mestiços’ e ‘misturados’. Para os autores Conrado, Campelo e Ribeiro (2015), não é coincidência que, no mesmo tempo do *boom* da ideologia da mestiçagem, tenhamos o fomento das “raciologias, construções negativas que foram elaboradas sobre essa população esmagada pelo determinismo de raça, de clima e pela exuberância amazônica”, possibilitando o racismo e a xenofobia dentro da própria nação.

Então a fuga ao moreno e morena se torna necessária para aqueles que não querem ser vistos como inferiores. O pacto está feito. Ser negro ou negra não é ideal, o correto é distanciar-se dessa categoria, tornando-se “moreno ou morena”: “eu nego a minha cor, você finge que eu fiquei invisível” (Conrado; Campelo; Ribeiro, 2015, p. 221). E quem insiste em ser negro(a), conscientemente ou não, acaba ferindo o pacto de concessão. E essas imagens negativas sobre as identidades coletivas negras, criadas pelo grupo racial dominante, também estão nas escolas sendo ensinadas⁹.

De acordo com as autoras Caroline Barroso Miranda e Anna Maria Alves Linhares, no artigo intitulado “Eu não sou uma mulher?” reflexões sobre mulheres, raça e classe no espaço escolar e as representações delas no livro didático de história” (2023), para além de poucas, as imagens de mulheres negras nos livros didáticos estão ligadas à estereótipos negativos e marginalizantes destas sujeitas históricas.

No mesmo artigo, Miranda e Linhares (2023, p. 217) alertam sobre a nossa cumplicidade com o mito da democracia racial, enquanto indivíduos racializados e racializantes, quando ignoramos as violências impostas sobre mulheres negras na história e na sociedade, permitindo que o machismo e o racismo perdurem e se perpetuem. Para as autoras:

[...] segundo Sueli Carneiro [as representações estereotipadas] além de demonstrar um machismo que silencia a mulher negra, por ser mulher, em nossa sociedade, “podemos atribuir isto a conspiração de silêncio que envolve o tema racismo em nossa sociedade e a cumplicidade que todos partilhamos em relação ao mito da democracia racial e tudo que ele esconde”.

⁹ Ver. MARCELINO, Sandra. Entre jovens educadoras negras e suas formas de ativismo: por outra práxis emancipatória. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 346, jul./set. 2015.

No ensino, essas serão as representações absorvidas por jovens negros e negras. Mesmo que, como citado pelas autoras, tenhamos a Lei 10.639 de 2003, que obriga o estudo sobre História e Cultura Afro-brasileira, incluindo

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Miranda; Linhares, 2023, p. 217)

Infelizmente, a contemplação dessa lei nos materiais didáticos disponíveis no ensino básico não ocorre como deveria. Para as autoras (2023), assim como para Beatriz Nascimento (2021), as imagens relegadas à mulher negra nas esferas sociais são imagens que a lembram de construções do período colonial, através de uma hierarquização que coloca negros e negras em lugares inferiorizados, em qualquer espaço de representação, memória etc.

Nos livros didáticos, ferramenta importante para a educação em muitos contextos, não é diferente. O ensino escolar, devido ao racismo enraizado na estrutura, assim como o machismo, cristaliza lugares separados por raça, classe, gênero e sexualidade, e as violências entrelaçadas atingem a todos os jovens negros e negras — mais particularmente, as mulheres negras (Linhares; Miranda, 2023). Ainda de acordo com as autoras (2023, p. 217), constata-se que os aparelhos ideológicos do Estado estão reproduzindo constantemente, com eficácia, essas discriminações nas escolas.

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: [nos] livros didáticos, [nas] atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação [que] apontam para um processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao ensino superior já não se reconhece mais como negra.

A ausência de uma imagem referencial de negritude é parte do projeto do racismo estrutural que se entrelaça com machismo, misoginia, homofobia, opressões de classe etc. Segundo Linhares, em “Sejamos feministas: por uma escola inclusiva e desreguladora de corpos femininos” (2021, p. 133 e 134), quando fala sobre as mazelas das vivências de mulheres negras, o motivo de tais números que evidenciam a marginalização da mulher negra acontece porque

[...] vivemos em um país que, além de misógeno e classista, é racista. A negra é vista ainda em pleno século XXI ou como aquela que é forte e pronta para serviços braçais ou aquela que é “boa de cama” ou a mulata “tipo exportação”.

A autora acrescenta, ainda, um chamado aos educadores e educadoras sobre a responsabilidade que possuem, uma vez que precisam assumir o enfrentamento desse problema na realidade escolar. Caso contrário, estariam permitindo a manutenção de uma sociedade machista e racista (Linhares, 2021).

É preciso desmistificar as lutas, movimentos e instrumentos políticos — em especial o feminismo negro, decolonial e radical — de mobilização pelas liberdades das mulheres de nossas realidades (negras, indígenas, periféricas e sul-americanas), para que jovens garotas se identifiquem com suas “demandas específicas” por meio destas, segundo Linhares (2021). Assim, a mestiçagem se torna o pilar da democracia racial, em que se silencia o conflito racial e se propõe o embranquecimento como resposta à marginalidade da população negra. No Pará, o ‘moreno’ e a ‘morena’ se revestem de um caráter mítico, em que o mito de formação do Estado legitima o encobrimento da história e memória da ancestralidade negra, apartando-se cada vez mais da negritude. Vejamos como isso surgiu no contexto paraense.

3. A HISTÓRIA QUE É “ESQUECIDA” NAS ESCOLAS DO PARÁ

Se falamos da história do Estado paraense, observamos que este relega à invisibilidade um grupo agente de sua formação: o homem negro e a mulher negra. Estado esse que recebeu, durante séculos, diversas pessoas escravizadas de Cabo Verde, Angola e outras regiões (Salles, 2005).

Injetados e colocados como mercadorias, o povo negro se tornou instrumento de reprodução da vida cívica e comercial, conforme explica Vicente Salles em seu texto “O negro no Pará: sob o regime de escravidão” (2005). Até as vésperas da independência do Brasil, em 1820, foram trazidas ao Grão-Pará e Maranhão mais de 30.800 pessoas escravizadas negras, número que cresceu até a abolição da escravatura em 1888. Entretanto, logo a miscigenação se tornou intermediária na intenção de esconder a “mancha” das cidades amazônicas.

Ondas de imigração chegaram à Amazônia, sustentadas por cartas diretamente do governo do Grão-Pará¹⁰, como viagens de ordens religiosas com brancos europeus trazidos para suas missões de catequese. É possível observar que o pacto pela mistura se fizera, nas palavras de Inácio Moura:

O negro, provindo da antiga escravatura, também contribuiu poderosamente, sobretudo na formação dos mestiços (mulatos), para dar esse valor de resignação que se nota e o tipo estético que forma a beleza das mulatas cametaenses¹¹³⁰. (citado por Salles, 2005, p. 114)

A “beleza das mulatas cametaenses” é a prova de que a mestiçagem, para além da

¹⁰ O alvará de abril, 1775, colocava os colonizadores que se casassem com indígenas, como impossibilitados de perder *status social*, assim como teriam preferência oficial ao governo, e seus filhos não seriam chamados de formas pejorativas, como *caboclos* etc. Ver. Salles, 2005, p. 31; 108.

¹¹ MOURA, Inácio B. de. *De Belém a São João do Araguaia, Valle do Tocantins*, 1910.

manutenção do controle sobre corpos e identidades dessas mulheres, se tornou uma política regional assimilada e naturalizada no imaginário popular, visto que o ideal de branqueamento era disseminado como uma melhora patológica da condição de degeneração do negro e da negra. Ou seja, quem se embeleza é o embranquecido, moral e esteticamente. Podemos ver essas ideias no discurso de Raimundo Morais (citado por Salles, 2005), em seu livro “Anfiteatro Amazônico”, no final do século XIX, em que o negro podia ter uma “melhora” por seu fator de ‘rápida mestiçagem’, com seu ‘clareamento’ em nuances de “bronze, de cobre, de canela e de gesso”, pronto para “esquecer a ancestralidade africana” em sua confusão “racial”, valorizando assim o negro paraense ‘mestiçado’ em detrimento do negro não “branqueado”, como os barbadianos. As ideias de embranquecimento da população avançaram pelo século XX, no debate e imaginário popular, refletidas em censos estatísticos.

Adentrando o século seguinte, o XX, os debates de limpeza étnica fizeram parte da forma como a população queria ser vista e, por isso, dentro do Pará, para obter a mobilidade social, era preciso se tornar “melhorado(a)”, ou seja, o ideal seria classificar-se como “pardo(a)” ou “moreno(a)”. Por isso, como exemplo, o censo de 1950 apresentou um índice de 29% de brancos, 65% de pardos e 6% de pretos no Pará (Salles, 2005) — menos de 20 anos após o lançamento do livro de Gilberto Freyre, “Casa-Grande & Senzala” (1933), permeado por ideias de mestiçagem. Esses dados nos permitem entender o sucesso parcial da ideologia de branqueamento, através da mestiçagem, da sociedade paraense, material e simbolicamente.

Dessa forma, a estrutura colonial de imposição sobre corpos negros — sejam esses homens ou, principalmente, mulheres — é que cria o projeto de divisão da unidade e coletividade negra, ou seja, a democracia racial e a mestiçagem. O fruto desse projeto seriam essas identidades “mestiçadas”, que nascem não do casamento interracial harmonioso que se esbravejava, mas de uma violência sobre corpos femininos duplamente mercantilizados: enquanto “mulatas” e enquanto “domésticas”¹². Faz-se importante afirmar que o ditado popular citado por Freyre (2004), “Branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar”, reproduz a exposição do tratamento dado àquelas que foram arrancadas de suas liberdades e subjetividades para tornarem-se, duplamente, lucro à elite branca. Abdias Nascimento (2016, p. 97) lembra-nos dos papéis impostos à coletividade da mulher negra:

Já que a existência da mulata significa o “produto” do prévio estupro da mulher

¹² Lélia Gonzalez (2020, p. 33) em “Por um Feminismo Afro-Latino-Americano”, explica que mesmo no pós-abolição, a superexploração da mulher negra se fez através de estigmas enraizados na sociedade brasileira. Sua condição socioeconômica lhe impôs a imagem de “doméstica” da família branca, que antes da saída de seu lar, ainda enfrenta uma rotina exaustiva nuclear; e “mulata” porque é vendida como produto exótico, sexualizado.

africana, a implicação está em que após a brutal violação, a mulata tornou-se só objeto de fornicação, enquanto a mulher negra continuou relegada à sua função original, ou seja, o trabalho compulsório.

A valorização das identidades “mestiçadas”, herdeiras da violência colonial, construiu-se no imaginário popular, institucionaliza-se e perdura até o tempo presente. Como veremos a seguir, essa herança faz-se presente no ensino — especificamente, neste caso, no de História.

4. OPRESSÕES QUE SE ENTRELAÇAM EM ESCOLAS DO PARÁ - um paradigma?

Diante desse dilema, abordarei como tais questões são lidas no ensino, com a intenção de entender até que ponto essa construção sócio-histórica de valorização da mestiçagem está fincada no educando e na educanda. Visto que, conforme Caroline Barroso Miranda (2020, p. 124) em sua dissertação de mestrado, “‘De que cor eu sou?’ O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das mulheres negras no livro didático de história”, a escola é “fruto dos anseios da sociedade moderna” e, por isso, deve ser integrada à pesquisa com suas especificidades e subjetividades, sendo ela um reflexo do convívio social. Assim, com o auxílio da professora Anna Linhares durante a pesquisa, aplicamos um questionário¹³, tendo em vista as reflexões que tivemos nos diálogos com os alunos e alunas durante as palestras citadas anteriormente e outras rodas de conversa, e obtivemos os seguintes dados¹⁴:

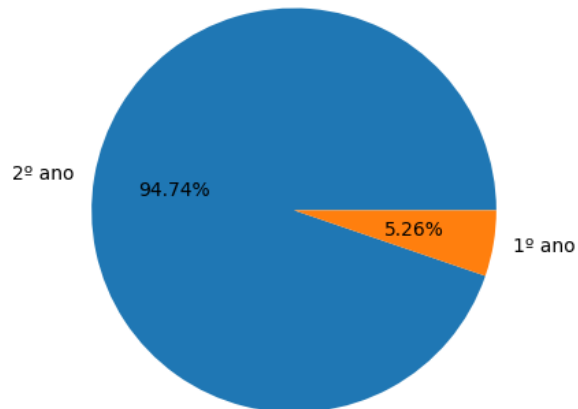
A maior parte dos alunos que responderam era do 2º ano, representada por 18 alunos e alunas (94,74%) e apenas um aluno do 1º ano. A maior parte dos alunos e alunas possuía 16 anos (78,95%) — no total, 15; o restante dividiu-se em dois alunos em cada faixa etária: 15 e 17 anos (10,53% igualmente). As perguntas de autoclassificação racial foram feitas de maneira aberta/livre, ou melhor, de maneira subjetiva — o aluno e a aluna poderiam livremente escolher a classificação que melhor os representasse. Também foram feitas perguntas fechadas ou objetivas¹⁵: polarizamos a autoclassificação entre negro e branco, acreditando no afunilamento de respostas para entender suas escolhas nas perguntas subjetivas/abertas (classificações baseadas no IBGE¹⁶). Abaixo, o gráfico 1 e gráfico 2 representam a proporção dos alunos por série e faixa etária:

¹³ Usaremos nomes fictícios para a exposição das respostas dos alunos. Preservando suas identidades.

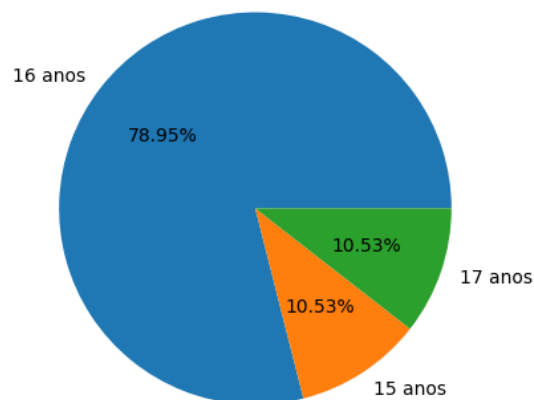
¹⁴ O questionário – estruturação, pesquisa e organização das perguntas – foi criado com o auxílio da professora Anna M. A. Linhares.

¹⁵ A partir de agora, chamaremos as perguntas e respostas de “abertas” para subjetivas, e “fechadas” para objetivas.

¹⁶ Classificações como: Branco, Asiático, Preto, Pardo (pretos e pardos fazem parte do contingente Negro, nas análises institucionais) e indígena.

Gráfico 1 – Distribuição por série dos alunos (as)

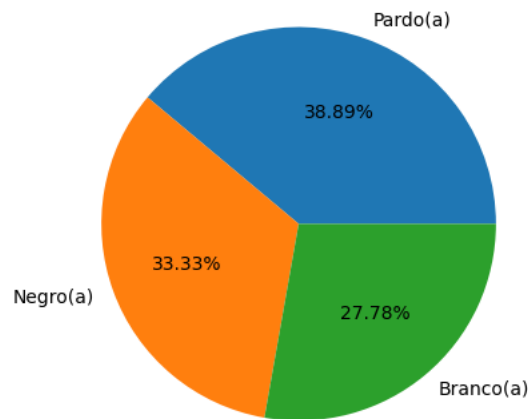
Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Gráfico 2 – Distribuição por idade dos alunos (as)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Dessa forma, os alunos e alunas seguiram para suas autodefinições e, posteriormente, foram polarizados entre negros(as) ou brancos(as) para entender até que ponto suas perspectivas estavam entrelaçadas com os mitos de mestiçagem e democracia racial. Ao serem questionados sobre como se identificavam, as respostas abertas dos alunos e alunas adotaram a definição “parda(o)” (sete no total) com certa expressividade; em segundo lugar, “negro” e “negra” (seis no total) — devido ao prévio contato com o grupo de extensão e às palestras feitas na escola, segundo relataram; e “branco(a)” como minoria (cinco alunos no total). No gráfico 3 é possível notar em porcentagens a proporção dos alunos (as) em suas classificações, de maneira distribuída:

Gráfico 3 – Distribuição por classificação racial (perguntas abertas)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Um exemplo dessa mudança de autoclassificação e aceitação da identidade racial, com base nas palestras desenvolvidas pelo grupo de extensão “Onde está Tereza?”, é o de Ana¹⁷ — 16 anos, do 2º ano —, que se classifica agora como uma mulher negra:

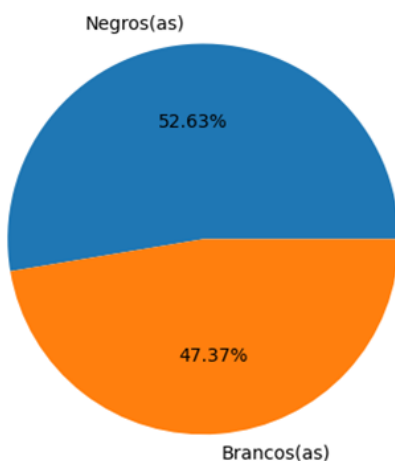
Ana: Me identifico assim porque não me considero uma pessoa parda. [...] Apesar que na minha identidade estar registrada como parda, **isso foi antes de assistir à palestra de vocês sobre colorismo e entender mais profundamente a história por trás desse termo.** A partir disso, passei a discordar ainda mais do rótulo "parda" e a me aceitar como uma mulher negra clara. (Grifos nossos)

Dentro das respostas fechadas, nas quais os estudantes só podiam se identificar como brancos(as) ou negros(as)¹⁸, polarizando as respostas, o grupo branco cresce, chegando a nove alunos e alunas, enquanto o grupo negro fica em dez indivíduos. Três estudantes que antes se identificavam como pardos passaram a se declarar brancos. Abaixo, no gráfico 4 é possível notar o crescimento do número de brancos.

Gráfico 4 – Classificação dos alunos (as) a partir da polarização entre branco (a) e negro (a) (perguntas fechadas)

¹⁷ Relembrando nosso compromisso com o anonimato dos alunos e alunas, estamos utilizando nomes fictícios para não gerar confusão e auxiliar a leitura, facilitando-a e humanizando-a.

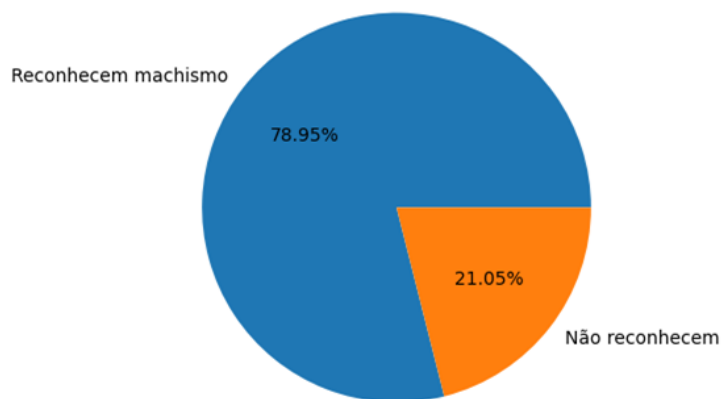
¹⁸ O termo “preto(a)” é considerado dentro da categoria negro, mas respeitamos a escolha de cada aluno que optou por essa autodefinição.



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

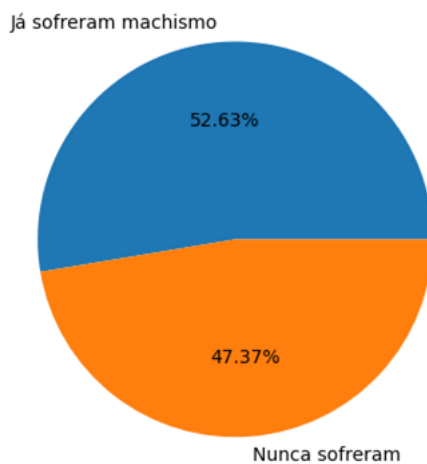
Ainda sobre o questionário, quando perguntados sobre a violência racial, embora 15 estudantes reconheçam o racismo em sua realidade, apenas 3 alunos e alunas negros(as) descreveram já ter passado por situações de racismo. Os demais identificaram a violência, mas afirmaram que nunca a sofreram diretamente. Já em relação às descrições sobre o machismo, 15 alunos e alunas identificaram essa prática em sua realidade, mas apenas dez afirmaram ter passado por essa violência — mesmo que haja um tipo de amenização dos ocorridos, como se “não fosse tão grave, apenas piada”. Nos próximos gráficos, é possível notar a proporção do reconhecimento, assim como a vivência dessas violências por parte dos alunos (as).

Gráfico 5 – Reconhecimento do machismo pelos alunos (as)



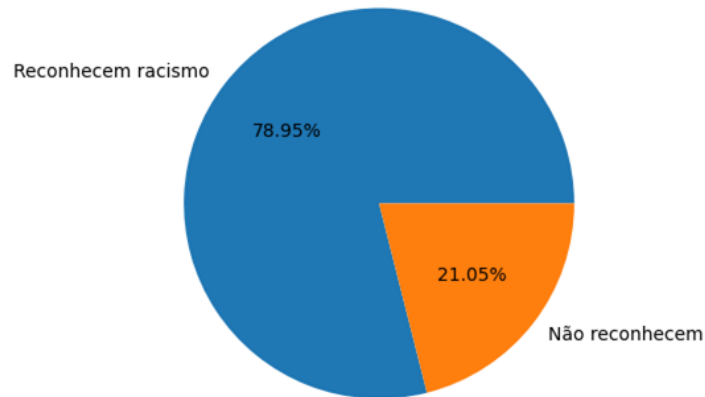
Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Gráfico 6 – Vivência do machismo pelos alunos (as)



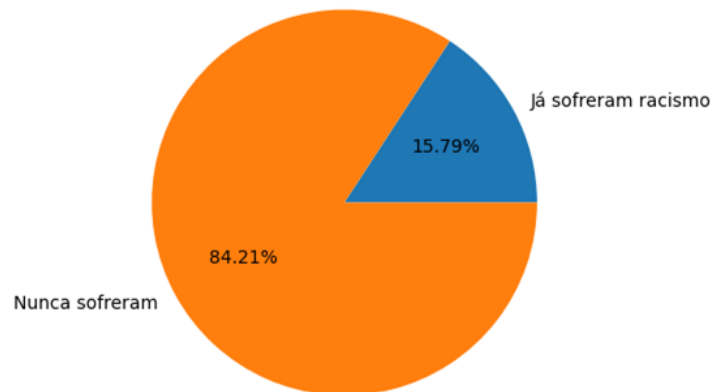
Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Gráfico 7 – Reconhecimento do racismo pelos alunos (as)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Gráfico 8 – Vivência do racismo pelos alunos (as)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Sabendo disso, a pesquisa na escola me possibilitou reflexões e indagações: até que ponto a ideologia da mestiçagem está imbricada nesse pequeno — ou grande — lócus social? O machismo é visto, mas amenizado? Por que o número de brancos dentro do questionário quase dobra? Isso demonstra um projeto que tenta marginalizar e apagar a identidade desses jovens, assim como mascarar as violências sofridas por eles. A resposta de Ana, que se identificou como jovem negra somente depois de participar das palestras dadas pelo grupo de pesquisa e extensão “Onde Está Tereza?”, foi tão significativa para ela, como experiência de ruptura e aceitação, que me fez entender que, por meio da intervenção, são possíveis avanços significativos no processo de formação da identidade, corrigindo silenciamentos e exclusões comuns no desenvolvimento de jovens negros e negras dentro da sociedade.

Segundo Alan Ribeiro, em “Sobre uma ‘pedagogia da morenidade’: gênero e mestiçagem entre estudantes de duas escolas de Belém do Pará” (2012, p. 117), o universo

escolar funciona como um meio e ‘regularizador’ da identidade racial. Mesmo que os alunos fujam das classificações a partir das ideologias raciais, ainda se constituem a partir delas. Por isso, identifiquei nas respostas abertas (que deveriam dar autonomia ao sujeito) o uso dos termos “pardo(a)”, “branco(a)” ou “negro(a)”. Um exemplo disso é o aluno Laércio, 15 anos, do 2º ano, que, a partir de sua opinião nas respostas fechada e aberta, afirma não se achar “tão escuro” para ser negro. Sua constatação, por não possuir tanta melanina, é a de que ele seria uma pessoa branca.

Laércio: “Branco, pois não chego a ter **uma tonalidade escura o suficiente** para ser considerado negro.” (Grifo nosso)

Isso não é um caso distinto ou único sobre a fuga da negritude e a negação de si por parte do aluno Laércio. Toni, aluno do 1º ano, de 16 anos — que se vê como pardo na resposta aberta, mas como branco na fechada —, acredita na mesma ideia de que a falta de melanina interdita sua possibilidade de ser ‘negro’.

Toni: “Pardo. Não sou uma pessoa de pele clara, **porém não sou uma pessoa de pele muito escura.**” (Grifo nosso)

A forma como os alunos e alunas se autoclassificam, como o Toni, permite a reflexão sobre como a ideologia da mestiçagem passeia pelo imaginário dos discentes na educação básica, colocando o ‘pardo’ e a ‘parda’ como formuladores de uma identidade controversa, usada como subterfúgio necessário para escapar da “ideologia racial”, assim como da negritude “negativa” exposta pelo programa didático-pedagógico (nos livros didáticos, por exemplo).

De acordo com Ribeiro, em “Entre o ‘Zaca’ e o ‘Madre’: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém” (2011), parece haver um uso de *terminologia preferencial*¹⁹ entre os 19 alunos questionados, em que o pardo(a) se tornou, involuntariamente, uma espécie de guarda-chuva. Como houve prévia exposição sobre a semântica e a problemática histórica do termo moreno(a), parece que a recorrência a ‘pardo(a)’ se tornou inevitavelmente preferível. Mesmo que não tenhamos dado margem à “morenidade”, ainda assim, de maneira discursiva, a mestiçagem vai se perpetuando.

¹⁹ “Nelson do Valle e Silva (1999) demonstra que a preferência pelas denominações moreno e morena entre os brasileiros como decorrente de uma carga semântica negativa atribuída ao termo pardo é plausível [...]”, segundo nossa análise, o termo foi *preferencialmente* reconduzido à “pardos(as)” (Ribeiro, 2011, p. 111).

Podemos ver isso representado nas respostas de Maria, 16 anos, 2º ano do ensino médio, que se reconhece agora como negra após os debates feitos na escola por meio do grupo de pesquisa e extensão.

Maria: Me identifico como preta. **Antes, eu diria parda**, mas depois de assistir a palestra sobre racismo e colorismo, eu consegui entender melhor sobre a minha cor. (Grifos nossos)

A fala de Maria remete ao que apresentei anteriormente, tendo em vista as ideias de Ribeiro (2011), Miranda (2020) e outros autores sobre o uso do termo guarda-chuva, resultante da ideologia da mestiçagem, que é o lastro principal do mito da democracia racial no Brasil, perpetuando desigualdades no campo simbólico, assim como material. Isso nos lembra das discussões sobre colonialidade, conforme aponta Andrade (2018) em “Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro”. Um sistema que surge como resultado do colonialismo²⁰, mas dura bem mais que este; sistema esse que está para “as condições simbólicas, intersubjetivas e epistemológicas”, se entrelaçando com as formas de

organização do trabalho, a produção de conhecimento e as relações intersubjetivas [que] se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da categoria de “raça”. (Andrade, 2018, p. 76)

Dessa forma, a colonialidade é o que definirá a crença, a epistemologia, os métodos, as sociedades e os povos que são capazes de gerar conhecimento, ciência, moda, política, etc. Por isso, dentro da escola, os marcadores raciais serão lastreados pela forma como a política institucional reproduz a sua noção de colonialidade: do saber e do ser (Andrade, 2018)²¹.

Com a repressão dos conhecimentos, saberes, tradições e histórias de povos não brancos — africanos e nativos das Américas, assim como outros povos fora da Europa —, a colonialidade do saber se perpetua por meio do epistemicídio, praticando conjuntamente a extinção e a negação da pessoa não branca; por isso, coloca em voga a *colonialidade do ser* (Andrade, 2018). Negando sua negritude, o jovem negro e a jovem negra dentro da escola se veem resumidos à identidade óbvia de sucesso: a branca. Segundo Abdias Nascimento (2016), monstruosa máquina é essa chamada “democracia racial”, que permite um único privilégio ao negro e à negra: tornarem-se brancos. Suas palavras são diversas, desde aculturação até miscigenação; no fim, “permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes.”

²⁰ O colonialismo é “[...] sistema de controle econômico e político, [...] [que] está para as condições materiais de existência (da estrutura colonialista.” (Andrade, 2018, p. 76).

²¹ Esses conceitos são do autor Anibal Quijano. Ver QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder*, p. 125-127.

Mesmo com a Lei nº 10.639/2003, conquista dos movimentos sociais — principalmente do Movimento Negro —, Miranda (2020) nos lembra que, dentro dos materiais didáticos disponíveis para as instituições e adquiridos por editais do governo federal, alguns livros ainda carregam reproduções pejorativas e negativas da população negra, que refletirão nas falas e percepções dos educandos e educandas. Por exemplo, Laércio, já citado anteriormente, estudou sobre a violência contra o povo negro, mas parece que a “escravidão” permanece como sua única memória constitutiva da imagem da negritude.

Laércio: “Já, muito em história, em contexto histórico como escravidão.”

O exemplo de Laércio demonstra que, mesmo depois de 22 anos da lei, a imagem que se tem da história da população negra neste país, é resultante da negação de humanidade para estes por meio da escravidão, como se restasse somente esse fragmento de história. De acordo com Miranda (2020, p. 101), mesmo que a lei obrigue

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil

O que ainda persiste no material didático é uma representação “ligada à submissão, à escravidão e a estereótipos reducionistas a esses aspectos de subordinação.” Parece haver uma absorção dessa imagem por esses educandos e educandas, pois isso se reflete na fala de Isabela, 2º ano, 15 anos, jovem negra de pele “parda”. Para ela, essa violência se replica no hoje.

Isabela: Sim, sobre a escravidão. Foi ruim em saber que nos dias de hoje ainda há violência desses tipos.

É curioso perceber que, para Isabela, em outras perguntas referentes à violência na atualidade, ela não reconhece como racismo as violências que já sofreu enquanto mulher negra de pele ‘parda’. Isso demonstra a fragmentação de nossas identidades devido a uma educação que ainda reproduz estigmas e estereótipos. Como lembra Linhares (2021), “a escola, o livro didático e tudo que envolve o espaço escolar” ainda possuem muitas imagens e linguagens de cunho racista e machista, reforçando e dando base às opressões. Sem uma educação que pense nas opressões interseccionais (opressões entrelaçadas entre gênero, “raça”, classe, etc.), educadoras e educadores acabam sendo coniventes com a manutenção

das estruturas violentas.

Essa manutenção de linguagens e imagens racistas articula-se com o que, segundo Andrade (2018), constituiu a educação brasileira: uma formação com inspirações na filosofia e na ciência europeias, assim como a sua divisão do estudo da história — o “quadripartismo histórico”²² —, ignorando e apagando as construções e participações históricas de populações não brancas na formação deste mundo, principalmente neste Estado-nação.

O Movimento Negro (MN), dentro do nosso país, buscou formas de encarar o racismo imbricado na nossa estrutura socioeconômica, cultural, etc. De acordo com Gomes (2012), em “Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça”, por meio do conceito de “raça” politizado como ferramenta “potenciadora de emancipação”, o Movimento decolou rumo à indagação.

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (p. 731)

Assim, questionam-se as mazelas deixadas pelo colonialismo, como também se questiona a colonialidade do saber, do ser e do poder. Esse questionamento abrange desde movimentos de alfabetização e conscientização do povo negro (seja com a Imprensa Negra ou o TEN²³), até as políticas afirmativas no século XXI, passando pela Lei nº 10.639/03 (Gomes, 2012, p. 737).

A *colonialidade do Ser* permite que a população negra paraense se encontre sob constante ‘genocídio’, conforme as perspectivas de Abdias Nascimento (2016), embranquecendo-se para não parecer o “negativo” negro, mas buscando a alva pele branca. É por meio da miscigenação que o paraense encontra seu *passing*²⁴ — seja essa miscigenação geracional, cultural ou na linguagem; o povo tido como inferior buscou, devido à ideologia da mestiçagem, formas de emancipação.

A mulher negra torna-se uma peça fundamental nesse projeto político de “apagamento da mancha negra” no Estado, como Vicente Salles já apontou (2005). Para isso, faz-se uso ainda da colonialidade do ser (falta de representatividade em espaços de decisão política,

²² Modelo de organização do tempo histórico em quatro grandes períodos: “Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea”, a partir da Europa com (Roma, Idade Média, Renascimento etc.).

²³ Teatro Experimental do Negro (1944-1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana na sua expressão brasileira. Fundado também por Abdias Nascimento.

²⁴ Termo usado por Munanga para descrever a busca pela inserção no grupo branco de afrodescendentes. “[...] a drenagem dos mestiços mais claros na categoria de brancos.” (Munanga, 2004, p. 133).

desigualdades socioeconômicas, etc.), assim como do controle das representações (livros, currículos escolares, etc.), para que a ideologia — sistema de alienação do consciente que busca encobrir, esquecer ou ocultar — desenvolva a naturalidade do racismo estrutural brasileiro, que colocará o negro e a negra em seu “lugar natural” (Gonzalez, 1984).

É por isso que, infelizmente, muitas das moças que responderam ao questionário viram nas violências que passaram — racistas e/ou machistas — apenas uma “piada” ou “brincadeira”. É o caso de Luana, 16 anos, do 2º ano do ensino médio, que afirma já ter presenciado atos racistas “sem ser na zoeira”, o que nos faz questionar o que seria, então, permitido dentro dessa “zoeira” deliberada. Outras quatro alunas citam a violência machista, descrevendo a justificativa de seus colegas como “tom de brincadeira”.

Para os rapazes que responderam ao questionário, a violência mora no genocídio de sua negritude, escapando de abjeções que podem ser impostas por assumirem sua coletividade negra; enquanto para as meninas, além disso, o gênero se torna também um fator hierárquico de opressão. Suas coletividades são oprimidas e invisibilizadas a partir da ideologia da mestiçagem que voga no Estado — colocada como ideário e chamada também de colorismo. No caso das moças, foi possível identificar a dupla violência silenciada. Conforme Carneiro (2003, p. 4) em “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero”, o mito democrático-racial reforça um ideário de “harmonia” das relações sociais e raciais, cimentando uma “identidade nacional” e mascarando a dupla violência sofrida pela mulher negra e indígena.

O machismo estruturado, a partir do patriarcado, naturaliza a inferioridade da mulher — principalmente da mulher negra — por meio das imagens de controle que transformam as violências sofridas por essas moças, como Maria, Isabela e as demais alunas, em uma “piada” ou “brincadeira”. A escola, assim, permite que as violências atravessem essas sujeitas. Elas acabam sendo negadas em suas negritudes, assim como em sua condição de sujeitas que podem ser, agir e falar por serem mulheres. Estas são opressões entrelaçadas que geram vivências específicas, não somente apagando ancestralidades, como retirando o direito à humanidade da mulher negra na sociedade.

Isabela: Com certeza. Brincadeiras como "**lugar de mulher é na cozinha**", "**mulher é burra**", etc.... (Grifos nossos)

Segundo Akotirene (2019), a “Interseccionalidade”, enquanto instrumento de análise, pretende descrever teórica e metodologicamente como as pessoas — principalmente mulheres

negras — passam por vivências únicas a partir do entrelaçamento das avenidas identitárias, que permitirão a formação de estruturas de opressão: racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Maria e Isabela encontram-se entrelaçadas nessas avenidas por serem mulheres negras, de condições financeiras da classe baixa, colocadas como alvos da violência sistêmica desta sociedade. Isabela, por exemplo, identificando-se como negra “porque há mistura de raças na minha formação”, é lembrada pelos colegas de classe que o seu lugar é um lugar “de mulher”.

Isso lembra o que Gonzalez (1984) discute sobre a criação da ideia da ‘mulata’ e da ‘doméstica’ a partir da ‘mucama’, figura descendente da violência de gênero sofrida por sua antecessora e que se torna prestadora de “serviços” tanto quanto ela. O trabalho doméstico da ‘mulata’ baseia-se na ‘mucama’ permitida, que adentrava os espaços brancos do casarão como servente; por isso, nota-se o uso constante das imagens de controle da branquitude pela massa de rapazes, reproduzindo violências e construções históricas negativas das mulheres negras. Essas imagens ligam-nas, no espaço escolar, a representações de subalternidade — a figura serviçal ao homem, a ‘escrava’. Não somente isso, as imagens de controle reforçam, conforme a fala dos colegas citada por Isabela, que a mulher negra é vista como “irracional”, “incapaz”, “preguiçosa” ou “infantil” (Gonzalez, 1984; 2020)²⁵.

Essas imagens ainda não são combatidas nas escolas, visto que, segundo Caroline Barroso e Anna Linhares (2023), as representações das populações negras na nossa região se resumem à escravidão, privilegiando o recorte temporal de Colônia e Império. Isso acaba por subalternizar as experiências desta região e, principalmente, coloca as mulheres negras como secundárias no contexto histórico, aparecendo somente como coadjuvantes de representações ilustrativas. Como lembra Linhares (2021) ao interrogar o programa escolar, assim como seu material didático-pedagógico:

Como tais imagens ecoam na mente de jovens meninas negras no espaço escolar? Como essas meninas com talentos poéticos, de dança, de escrita, musical, científico, dentre tantos outros talentos, se sentirão ao ver que a condição da mulher negra, no passado e no presente, se relega apenas ao sofrimento? [...] Como essa menina vai se sentir representada se só enxerga suas antepassadas relegadas ao sofrimento em todos os períodos históricos no livro didático? (2021, p. 140-141)

Pode-se entender que a escola é um centro de formação de identidades críticas, possibilitadora de vivências que constituem sujeitos, como define Nilma Lino Gomes (2011, p. 133) em “O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes”.

²⁵ Lélia (2020, p. 31) explica que o grupo dominante justifica sua ignorância das condições da população negra no hoje com respaldo ao mito da democracia racial e a meritocracia, a partir de características intrínsecas do povo negro: “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade” etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis sociais mais inferiores.”

Entretanto, Linhares (2021) lembra que, sem o combate a essas estruturas, a escola funciona como um lugar de reprodução das desigualdades. Desta forma, como combater esses estereótipos que se formam por meio da reprodução do mito da democracia racial e da mestiçagem? Não somente o Movimento Negro, como também as perspectivas e análises de feministas negras, participam há quase um século das lutas por emancipação do povo negro, especificamente, do negro brasileiro. É preciso, ainda hoje, continuar problematizando os “projetos pedagógicos de curso, do ensino básico ao superior” (Linhares, 2021), assim como reconfigurar nossas aulas, descolonizando nossas cosmovisões e erguendo nossa voz.

5. ALTERNATIVAS POSSÍVEIS PARA DIÁLOGOS NO HOJE

Entendendo a educação como necessária para a emancipação e a autonomia política, formadora de um “mundo melhor” e baseando-me em Fonseca, Marcelino, Machado, Melo, em seu texto “Relações étnico-raciais e redes sociais: desafios para a educação intercultural” (2018, p. 319), acredito ser necessária a criação de metodologias a partir da chamada “educação intercultural”. Trata-se de uma educação voltada a um projeto “dialógico, estratégico e político, buscando uma simetria diante das diferenças”; não apenas “tolerante”, mas que fundamente o respeito e a “disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”.

É por meio dessa educação que se reconhece e se conecta às diversas identidades e contextos, compreendendo seus processos de identificação e respeitando a complexidade formativa. Pensando nisso, desenvolvi produtos digitais para dialogar com os alunos e alunas, possibilitando uma ferramenta positivada a ser utilizada no espaço escolar como estratégia de enfrentamento dessa imagem negativa e estereotipada da população negra que ainda perdura fortemente. Por isso, criei vídeos curtos com contextos, notícias, história e diálogos mais fluidos como proposta didático-pedagógica, possibilitando uma conversa direta com os estudantes.

Por meio do grupo de extensão e pesquisa “Onde está Tereza?”, já citado anteriormente, foi produzida uma sequência de vídeos curtos que abordam as temáticas do racismo brasileiro, assim como a fragmentação da identidade negra a partir das análises dissertadas pelo conceito do ‘colorismo’. Além disso, discuti também as perspectivas da interseccionalidade a partir da lente do feminismo negro, debatendo e refletindo sobre as violências de gênero em relação às avenidas identitárias raciais e de classe. A escolha deste tipo de material deve-se ao fácil acesso desses jovens ao mundo virtual, transformando o

campo digital em um cenário de debates possíveis, de denúncias, de críticas, de diálogos e do reconhecimento positivo do educando e da educanda em pautas coletivas, com base na mesma conclusão de Fonseca et al. (2018).

Logo, os vídeos tornam-se uma proposta necessária no tempo presente, demonstrando-nos que essa ferramenta pedagógica apresenta possibilidades de diálogos educativos não apenas na escola, mas fora dela, por meio de diferentes análises acerca das pautas étnico-raciais e de gênero. Isso possibilita discussões reflexivas e potencializadoras de luta, além de desenvolver nos estudantes possibilidades reais de atuação crítica.

A partir da proposta da interculturalidade crítica, ganham-se novas direções para uma ruptura da hegemonia da branquitude. Se, dentro desses espaços virtuais, encontramos grupos que disseminam informações de cunho ideológico avesso ao movimento negro — ressuscitando as ideias de Freyre sobre a mestiçagem, como é o caso da página *Parditude* —, pode-se propor uma contraproposta. Esta consiste em combater falácias, disseminando e democratizando os saberes produzidos outrora e atualmente na internet, por negros e negras, sobre nós mesmos, a exemplo das iniciativas realizadas nas páginas @cabanocomunista e @lugardemulherUFPA.

Dessa forma, Fonseca et al. (2018) discutem a possibilidade de questionar representações cristalizadas que fragmentam o corpo social não-branco no Brasil, abrindo espaço para a disputa de narrativas no campo simbólico das identidades e para a construção de novos enredos por meio das redes sociais. Miranda (2020) lembra-nos que esses espaços estão repletos de modelos sedimentados que reproduzem e naturalizam o “racismo” e o “sexismo” com sistemáticos “estereótipos e estigmas”. Disputar esses espaços significa questionar e apresentar agentes emergentes que trazem novas e constantes perspectivas. Ainda de acordo com Barroso (2020), faz-se necessário este tipo de debate nas redes sociais:

Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. (...) Estamos apontando para a importância de quebra de um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas (“de pessoas negras” grifo meu) (2020, p. 136).

É com esses vídeos que se vocalizam e se quebram, com maior expressão, essas reproduções de estigmas, além de democratizar conceitos que outrora estiveram restritos a debates distantes de uma grande massa de jovens negros e negras.

Entendendo a escola como possibilitadora da formação da identidade, busca-se desenvolver ferramentas de fácil acesso ao educador e à educadora, para que desenvolvam, a longo prazo, o confronto de ideologias e metodologias tradicionalistas, reprodutoras de ideais eurocêntricos e branqueados. O objetivo é romper com a continuidade da reprodução de

estigmas sobre a vida e a vivência negra na nossa sociedade, assim como gerar discussões mais profundas sobre as fraturas e fragmentações que o ensino formal causou por muito tempo ao subalternizar *sujeitos e sujeitas abissais*²⁶ — termo emprestado de Gomes (2012).

Conforme Fonseca et al. (2018, p. 328), citando Gomes, a escola é ambígua e pode tanto contribuir com a formação dessa identidade negra quanto fragmentá-la.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Assim, ao expor aos alunos e alunas as causas que os fragmentam constantemente durante a formação de suas identidades, torna-se possível provocá-los a serem ativos na busca por suas origens e identidades coletivas. É o caso de Maria, uma das entrevistadas, que se identificava como “parda”, mas, por meio dos debates propostos pelo grupo de extensão e pesquisa “Onde está Tereza?” em sua escola, entendeu seu espaço de luta e realocou sua identidade à classificação de mulher negra ‘preta’. Os vídeos proporcionam não somente uma ferramenta a mais para o letramento e a análise de nossas presenças nesses espaços virtuais, como também permitem que, para além de receptores, os alunos e alunas tornem-se interlocutores ativos de suas próprias experiências e vivências.

Ao professor e à professora cabe a função de quebrar a dualidade das mídias digitais — entre alienação ou potencialização —, usando-as como propulsoras de um combate ao *status quo*, potencializando manifestações e vocalizando identidades plurais e diversas. Segundo as autoras Linhares e Miranda (2023), estes agentes da educação não podem ser somente transmissores de conteúdo, mas sim sujeitos ativos e políticos para a superação de estigmas e estereótipos que ainda se fazem presentes nos escopos escolares do currículo. Tornam-se necessárias revisões curriculares que pensem em propostas de diálogo crítico sobre as questões étnico-raciais, de gênero e classe, para que, em futuros próximos, meninas negras não precisem mais duvidar de sua condição enquanto mulheres plenas, com direitos, subjetividades, sentimentos e saberes.

Dessa forma, foi criada uma sequência de cinco vídeos explicativos e didáticos que debatem os temas abordados pelo grupo de pesquisa e extensão “Onde está Tereza?” ao longo das palestras feitas nas escolas da Grande Região Metropolitana de Belém; temas que também direcionaram a pesquisa para a produção deste artigo com jovens do Ensino Médio. As temáticas dos vídeos são, a saber e respectivamente: **“O que ou quem é o pardo(a)?**

²⁶ A linha abissal é o questionamento das influências da colonialidade no mundo “visível” e “invisível”, onde a sua característica fundamental é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Para além “deste lado da linha” só há inexistência, invisibilidade e ausência não dialética (Gomes, op. cit., p. 731-732).

Como o racismo o afeta?²⁷ e **“O que é o colorismo? E como afeta o/a mano(a) pardo(a)?”**²⁸. Esses dois vídeos são frutos da inquietação que origina esta pesquisa e do próprio entendimento da identidade negra na Região Norte — estritamente em Belém (dentro dos limites do recorte desta pesquisa) —, trazendo para o debate conceitos como racismo e colorismo, assim como a origem da terminologia “pardo(a)”, elucidando os problemas de seu uso e o projeto que mantém a violência racial.

Posteriormente, interseccionalizamos a produção dos vídeos, entendendo a questão racial imbricada pela raiz juntamente com o gênero, classe e outros marcadores. Por isso, produzimos os vídeos: **“Ser mulher e negra é ser alvo: a interseção da opressão”**²⁹, **“Matriz colonial de opressão: as vítimas coloniais são as mesmas hoje”**³⁰ e, por fim, **“Feminismo negro e dúvidas: formas de lutar e para quê lutar?”**³¹.

Estes três vídeos interseccionalizam o debate sobre raça, colocando gênero e classe como fundamentais para entender as especificidades e nuances que geram condições exclusivas de opressão, violência, marginalização e exclusão para cada vida inserida nesse cosmo social brasileiro — e, acima de tudo, paraense, com o uso de casos e exemplos locais. Também debatemos conceitos como “matriz colonial de opressão”, “interseccionalidade” e “imagens de controle”, que identificam e analisam a estrutura de opressão e suas ferramentas de manutenção. Essa produção também está alocada em outras plataformas digitais³², possibilitando o fácil acesso para qualquer pessoa que queira utilizar os vídeos para debates em sala de aula ou fora dela.

É fundamental destacar que os vídeos integram uma proposta didático-pedagógica voltada à democratização dos saberes gerados na interação 'sala de aula–universidade–sala de aula'. Foi a partir desse conhecimento — construído com a colaboração discente e fundamentado em pesquisas acadêmicas — que estruturei os roteiros e a linguagem acessível.

²⁷ CABANO COMUNISTA. **O que ou quem é o pardo(a)? Como o racismo o afeta? – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/-Qnr1_xqunI. Acesso em: 3 mar. 2026.

²⁸ CABANO COMUNISTA. **O que é o Colorismo? E como afeta o/a mano(a) pardo(a)? – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/0w76X7V0VHw>. Acesso em: 3 mar. 2026.

²⁹ CABANO COMUNISTA. **Ser mulher e negra é ser alvo. A interseção da opressão – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/1RGyuFpK0xo>. Acesso em: 3 mar. 2026.

³⁰ CABANO COMUNISTA. **Matriz colonial de opressão: As vítimas coloniais são as mesmas hoje – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/q1rH3qn06ng>. Acesso em: 3 mar. 2026.

³¹ CABANO COMUNISTA. **Feminismo negro e dúvidas: formas de lutar e pra quê lutar? – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/tLAMet0AC2U>. Acesso em: 3 mar. 2026.

³² Os vídeos utilizados neste trabalho encontram-se igualmente disponíveis no Instagram e TikTok, no username @cabanocomunista.

O objetivo foi transpor problemáticas relevantes para jovens que utilizam redes sociais, como o Instagram, não apenas como plataformas de interação, mas como espaços de disputas de narrativas. Por isso, aos professores(as) e educadores(as) populares, deixo o convite ao acesso nas plataformas disponíveis onde o conteúdo está postado, como YouTube³³, Instagram³⁴ e TikTok³⁵.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na forma como a ideologia da mestiçagem se entrelaçou com os mitos da democracia racial — assim como com outras estruturas de opressão, como o racismo e o sexismo, criadas para o controle da população, da cultura e das histórias negras — possibilitou entender as hierarquias impostas pela branquitude no estado paraense, principalmente no espaço escolar.

A disseminação da ideologia da mestiçagem — elevando o *status* da branca, impondo um modelo cristalizado de imagens positivas em ser branco ou branca e toda a fuga praticada pelos alunos e alunas ao “mais claro(a)” possível, seja esse “pardo(a)”, “não tão escuro(a)” ou “branco(a)”, como nos casos de Maria, Isabela, Toni, Ana e Laércio — demonstra que esta ideologia se reproduz e se naturaliza constantemente. Isso ocorre tanto por meio do imaginário herdado das relações sociais fora do âmbito escolar quanto das reproduções constantes de materiais didáticos que não são pensados para a superação dessa fragmentação das identidades negras, devido aos estereótipos e estigmas (Miranda, 2020).

De toda forma, essa ideologia reforça o mascaramento dos conflitos raciais com base na ideia de “miscigenação massiva” brasileira, que impede o reconhecimento de ancestralidades ligadas à africanidade ou a origens indígenas, para além dos supostos “relacionamentos harmoniosos inter-raciais” entre brancos, negros e indígenas que, juntos, gerariam a “identidade nacional”: “pardo(a)”, “moreno(a)”, etc. Se todos são “morenos(as)”, consolida-se a negação do racismo estrutural, assim como das desigualdades sociais e raciais entre os grupos.

Por isso, dentro do fragmento escolar, entende-se que as dificuldades e a lentidão na aplicação da Lei 10.639/03 desempenham e ratificam a continuidade dos estereótipos e dos

³³ COELHO JUNIOR, Carlos A. O. Cabano Comunista, Youtube, YouTube, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCzT4rcgxrqnPYkUHyQOOXdIw>. Acesso em: 3 mar. 2026.

³⁴ COELHO JUNIOR, Carlos A. O. @cabanocomunista. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/cabanocomunista/>. Acesso em: 3 mar.2026.

³⁵ COELHO JUNIOR, Carlos A. O. @cabanocomunista. TikTok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@cabanocomunista>. Acesso em: 3 mar. 2026

mitos ideológicos de controle e subalternização do povo negro neste estado (Andrade, 2018). Contudo, como uma barreira aos avanços desse projeto de invisibilização e fragmentação das identidades negras, mostram-se essenciais os projetos de extensão e pesquisa — como o da Profa. Dra. Anna Linhares via grupo “Onde Está Tereza?” —, grupos de estudos, como o GENS (Grupo de Estudos Negros Saberes — PA), e páginas em redes sociais que democratizam o debate sobre raça, classe e gênero, como @LugardeMulherUFPA e @cabanocomunista. Além desses, o Movimento Negro no estado, que avança em discussões étnico-raciais, e coletivos de mulheres negras que debatem gênero e raça, como o Coletivo de Mulheres Negras Maria-Maria (@comunemariamaria), cumprem um papel fundamental.

É urgente que os debates e estudos avancem cada vez mais, visto o crescimento de discussões contrárias à unidade do povo negro, baseadas em falácias ou superficialidades ligadas à “negação do pardo(a)” por negros retintos. Da mesma forma, consideramos necessário o debate com movimentos críticos ao Movimento Negro que reutilizam noções históricas de ‘mestiçagem’ para formular uma suposta “unidade parda”, mesmo que essas perspectivas já tenham sido debatidas, profundamente, por autores citados anteriormente, como Munanga, Abdias, Beatriz e Caroline.

Somente refletindo criticamente sobre o papel do currículo escolar, assim como sobre as reproduções cotidianas de estigmas e imagens de controle relegadas ao povo negro, é que encontraremos formas de reposicionar memórias que se encontram “do outro lado” da linha abissal, na invisibilidade. Não nos restringindo a problemáticas locais, mas usando o contexto paraense como suporte material de entendimento das opressões que hierarquizam a população, para pensarmos em políticas públicas de emancipação do povo negro neste estado e fora dele.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Michely P. “**Lélia Gonzalez e o papel da educação para o feminismo negro brasileiro.**” *Interritórios*, v. 4, n. 6, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/236738/29400>. Acesso em: 20 set. 2025.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

CABANO COMUNISTA. **O que ou quem é o pardo(a)? Como o racismo o afeta? – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: https://youtu.be/-Qnr1_xqunI. Acesso em: 3 mar. 2026.

CABANO COMUNISTA. **O que é o Colorismo? E como afeta o/a mano(a) pardo(a)? – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em:

<https://youtu.be/0w76X7V0VHw>. Acesso em: 3 mar. 2026.

CABANO COMUNISTA. **Ser mulher e negra é ser alvo. A intersecção da opressão – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/1RGyuFpK0xo>. Acesso em: 3 mar. 2026.

CABANO COMUNISTA. **Matriz colonial de opressão: As vítimas coloniais são as mesmas hoje – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/q1rH3qn06ng>. Acesso em: 3 mar. 2026.

CABANO COMUNISTA. **Feminismo negro e dúvidas: formas de lutar e pra quê lutar? – Lugar de Mulher UFPA e Cabano.** 2026. Vídeo de autoria própria. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/tLAMet0AC2U>. Acesso em: 3 mar. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

COELHO JUNIOR, Carlos A. O. *Cabanocomunista (@cabanocomunista)*. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/cabanocomunista/>. Acesso em: 3 mar. 2026.

COELHO JUNIOR, Carlos A. O. *Cabanocomunista (@cabanocomunista)*. TikTok. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@cabanocomunista>. Acesso em: 3 mar. 2026.

COELHO JUNIOR, Carlos A. O. *Cabanocomunista (@cabanocomunista)*. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@CabanoComunista>. Acesso em: 3 mar. 2026.

CONRADO, Mônica Prates; CAMPELO, Marilu Marcia; RIBEIRO, Alan. **Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense.** *Afro-Ásia*, Salvador, n. 51, p. 213-246, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21886/14129>. Acesso em: 2 set. 2024.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Mirna Juliana Santos; MARCELINO, Sandra; MACHADO, Carla Silva; MELO, Keite Silva de. **Relações étnico-raciais e redes sociais: desafios para a educação intercultural.** *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 316–338, 2018. DOI: 10.12957/riae.2017.29710. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/29710>. Acesso em: 20 out. 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: _____. *Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 36, n. 7, p. 1039–1045, jul. 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LINHARES, Anna Maria Alves. “**Sejamos feministas**: por uma escola inclusiva e desreguladora de corpos femininos.” In: OLIVEIRA, Vanilda Maria de; FILGUEIRA, André Luiz de Souza; SILVA, Lion Marcos Ferreira e (orgs.). *Corpo, corporeidade e diversidade na educação*. Uberlândia: Culturatrix, 2021. p. 133-134.

MIRANDA, Caroline Barroso. **De que cor eu sou?** O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das mulheres negras no livro didático de História. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MIRANDA, Caroline Barroso; LINHARES, Anna Maria Alves. “**E eu não sou uma mulher?**: reflexão sobre mulher, raça, classe e as representações delas no livro didático de História.” In: MORAES, Cleudir da Conceição (org.). *Ensino de história na escola básica: sujeitos, práticas e narrativas*. Ananindeua: Cabana / UFPA, 2023. p. 208-225.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica. Coleção Cultura Negra e Identidades. 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Perspectiva, 1º ed. São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras*. (organização Alex Ratts). Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO. Buenos Aires: 2005.

RIBEIRO, Alan. **Entre o “Zaca” e o “Madre”**: ofensas raciais, processos identitários e discursos de mestiçagem em duas escolas de Belém. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais (PPGCS), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, 2011.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Sobre uma “pedagogia da morenidade”**: gênero e mestiçagem entre estudantes de duas escolas de Belém do Pará. *Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, v. 2, n. 1, p. 114–129, 2012. DOI: 10.20499/2236-3645.RJP2017v19e117-1528.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 2. ed. Belém: CEJUP, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1990.