



TODO SER HUMANO É UM SOL VIVO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO COMBATE AO TRABALHO INFANTIL A PARTIR DE AZA NJERI E DA FILOSOFIA BACONGO

Viviane Christine Martins Ferreira¹

RESUMO

A partir da Filosofia Bacongo apresentada por Aza Njeri na alegoria de que todas as pessoas são um Sol Vivo, estimulado em sua caminhada peça comunidade, pretende o texto refletir sobre a educação antirracista de que trata a Lei n. 10.639/2003 como estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil, considerando que a inclusão da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira em currículos oficiais da educação se alinha ao propósito de conferir sentidos positivos individuais e comunitários a crianças e adolescentes negras, fortalecendo-as em contexto escolar e contribuindo, conseqüentemente, ao combate ao trabalho infantil.

Palavras-chave: Sol vivo. Educação antirracista. Lei n. 10.639/2003. Combate ao trabalho infantil.

Notas introdutórias sobre a alegoria de Sol Vivo da Filosofia Bacongo

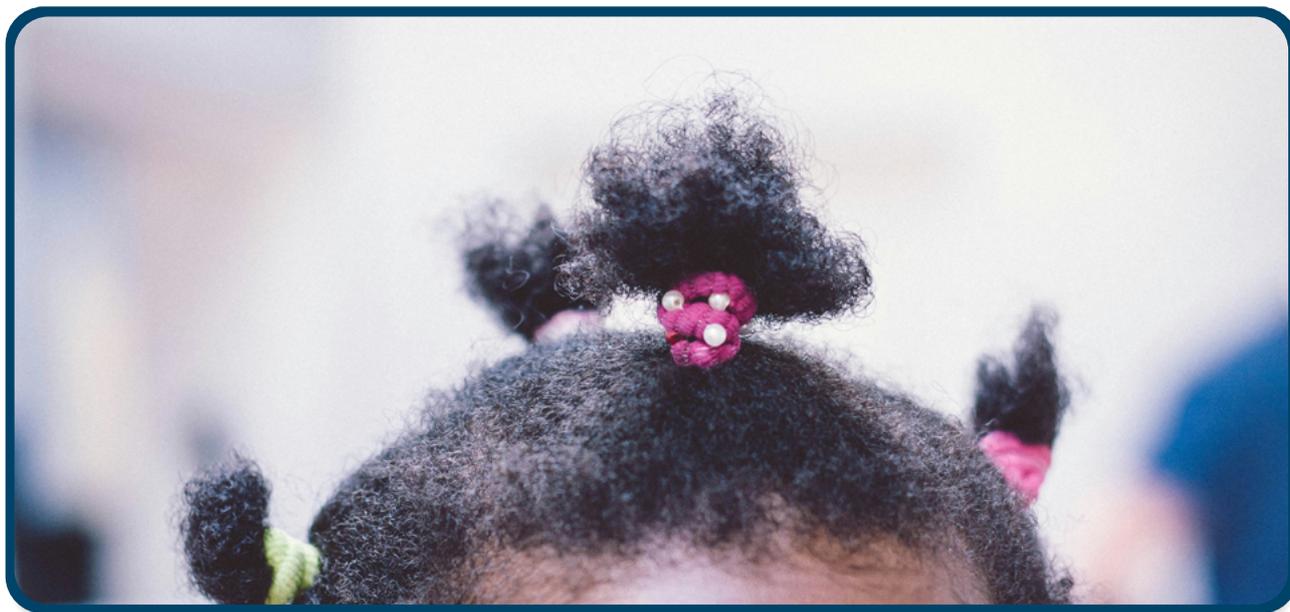
A professora e doutora em Literaturas Africanas, pós-doutora em Filosofia Africana, pesquisadora de África e Afrodiáspora Aza Njeri, para além da produção acadêmica, comunicando-se em apresentação TEDx Talks (NJERI, 2021), descreve-se como uma “acendedora de sois”, alegoria

¹ Juíza do Trabalho Substituta no Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região, Especialista em Direito Constitucional do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), gestora regional do Programa de Combate ao Trabalho Infantil e Estímulo à Aprendizagem do TRT da 5ª Região.

a partir da qual apresenta a Filosofia Bacongo, originária dos povos Bântu, da região do Congo e Angola. Sintetiza Aza Njeri que segundo a referida filosofia, todo Muntu (ser humano) é um “Sol Vivo”, sendo responsabilidade da comunidade acender o sol de cada pessoa para seu caminhar na vida.

Para Aza Njeri, a ideia do “Sol Vivo” possibilita compreender a “solaridade” da população afrodiaspórica no Brasil, acentuando que o estado brasileiro se integra à forma ocidental de ser e estar no mundo, sob influência de padrões organizados pelo modo de produção econômica capitalista e de produção de conhecimento alinhados ao Ocidente, especialmente por meio de fontes culturais anglo-europeias, sob interferência de pilares de religiosidade e moralidade judaico-cristã; organização da democracia marcada sob colonialismo e imperialismo do norte global; fundação da modernidade sob bases teórico-políticas iluministas, a eleger a racionalidade como critério único e último que autoriza paradigma disjuntivo entre razão e emoção, civilização e barbárie, humanidade e natureza, conformando-se um modelo civilizatório às sociedades ocidentalizadas, incluindo o sul global, que estratifica a sociedade em escalas de humanidade, mais se aproximando desta indivíduos e grupos representantes dos pilares que informam as matrizes referidas, afastando-se do padrão civilizatório os indivíduos e grupos distanciados da moldura ocidentalizada do sujeito universal de direitos do imaginário moderno.

Assim, para Aza Njeri, por modulação dos pilares e paradigmas ocidentais, os grupos populacionais se movimentam em ascendência ou descendência dessa escala civilizatória sob marcadores que aproximem ou distanciem do humano paradigma universal – homem, branco, cisheteronormativo, adulto, cristão, de posses – sob interferência de marcadores como gênero, raça, classe social, idade, cultura, território, idioma, entre outros.



Sucede que, compondo o grupo social de negras e negros brasileiros mais da metade da população nacional, qualificando o maior grupo afrodiaspórico do mundo, vivencia no Brasil o que a autora, recorrendo à intelectual Marimba Ani, denomina de “Maafa”, para nomear o holocausto da população negra, sendo entendido como o processo de sequestro e cárcere físico e mental da população negra africana, para além do surgimento forçado da afrodiáspora, de forma que serve a sintetizar a ideia de desumanização e genocídio histórico e também contemporâneo global contra a saúde física e mental dos povos africanos e afrodiaspóricos, afetando-os em todas as áreas de suas vidas e que os faz sofrer o trauma histórico dessa desumanização, servindo à reprodução de violências que contribuem à perpetuação do genocídio desse grupo populacional, desde a escravização e desumanização do passado ao empobrecimento intergeracional e violências do presente (MORAES², 2 A autora se chama Aza Njeri Viviane Moraes, mas é mais conhecida como Aza Njeri.

2020).

Opondo-se à Maafa, ensina Aza Njeri, a ideia de Sol Vivo da filosofia Bacongo serve à reflexão sobre as estratégias de resistência e continuidade, sobre a “vitalidade solar”, ou “solaridade”, da população afrodiáspórica, vivência que se contrapõe à experiência da desumanização associada ao modo de ser e estar dos estados-nação ocidentais e ocidentalizados. A alegoria do Sol Vivo objetiva valorizar estratégias de resistência e permanência de pessoas traficadas de África e que se integraram e transformaram o continente portando corpo, a palavra, a memória, bem como um complexo de valores da ordem filosófica, cultural, ética e estética, a partir das quais se pode visibilizar ferramentas de continuidade da vida, a despeito do genocídio imposto pelos processos de contato originário e de violências e opressões persistentes e renovadas.

A filosofia Bacongo, ensina Aza Njeri, defende a ética de que há um Sol Vivo em cada pessoa, comprometendo-se a comunidade a fazer acender os Sois Vivos de seus integrantes, mantendo também acesa a crença na vida, no caráter inegociável da humanidade, na importância de retorno às verdades e contribuições do passado, essenciais à compreensão e ressignificação do tempo presente, prestigiando valores próprios das populações afrodiáspóricas, a exemplo do matriarcado, aquilombamento, ludicidade, ancestralidade, a musicalidade, corporeidade, oralidade, entre outros vetores que compõem a força vital de permanência e resistência das populações negras afrodiáspóricas. Ao reconhecer tais valores a partir da filosofia que compreende pessoas enquanto Sois Vivos, Aza Njeri convida por diferentes estratégias a manter acesos os Sois individuais e coletivos, assim entendidos, para efeito deste texto, como o complexo de estruturação de humanidades a serem valorizadas e respeitadas em sua integralidade.

Diante de cenário socioeconômico que expõe no quadro brasileiro desigualdades e assimetrias de distintas ordens, marcando a população negra em geral, e crianças e adolescentes em particular, por destinos distanciados de condições individuais e comunitárias necessárias à superação da exploração do trabalho infantil, a Maafa que se revela na violação de direitos representada pelo trabalho precoce, tem-se na educação antirracista e na efetivação da Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2023), a partir das lições de Aza Njeri, mais uma ferramenta de resistência, continuidade e valorização da vida da população negra, um instrumento de fortalecimento da história da população negra afrodiáspórica, a fazer conhecer o passado, dar sentido e valor positivo aos vetores que preservaram a humanidade de sujeitos explorados, a ressignificar o futuro ao acender sois de crianças e adolescentes, potencializando seus destinos, enraizando a educação e as afastando o trabalho infantil.

Reflexões sobre a Lei n. 10.639/2003 diante do racismo e trabalho infantil

A discriminação é a realidade social vivenciada cotidianamente pela população negra brasileira de todas as idades. Aza Njeri, utilizando conceito de Marimba Ani, nomeia de Maafa o que descreve como o estado de continuada violência e adoecimento físico e psíquico da população negra e que se associa aos séculos de sofrimento vivenciado por pessoas de herança africana através da escravidão, imperialismo, colonialismo, *apartheid*, estupro, opressão, invasões e exploração, qualificando o genocídio histórico e contemporâneo global contra a saúde física e psíquica, com reflexos em diferentes áreas da vida (MORAES, 2020). O fenômeno do genocídio da população negra foi estudado por Abdias Nascimento, segundo o qual as feridas da discriminação racial se exibem ao mais superficial olhar sobre a realidade social do país, compondo uma escandalosa desigualdade com nítidos contornos raciais. Apontou Abdias Nascimento que políticas públicas sociais de impacto universal não funcionam para diminuir desigualdade racial e de gênero, da educação ao mercado de trabalho, operando o racismo para determinar indicadores persistentes em desfavor da população negra, de maneira a desmascarar o mito da democracia racial, razão porque, entre as propostas apresentadas à promoção de igualdade em termos étnicos-raciais, na década de 80 o

então parlamentar Abdias Nascimento convocou à tomada de consciência e de afirmação positiva às populações afro-brasileiras, incluindo reconhecimento do multiculturalismo brasileiro e valorização de elementos civilizatórios da população negra como ferramentas que garantiram resistência e humanização, possibilitando às pessoas negras de todas as idades que vissem a si mesmas por meio da arte, cultura, ancestralidade, corporeidade, ludicidade, espiritualidade, entre outros componentes do modo de ser e estar no mundo de forma autodeterminada, sem que vissem, nas palavras de Abdias Nascimento, refletida a imagem branca do violador físico e espiritual de sua raça (NASCIMENTO, 2016).

Denunciada a discriminação difusa, mas ativa, a revelar estatisticamente a persistente desigualdade socioeconômica entre a população branca e negra brasileiras, compreende-se que apesar do complexo normativo antidiscriminatório vigente, composto de fontes jurídicas variadas, a exemplo de normas constitucionais, de normas e tratados internacionais, de decisões de cortes internacionais, e de leis internas, remanesce na consciência coletiva o mito ou ideologia da democracia racial no Brasil, expressado na ideia equivocada de convivência cordial e não assimétrica, não obstante as fotografias das favelas e guetos urbanos revelem a prevalência de fenótipo negro entre seus habitantes, conquanto sejam majoritariamente brancos e masculinos os sujeitos representantes de espaços institucionais de poder. É nessa perspectiva de dimensão difusa do racismo que Abdias Nascimento, citando Frantz Fanon, demarcou que o racista, numa cultura com racismo, não é uma anomalia, uma indignidade, mas uma expressão normal, em perfeita harmonia entre relações econômicas e ideologia (NASCIMENTO, 2016). Desestruturar o racismo, conseqüentemente, exige esforços de múltiplas frentes e ação de sociedade e instituições, incluindo a Justiça do Trabalho.

No contexto brasileiro, não se tem dúvida que o racismo opera em desfavor de crianças e adolescentes negras e negros, reduzindo-lhes potencialidades, condições materiais de desenvolvimento físico e psíquico, do direito à educação, à convivência comunitária, à não discriminação, a estarem a salvo do trabalho infantil.

“Portanto, percebe-se que a realidade do povo negro e a história de sua inserção no mercado de trabalho brasileiro são atravessadas por uma complexa teia de relações laborais, a qual suscita reflexões sobre a aplicação do Direito como instrumento propulsor da concretização de direitos.”

Segundo o Censo Escolar de 2023, o Brasil possui 47,3 milhões de estudantes e embora a rede privada venha apresentando sucessivos aumentos de participação em matrículas de estudantes, ainda é a rede pública a representação principal nos números de crianças e adolescentes matriculados no país (INEP, 2024). Com mais de 54 milhões de pessoas entre 0 e 19 anos de idade, o Brasil conta com 26,8% de sua população nessa faixa de idade, na proporção de aproximadamente uma criança ou um adolescente em cada quatro indivíduos. Destas, crianças negras (pretas, 6,6% e pardas, 54,9%) compõem 61,5% das crianças e adolescentes brasileiros entre 0 e 19 anos de idade. Em torno da educação, mostra-se preocupante e chama atenção o aspecto da evasão escolar, extraíndo-se que se as taxas de abandono no ensino médio são um desafio historicamente reconhecido no Brasil, desde 2020 o abandono nesta etapa vem demonstrando tendência de constante elevação, chamando atenção também a elevação das taxas de abandono dos estudantes da rede privada de ensino ao nível mais concentrado dos últimos 16 anos (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2024).

Além disso, nos últimos dados levantados acerca do trabalho infantil no Brasil, divulgou

o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que em 2022, o Brasil tinha 1,9 milhão de crianças e adolescentes com 5 a 17 anos de idade (ou 4,9% desse grupo etário) em situação de trabalho infantil, contingente que havia caído de 2,1 milhões (ou 5,2%) em 2016 para 1,8 milhão (ou 4,5%) em 2019, mas que vem crescendo e registrou números ampliados em 2022. Segundo o IBGE, em 2022, entre as crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, 23,9% tinham de 5 a 13 anos; 23,6% tinham 14 e 15 anos e 52,5% tinham 16 e 17 anos de idade e destas 76,6% dos adolescentes estavam trabalhando em atividades econômicas informais, sendo que a proporção de pretos ou pardos em trabalho infantil foi de 66,3% (NERY; CABRAL, 2024).

Quanto ao trabalho infantil, portanto, o quadro de sujeição de crianças e adolescentes a essa violação de direitos evidencia que se alinha aos números de vitimização pela pobreza e desigualdade econômica, com 18,8% de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos vivendo em famílias com renda de até meio salário mínimo; com 26,8% vivendo com 1/4 até 1/2 salário mínimo, totalizando 45,6% de crianças e adolescentes de 0 a 14 anos em famílias de baixa renda (FUNDAÇÃO ABRINQ, 2024). A pobreza multidimensional avaliada pela Unicef para além da pobreza monetária e examinada a partir da análise da interrelação de privações e exclusões atinge diferentemente infâncias e adolescências, revelando a Unicef que afeta desproporcionalmente crianças e adolescentes negros e negras, indicando que o percentual de crianças e adolescentes com alguma privação foi de 48,22% para crianças e adolescentes e brancas e de 68,8% para crianças e adolescentes negras.

Observada a junção de cenários de ampliação de desigualdades socioeconômicas e de aumento de trabalho infantil, considerando que é a educação pública, gratuita e de qualidade ferramenta consensual para erradicação do trabalho infantil, compreende-se que o descumprimento reiterado da Lei n. 10.639/2003 caracteriza antítese ao propósito de proteção integral, prioritária e absoluta de que trata o art. 227 da Constituição Federal de 1988; representando o descumprimento da legislação omissão que serve à perpetuação do genocídio contra a população negra em geral, infâncias e adolescências negras em particular, porque privadas da possibilidade de conhecer valores positivos, humanizadores, realizadores de padrões civilizatórios aptos a acender sois de crianças e adolescentes belas, potentes, inteligentes, herdeiras de histórias de resistência, persistência e de lutas por humanização e sobrevivência, de povos constitutivos e transformadores de modos de vida que fazem do Brasil uma nação multicultural e pluriétnica.

Não sem razão, investigando o engajamento de secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639/2003, o Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uncme e Undime realizaram pesquisa inédita para revelar em que medida Secretarias Municipais de Educação estão organizadas para inserir efetivamente no currículo escolar, integrando conteúdos e abordagens sobre história e cultura africana e afro-brasileira, avaliando o comprometimento do poder público com uma educação antirracista. Apontou a pesquisa que apenas 8% das secretarias dos 21% de municípios do país respondentes possuem têm orçamento para ensino sobre relações étnico-raciais, e que apenas 5% dos municípios brasileiros declararam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais. Considerando o ensino médio, embora a história e cultura africana e afro-brasileira tenha sido incluída em referenciais curriculares da maior parte dos respondentes, a pesquisa revelou que não existem dados suficientes para análise da inserção da temática no ensino médio, uma vez que apenas 2% das redes responderam à pesquisa com relação a essa etapa de ensino (BENEDITO, CARNEIRO, PORTELLA, 2023).

Diante de números que atestam a desigualdade sob viés étnico-racial desde cedo impactando em crianças e adolescentes, cabe refletir que o desenvolvimento de crianças e adolescentes não é fenômeno abstrato e que se aperfeiçoa destacado de condições socioeconômicas, mas integrado a vivências que as atravessam em diferentes áreas da vida, razão porque a educação é elemento de grande relevância para a superação de desigualdades étnico-raciais, para todas as pessoas, especialmente levando em conta que, segundo Paulo Freire, a tarefa humanística e histórica da liberdade é a de libertar oprimidos e opressores (FREIRE, 2018).

É necessário ainda acrescentar que se compreende como subjetividade aquilo que circunda o sujeito e o define, ou seja, a subjetividade é aquilo que singulariza cada pessoa, passando por sua história pessoal e coletiva, além da multiplicidade de estímulos a que ele está sendo exposta, ao passo que o processo de subjetivação se conecta à ideia de interação de relações que promovem a subjetividade. Consequentemente, a subjetivação é o resultado de um movimento fluido, concreto, continuado, interligada às atividades do sujeito e nas relações de poder em que a pessoa está envolvida, bem como às práticas discursivas, históricas, culturais, interpessoais, comunitárias, entre outras (OLIVEIRA, TRINDADE, 2015).

Assim, levando em consideração o caráter coletivo dos processos de produção de subjetividade, a existência social de sujeitos integra processos de subjetivação, participando as escolas como componente de importância destacada na conformação desses processos de subjetivação e na formação da subjetividade de crianças e adolescentes.

Deriva concluir, consequentemente, que para a composição de uma subjetivação positiva do indivíduo sobre si e seu grupo, necessária a integração de sentidos valorados positivamente em dimensão individual e coletiva. Essencial que os processos de subjetivação que o atravessam contenham práticas sociais, familiares, interpessoais, culturais e educacionais que valorizem elementos particulares e comunitários, a conferir sentido de autoestima e de pertencimento que contribuam à conformação do seu autoapreço.

Considerando que a vida em comunidade, mas também a educação e as vivências escolares participam da formação da subjetividade de pessoas em condição especial de desenvolvimento, crianças e adolescentes, compreendendo que meninas e meninos negros são desproporcionalmente afetados pela desigualdade, e ainda que historicamente se associa o trabalho infantil como elemento que contribui à evasão escolar, entre as variadas estratégias para combate ao trabalho infantil não pode ser desconsiderada a educação, em perspectiva antirracista, como medida a contribuir para acender sois vivos de crianças e adolescentes e adolescentes pretas, a valorizar seus corpos, cultura, ancestralidade, a conferir dimensão positiva ao retrato da população negra brasileira, para além da tragédia renovada na escravização e genocídio que perfazem a Maafa a que se referiu Aza Njeri.

Nessa direção, compreendendo que o acesso, a qualidade e a permanência nas instituições de ensino são fatores sensíveis ao exame do componente educacional em interação com o trabalho infantil, entende-se que a educação antirracista aproxima instituições de ensino de conteúdos que respeitem os direitos humanos e de aprendizagem em perspectiva que contemple a dimensão multicultural e multiétnica brasileira, de forma que sob as diretrizes da Lei n. 10.639/2003, escolas e educadores/as devem construir juntos um projeto político-pedagógico que promova ampliação dos currículos a partir da diversidade cultural, racial, social e econômica presente na sociedade brasileira. Crianças e adolescentes negros precisam ver a si e à suas histórias representadas em afirmação de suas potências, ao passo que crianças e adolescentes brancos precisam se desenvolver levando em consideração a reflexão crítica do legado desigual resultante de processos históricos que determinaram privilégios materiais e simbólicos para o grupo populacional branco, elementos relevantes à superação de mitos quais o da meritocracia, que invisibiliza as disparidades históricas e socioeconômicas próprias do cenário brasileiro. A respeito, sintetiza o antropólogo Kabengelê Munanga (2005):

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um

eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As conseqüências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento.

Importante ressaltar, portanto, que a ausência de orçamento, organização, inclusão curricular, efetiva implementação da Lei n. 10.639/2003 em instituições de ensino, qual alertou Abdias Nascimento, faz perpetuar imaginário social que prestigia e hierarquiza grupos sociais hegemônicos, alimentando o modo de ser e estar do branco, da brancura e dos sentidos da branquitude como ideal do ego coletivo nacional. Chamando atenção para a importância da educação como caminho de emancipação, Cintia Cardoso (2021) expõe que um dos traços da branquitude é constituir e expor o “outro” (negros, indígenas, ciganos), apresentando-se como universal e humano, não se expondo enquanto grupo social partícipe de processos históricos de violências, exclusões, desigualdades, omitindo do conhecimento e reflexão crítica o estudo acerca do legado positivo intergeracional que conformou as assimetrias ainda vivenciadas por diferentes grupos populacionais. Sonhando-se do campo da educação processos históricos de conformação de cenários com conseqüências vivenciadas no presente, entre as quais a política do branqueamento populacional, renova-se o mito da democracia racial e de identidade étnica única e que seria natural e pacificamente miscigenada. Assim, se a identidade é elemento constitutivo de crianças e adolescentes, essencial à sua saúde e bem-estar físico e psíquico, sonhar de infâncias e adolescências conhecer valores positivos com reflexos individuais e comunitários é negar se possam germinar potencialidades mobilizadas pelo apreço de si e de seu grupo social. Negando-se de crianças e adolescentes a possibilidade de amor próprio a partir do conhecimento e valorização de suas histórias, alimenta-se a subalternidade em lugar da emancipação, apresentando-se violações e violências como o trabalho infantil como destinos naturalizados para crianças e adolescentes originárias de famílias empobrecidas, periféricas e majoritariamente negras.

Assim, considera-se que a implementação da Lei 10.639/2003 tem sintonia com a filosofia Baongo segundo a qual se extrai que todo ser humano é um Sol Vivo, porque, ao ensinar sobre história africana e afro-brasileira, se traduz para crianças, adolescentes e jovens a percepção de valorização de sua existência, trabalhando desde cedo a contribuição negra para a constituição nacional em todos os seus campos, da cultura à economia; da literatura às lutas por emancipação; referências que tornam crianças e adolescentes negras e negros inseridos na realidade escolar, viabilizando, por meio da aplicação em sala de aula, a correta reflexão de como os grupos étnicos que compõem o país se relacionam no espaço escolar e fora dele, os fatos históricos que possibilitaram que o racismo se estruturasse em sociedade e continue atuando para negar cidadania plena à população negra, como o racismo em múltiplas dimensões se articula para a permanência de subalternidades e desigualdades educacionais, sociais, econômicas, entre outras.

Entende-se, portanto, que ensinar sobre a história africana e afro-brasileira, tratar sobre a contribuição negra, sobre a cultura e a literatura, espiritualidade, ancestralidade, corporeidade, entre outros, fortalece crianças e adolescentes sobre suas existências, alimentando-os de referências que possam nutrir seu autoapreço, seu sol vivo, que viabilize fazer com que se sintam pertencentes da escola e inseridos positivamente na realidade que as cerca. Nas palavras de Helena Theodoro (2005), muitos “são os caminhos que permitem a realização de sonhos sonhados! Lidar com a pluralidade cultural brasileira é realizar um deles já que aproxima educadores e alunos, possibilitando o diálogo construindo a ponte escola-vida comunitária”.

Seja para compreensão de que o português falado no Brasil conta com a contribuição de culturas bantas, principalmente de suas línguas, entre elas o Quicongo, o Umbundo e o Quimbundo, a conformar características próprias que denominou Lélia Gonzalez de “pretuguês”; seja para visibilizar lutas emancipatórias por liberdade inspiradas em conquistas históricas de direitos humanos, quais as revoluções inspiradas na lutas emancipatórias quais a Revolução do Haiti; seja para dar conhecimento a personagens históricos extraordinários como Luiz Gama; seja para compreensão

de experiências comunitárias e de organização política e social contracoloniais, quais os quilombos de Palmares (Alagoas) e Quariterê (Mato Grosso), este último liderado pela histórica Tereza de Bengela; seja para que se saiba sobre as nações do continente africano para além de processos de expropriação e desestruturação social, política, econômica ou cultural; seja para superação de capítulos que levam a crer que a história da população negra se inicia e encerra na escravização, não se tem remota dúvida do papel que, por omissão, a escola tem desempenhado na reprodução do racismo e o lugar que deveria concretizar no combate ao racismo, especialmente sob adoção de ações práticas de desconstrução e reversão de ideologias e estereótipos racistas que influenciam o cotidiano escolar, mas também determinam efeito para além de suas fronteiras, afastando aderência de número expressivo de estudantes à dimensão positiva de si e de seu grupo social. Atentando para o chamado da pesquisadora e professora Bárbara Carine de que professoras e professores são doadores de memórias, não se pode perder de vista que a escola e a educação por esta mediada compõem um complexo social de transformação da realidade, convocando a pautar a equidade racial em toda a sua estrutura, a unir memórias e conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir (PINHEIRO, 2023).

De outro passo, confinadas crianças e adolescentes negras e negros ao discurso único e à percepção eurocêntrica do modo de ser, estar e agir no mundo, não se pode negar o papel de apagamento de saberes, valores, sentidos positivos ao desestímulo e descrédito de si e dos seus para infâncias e adolescências negras, em prejuízo do seu aprendizado, de modo que, em sentido contrário, o estabelecimento de uma educação antirracista pode ser incluído entre fatores de enfrentamento à exclusão escolar e instrumento de combate ao trabalho infantil.

Considerações finais para acender Sois a partir da Justiça do Trabalho

Buscou-se apontar no presente texto que integra medida de fortalecimento individual e comunitário para infâncias e adolescências e, conseqüentemente, ferramenta de combate ao trabalho infantil a prática de educação antirracista, especialmente por meio da implementação da Lei n. 10.639/2003 a superar currículo excludente, homogeneizador universal da perspectiva eurocêntrica do modo de ser e estar no mundo.

Apresentada a Filosofia Bacongo a partir da professora e pesquisadora Aza Njeri, entendida como alegoria segundo a qual todo Muntu (ser humano) é um “Sol Vivo”, sendo responsabilidade da comunidade acender o sol de cada pessoa para seu caminhar na vida, compreende-se que crianças e adolescentes negras são também “Sois Vivos” em desenvolvimento e formação de suas potencialidades a partir da construção de suas subjetividades e por meio de processos de subjetivação e socialização vivenciados nos espaços que habitam, sob mediação dos territórios e saberes que partilham, das trocas de valores, sentidos, linguagem, significados culturais, práticas comunitárias realizadas dentro e fora do ambiente escolar.

Identificando-se a persistência de cenários de desigualdade socioeconômica em relação a crianças e adolescentes negros, incluindo a pobreza, exclusão escolar e trabalho infantil, tem-se que não pode ser desconsiderada para a superação de assimetrias nas relações étnico-raciais no Brasil a necessidade e urgência do estudo de temáticas de história e cultura afro-brasileira, além de processos que desencadeiam nas múltiplas formas de racismo que determinam preconceitos, discriminações, estereótipos, impedimentos e exclusões, de um lado; privilégios materiais e simbólicos, de outro.

Buscou-se chamar atenção para o valor da educação inclusiva, plural, multicultural e voltada para a valorização da diversidade como componente de enfrentamento ao trabalho infantil, levando em consideração o papel transformador e emancipatório da educação. Compreendendo o valor da educação e seu papel na formação do imaginário coletivo, de desbravador de potencialidades, sendo essencial conhecer e refletir criticamente sobre o passado, para modificar ações no presente e viabilizar possibilidades para o futuro, demarcou-se que o descumprimento da Lei n. 10.639/2003 serve à manutenção de desigualdades e assimetrias em relações étnico-raciais, ao desestímulo

para aprendizado, a desagregar infâncias e adolescências negras de percepções que as valorize enquanto indivíduos e grupo, contribuindo à preservação de estratificações e hierarquias fundadas em matrizes racistas, incluindo a subalternidade, violência e violação de direitos representada pelo trabalho infantil, que vitimiza majoritariamente crianças e adolescentes negros.

Diante do cenário e reflexões viabilizadas ao longo do percurso deste texto, refletindo sobre a caminhos para lutar contra preconceitos, comportamentos discriminatórios, hierarquias raciais e desigualdades que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária, entre as quais o trabalho infantil, conclui-se que pode também a Justiça do Trabalho, enquanto instituição integrante da rede de proteção de direitos de crianças e adolescentes, especialmente por meio de seu Programa de Combate ao Trabalho Infantil e Estímulo à Aprendizagem, capilarizado por gestões em todos os Tribunais Regionais do Trabalho, somar esforços para promoção de articulações entre famílias, sociedade e estado que garantam cumprimento da Lei n. 10.639/2003; i) seja pela via de articulações voltadas às Secretarias de educação municipais e estaduais, a fazer incluir a temática antirracista no cotidiano pedagógico e curricular; ii) seja pela mediação de esforços para formação de parcerias, cooperações e ações conjuntas voltadas à realização de eventos, ações, projetos que levem conhecimento associado ao conteúdo objeto da Lei n. 10.639/2003 a espaços educativos; iii) especialmente, pela via de cooperações interinstitucionais, entre as quais a participação em Programa Trabalho, Justiça e Cidadania (TJC) da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (Anamatra), observando as metas e eixos do programa institucional da Justiça do Trabalho, entre as quais o diálogo social e interinstitucional, bem como os objetivos definidos para o programa associativo, nos quais se encontram o de levar noções de direitos humanos e fundamentais de crianças e adolescentes, incluindo a integração do Judiciário com a sociedade e de promoção de qualificação do exercício da cidadania.

Enfim, considerando a missão constitucional de proteção integral, prioritária e absoluta para crianças e adolescentes, inscrita no art. 227 da Constituição Federal de 1988, bem como o papel destacado da Justiça do Trabalho para a realização de direitos humanos e fundamentais sociais, como também o compromisso assumido para atuação concreta por meio de programa institucional capilarizado destinado ao combate ao trabalho infantil e ampliação da aprendizagem profissional, conclui-se que também se insere o Judiciário Trabalhista entre instituições responsáveis pela realização comunitária de crianças e adolescentes em todas as suas potencialidades, qual prometido na Carta Política, em sintonia com a Filosofia Bacongo apresentada por Aza Njeri, para acender o Sol Vivo de crianças e adolescentes negras, estimulando-as a terem orgulho de si, que conheçam a memória e a história do seu povo, para que valorizem o papel do seu povo na história do Brasil, para preservação de referências positivas na vida dessas crianças e adolescentes e de suas famílias, para fortalecimento de suas identidades, para acolhimento de sua estética e de seus valores, para defesa de suas humanidades, para a radical transformação da sociedade em espaço digno de para todas as pessoas de todas as idades e origens raciais e étnicas.

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares (org.); CARNEIRO, Suelaine (org.); PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 Jan. 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 12 maio 2024.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba/PR: Appris, 2021.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2024**. São Paulo, Fundação ABRINC, 2024. Disponível em <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2024-03/fundacao-abrinq-cenario-2024.pdf> Acesso 11 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. MEC e Inep divulgam resultados do censo escolar de 2023. Brasília, **Inep**, 22 fev. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

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

NERY, Carmen; CABRAL, Umberlândia. De 2019 para 2022, trabalho infantil aumentou no país. Rio de Janeiro, **IBGE**, 2024. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38700-de-2019-para-2022-trabalho-infantil-aumentou-no-pais>. Acesso em: 12 maio 2024.

NJERI, Aza. Somos Sóis Vivos. TEDxBlumenau. Youtube. 8 out. 2021. Disponível em <https://youtu.be/pQsGc6Qqak0?si=bMOQLXINGznlkpRG>. Acesso em: 11 maio 2024.

MORAES, Aza Njeri Viviane . Reflexões artístico-filosóficas sobre a humanidade negra. **Revista Ítaca**, n. 36, 2020.Especial Filosofia Africana. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/31895>. Acesso em: 11 maio 2024.

OLIVEIRA, André Luiz de; TRINDADE, Ellika. Apontamentos acerca da subjetividade e dos processos de subjetivação no mundo contemporâneo e suas repercussões na clínica psicoterápica. **Revista Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 30-38, jun. 2015. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2015000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 maio 2024.

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

THEODORO, Helena. **Buscando caminhos nas tradições: Superando o Racismo na escola**. 2. rev. . MUNANGA, Kabengele, organizador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

Foto de capa: Selvan no Unsplash

Foto 1: Nina Strehl no Unsplash