



Revista Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911

v.6, n.3 (set-dez) 2023

Uma palavra que não seja esperar (Flávio Cerqueira, 2018)



FICHA TÉCNICA V.6 N.3

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Eduardo Silveira Netto Nunes (Ufac)

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

Francisca do Nascimento Pereira Filha (Ufac)

Francisco Raimundo Alves Neto (Ufac)

Joseane de Lima Martins (Ufac)

Pierre André Garcia Pires (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Tânia Mara Rezende Machado (Ufac)

Thais Regina de Carvalho (UFG)

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

EDITORAS(ES) DE TEXTO

Ana Lúcia Gonçalves Medeiros (PUC-RJ)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Nayara Christina Herminia Carrijo (Unifran)

Ray da Silva Santos (UFS)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

EDITOR(A) TÉCNICOS

Editor(a) de seção e diagramador(a)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

EDITOR DE ARTE

Wálisson Clister Lima Martins (SEE/AC)

SUMÁRIO

Editorial	01
<i>Sara da Silva Pereira</i>	

ARTIGOS

Racismo: uma busca pelas pesquisas da Região Centro-Oeste do Brasil na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	07
<i>Aline Regina de Souza Barros, Christian Muleka Mwewa e Alessandra Rodrigues Cezário Gomes</i>	

“A minha morada é onde eu me sinto bem”: tecendo diálogos e (re)existências entre as/os professoras/es da Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi e da Escola Municipal de Bento Rodrigues	18
<i>Áquila Bruno Miranda, Leliane Amorim Faustino e Verônica Mendes Pereira</i>	

O “jogo da vida”: cidade de ilusões	31
<i>Caroline Bastos Dantas</i>	

Um novo marco no combate ao racismo e na promoção da equidade: a Convenção Interamericana Contra o Racismo, Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância	45
<i>Fillipe Ferreira da Costa e Mark Clark Assen de Carvalho</i>	

Desafios e possibilidades da gestão participativa na efetivação da lei 11.645/2008 na educação escolar indígena: um estudo de caso na Aldeia Sagarana – Baía da Coca (RO)	58
<i>Joely Coelho Santiago e Rosália Aparecida Silva</i>	

Mulheres Quilombolas do Quilombo Coxilha Negra	72
<i>Juliana Soares e Amanda Motta Castro</i>	

Cinema, Negritude e Decolonialidade: análise do filme Corra! (Get Out!, 2017), de Jordan Peele	86
<i>Leandro Andrade Cardoso</i>	

“Seria o lápis um marcador?”: uma proposta de Educação Antirracista no ensino básico à luz do curta-metragem Dúdú e o Lápis Cor da Pele (2018)	102
<i>Leandro Chaves Batista</i>	

Racismo Ambiental, Justiça Ambiental e Mudanças Climáticas no Brasil: uma análise dos relatórios anuais dos objetivos de desenvolvimento sustentável	117
<i>Rhadson Rezende Monteiro, Magnison dos Santos, Jade Oliveira Ramos Souza e Mauricio Borges Vieira</i>	

Legislação e Políticas Públicas no foco da diversidade étnico-racial: entre lutas e contradições	133
<i>Sergio Luiz do Nascimento e Gillys Vieira da Silva</i>	

Ditos e não ditos sobre a constituição histórica da cidade de Rio Branco–AC: algumas abordagens decoloniais	147
<i>Sérgio Roberto Gomes de Souza, Eurilinda Maria Gomes Figueiredo e Daniel Iberê Alves da Silva</i>	
Epistemologia decolonial e seus desdobramentos: desafios e possibilidades no ensino	161
<i>Thiago Medeiros Fernandes</i>	
“Sem a nossa cultura, não existimos”: cultura e memória em Mazagão Velho, Amapá	175
<i>Wesley Vaz Oliveira, Elisângela Araújo dos Passos e Nilcelia Amaral Leal</i>	

RESENHAS

Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes sociais	188
<i>Anderson Fontes da Silva</i>	
Grada Kilomba: o racismo cotidiano a partir de “Memórias da Plantação”	193
<i>Caió Henrique de Almeida</i>	
A formação da sociedade brasileira: sua relação com os bantos e malês	205
<i>Florentino Maria Lourenço</i>	
África à vista: por outra rede de reformulações	211
<i>João Lucas da Silva e Welton Diego Carmim Lavareda</i>	
O senhor do trem: história, cultura e ancestralidade negra	215
<i>Raiiele Souza Moura</i>	

Editorial

Primavera de 2023: lá se vão 20 anos de Lei 10639/2003, legislação que serviu como um divisor de águas para a população negra, fruto das lutas e anseios do Movimento Negro brasileiro. Foi a partir dela que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira foi incluído no currículo oficial da Rede de Ensino e muitas crianças passaram a ter a oportunidade de conhecer outra história a respeito do continente africano e dos povos da diáspora por meio dos processos de resistência negra gerados pelos povos africanos escravizados no Brasil.

Por conseguinte, foi a partir desta legislação que se deu a ampliação e visibilidade da produção de materiais que retratam o povo negro em toda a sua beleza, eliminando estereótipos e representações caricaturizadas e negativas que por muito tempo povoaram livros e espaços em que essa população era retratada. Após esta lei meninos e meninas puderam se sentir representados nas imagens, nas narrativas, na mídia, nos livros de literatura infantil. Muitos passos foram dados, mas a luta ainda não acabou, pois sabemos que nem todos cumprem a legislação.

Novembro de 2023: mês da consciência negra, data emblemática para o povo negro na busca pelo reconhecimento de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, de valorização das suas produções e respeito à sua cultura, identidade e humanidade. Por isso, é um desafio e um reconhecimento escrever o editorial de uma revista que só vem crescendo no meio acadêmico e que trata de temáticas tão caras a pesquisadores e pesquisadoras que se somam à luta antirracista, reverberando em suas pesquisas perspectivas de combate ao racismo.

Na seção destinada aos artigos, 13 pesquisas dialogam para interrogar a sociedade brasileira por meio de dados que escancaram o racismo, mas que com igual pujança convocam a todos/as a se engajarem nessa luta que não é apenas da população negra, mas de toda a sociedade. E por seguinte teremos a seção de resenhas com 05 produções.

O primeiro trabalho é **Racismo: uma busca pelas pesquisas da região centro-oeste do Brasil na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** apresentando um estudo que apresenta uma revisão sistemática de literatura no intuito de analisar como a questão racial aparece em teses e dissertações da região Centro-Oeste do Brasil. Utilizando a BDTD na busca por estudos centrados na região centro-oeste do Brasil, os seguintes descritores foram elencados: racismo, sociedade, raça e preconceito retornando oito pesquisas efetuadas num período compreendido entre 2010 e 2018. Dentre os resultados, houve a constatação de que a população

negra é a mais preocupada com questões de racismo, pois para os demais ainda falta consciência racial.

“A minha morada é onde eu me sinto bem”: tecendo diálogos e (re)existências entre as/os professoras/es da escola estadual indígena pataxó Muã Mimatxi e da escola municipal de Bento Rodrigues é um artigo resultante da participação em um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no segundo semestre de 2022. Sua leitura é de extrema relevância para compreender as vivências tanto da comunidade de Bento Rodrigues, vítima do rompimento da barragem da mineradora Samarco S.A. quanto da etnia Pataxóop que para romper com estratégias de dominação utiliza o Tehêy, como ferramenta de resistência.

Intitulado **O jogo da vida: cidade de ilusões**, o artigo utiliza uma história para mostrar que quando o assunto é mobilidade e ascensão social o marcador social de raça é determinante, desconstruindo a falácia do ideário de meritocracia liberal. O estudo demonstra que o racismo estrutural ainda determina espaços aceitáveis para negros e pardos, sendo fator de exclusão, dominação e até mesmo de eliminação dessa população que constantemente tem seus direitos violados.

Um novo marco no combate ao racismo e na promoção da equidade: a convenção interamericana contra o racismo, discriminação racial e formas correlatas de intolerância é um artigo que trata da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância que tem como objetivo o combate ao racismo nas Américas. Neste estudo foram analisados os principais aspectos deste tratado de Direito Internacional que foi internalizado recentemente pelo Brasil por meio do Decreto nº 10.932/2022. Por meio da discussão constata-se que a Convenção consiste em um instrumento a mais no combate à discriminação e ao racismo.

Gestão participativa e os desafios e possibilidades encontrados por ela na implementação da Lei 11645/2008 é o objetivo do artigo intitulado **Desafios e possibilidades da gestão participativa na efetivação da Lei 11.645/2008 na educação escolar indígena: um estudo de caso na Aldeia Sagarana – Baía da Coca (RO)**. Por meio de um levantamento bibliográfico, a história da Aldeia Sagarana é descortinada e, em tom de denúncia, é anunciado que o local passa por dificuldades como escassez de materiais e falta de professores indígenas para atuarem junto às crianças, descumprindo o que preconiza a legislação no tocante à educação escolar indígena.

Em **Mulheres Quilombolas do Quilombo Coxilha Negra** é tratado os temas educação e participação político-social de mulheres quilombolas, com reflexões desenvolvidas durante o mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG),

realizadas por uma pesquisadora negra, quilombola, militante do Movimento Negro e pertencente a comunidade na qual está sendo realizada o estudo, objetivando analisar e compreender quais são os desafios imbricados nas trajetórias das mulheres quilombolas do Quilombo Coxilha Negra, localizado na zona rural do município de São Lourenço do Sul, região Sul do Rio Grande do Sul.

O artigo **Cinema, negritude e decolonialidade** traz uma análise do filme *Corra! Que foi* dirigido e escrito pelo cineasta e roteirista norte-americano Jordan Peele. Realiza a análise fílmica a partir dos conceitos de negritude e decolonialidade, compreendidos como paradigmas antirracistas e afirma que a obra destaca as formas de resistência negra à assimilação da cultura dos colonizadores e aos ditames da branquitude. Há a constatação de que no filme a valorização da cultura negra e a afirmação da negritude mostram-se são exaltadas.

O artigo **“Seria o lápis um marcador?”: uma proposta de educação antirracista no ensino básico à luz do curta-metragem Dúdú e o lápis cor da pele (2018)** teve como objetivo discutir as representações étnico-raciais presentes no curta-metragem dirigido por Miguel Rodrigues e roteirizado por Cleber Marques. Com duração de 19 minutos, apresenta os dilemas vividos pelo personagem Dúdú ao ser confrontado a respeito do lápis cor de pele. Outrossim, o trabalho orienta uma proposta didática partir do filme, visando a formação crítica dos estudantes em relação às pautas étnico-raciais, possibilitando uma educação antirracista.

O artigo **Racismo ambiental, justiça ambiental e mudanças climáticas no Brasil: uma análise dos relatórios anuais dos objetivos de desenvolvimento sustentável** desvela o quanto grupos vulneráveis como quilombolas, povos indígenas, ribeirinhas e populações periféricas estão expostas ao racismo ambiental, uma vez que são mais impactados negativamente pela distribuição desigual de riscos ambientais sofrendo desproporcionalmente com a falta de acesso a recursos naturais saudáveis e a poluição. Assim, utilizando como base os relatórios anuais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tem por objetivo desvelar políticas públicas de combate ao racismo ambiental e voltadas a comunidades marginalizadas no Brasil. Temática relevante atualmente em que tantos vivem à margem e expostos à degradação ambiental.

Legislação e políticas públicas no foco da diversidade étnico-racial: entre lutas e contradições é um artigo que teve por objetivo expor o teor das legislações brasileiras que tratam da temática da diversidade étnico-racial, especialmente na educação, destacando o papel do Movimento Negro frente às conquistas destas leis. Por meio do estudo houve a constatação de que com as ações afirmativas uma intelectualidade insurge nas produções teóricas, desvelando conhecimentos que contribuem para uma nova compreensão do mundo social.

O estudo denominado **Ditos e não ditos sobre a constituição histórica da cidade de Rio Branco – AC: algumas abordagens decoloniais** trata da problematização de fatos históricos

em relação à fundação da cidade, desmistificando mitos de origens e deixar de reproduzir discursos colonizadores. Por meio da pesquisa baseada no aporte teórico de diferentes autores e de antigos jornais editados no Território Federal do Acre chega-se à conclusão de que é mais importante que definir datas para oficializar um mito fundador da cidade seria a reflexão diária da pluralidade de vidas que ali habitam e que, apesar do apagamento, resistem e existem.

O artigo **Epistemologia decolonial e seus desdobramentos: desafios e possibilidades no ensino** veicula uma revisão sistemática qualitativa sobre as múltiplas possibilidades no ensino possibilitadas pela epistemologia decolonial. Dentre as constatações propiciadas pela pesquisa está a de que a matriz colonial ainda está presente no ensino, por isso é necessário que sejam implementadas legislações como a Lei 10639/2003 rompendo com a hegemonia do saber eurocêntrico e buscando uma educação baseada nas relações étnico-raciais.

O artigo **“Sem a nossa cultura, não existimos”**: cultura e memória em Mazagão Velho, Amapá teve como objetivo de descrever a experiência vivida por estudantes do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do Instituto Federal do Amapá (IFAP), localizado em Mazagão Velho no estado do Amapá. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, a intenção era fundamentar se a visita técnica propiciou aos estudantes o estabelecimento de relações com as temáticas trabalhadas em sala de aula. Dentre as conclusões depreende-se que houve por parte dos estudantes a operacionalização de conceitos como: racismo, etnocentrismo e outros.

A primeira resenha dessa edição apresenta a obra de Tarcízio Silva, *Racismo Algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*, foi lançada no formato e-book e, de acordo com o texto, democratiza o acesso pelo valor mais acessível. A resenha **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes sociais** destaca que esta é primeira coleção em língua portuguesa que tematiza raça e tecnologia e traz à tona a questão dos ataques tecnopolíticos a grupos racializados, enfatizando que a apropriação da internet pela supremacia branca dissemina discursos de ódio nas redes sociais. Aponta conceitos como o de Inteligência Artificial e enfatiza que a tecnologia não é neutra, haja vista seu embranquecimento em buscadores como o *Google* e o *Faceapp*, faz um alerta sobre a necropolítica algorítmica que é capaz de utilizar a tecnologia a exercício do biopoder para criar arquétipos de suspeitos. Por fim, apresenta processos de resistência trazendo a afrodiáspora para o centro das análises e destacando a relevância da obra.

O trabalho intitulado **Grada Kilomba: o racismo cotidiano a partir de “memórias da plantação”**, faz parte da seção de resenhas, mas os autores destacam que não se trata de uma resenha e sim de um a reflexão da obra da autora. O texto inicia resgatando uma das tantas notícias de episódios de racismo tendo como alvo o jogador Vinícius Junior e de como situações como esta

podem ser explicadas por meio do conceito de racismo cotidiano, apresentado por Kilomba (2019), desvelando as causas e efeitos dos comportamentos racistas. A necessidade de tornar-se sujeito da própria voz e de apropriar-se da escrita enquanto ato político é destacada, uma vez que a linguagem é um poderoso instrumento que pode ser utilizado para descolonizar conhecimentos.

A formação da sociedade brasileira: sua relação com os bantos e malês, analisa a obra de Nei Lopes: *Bantos, Malês e Identidade Negra*, com primeira edição datada de 1988, mesmo ano em que a Constituição Brasileira foi promulgada. A resenha retrata uma obra riquíssima que conta a história da formação étnico-racial da sociedade brasileira, visibilizando o cruzamento entre bantos e malês na constituição identitária, social e cultural do Brasil. Uma obra que resgata a história da população brasileira desvelando o apagamento das contribuições dos povos africanos da diáspora que aqui foram trazidos à revelia e visibilizando a resistência negra e a riqueza de sua cultura.

O documentário *Mokambo - Nguzo Malunda Bantu* (Força da Tradição Bantu) é apresentado na resenha **África à vista: por outra rede de reformulações**. Dirigido pela jornalista e cineasta Soraya Públio Mesquita, o filme mostra que tanto a formação social, quanto a linguística e cultural do Brasil receberam contribuições das cosmologias africanas, em especial as do grupo Bantu. O filme traz o depoimento de especialistas de diferentes áreas que destacam que as figuras dos/das negros/as escravizados/as construíram a identidade brasileira, buscando combater os mecanismos de apagamento do que denomina de africanização da sociedade.

A resenha intitulada **O senhor do trem: história, cultura e ancestralidade negra**, analisa o filme *O Senhor do trem*, que foi dirigido por Aída Queiroz e Cesar Coelho. Trata-se de um curta-metragem voltado para o público jovem e conta a saga da menina Dandara que cresceu aprendendo com as histórias da avó. Depois que esta morre, vítima de bala perdida no Rio de Janeiro, é guiada pela visão de uma mulher africana, figura presente nas narrativas que a avó contava. Assim, perseguindo as histórias ouvidas da boca da avó, a menina se reconecta com sua ancestralidade enquanto descortina para os telespectadores a memória da cultura negra no Rio de Janeiro.

Os textos apresentados evidenciam que o racismo não dá trégua e se mostra nas mais diversas configurações: estrutural, cotidiano, ambiental, algorítmico, científico, epistemológico. Apesar de todas as lutas empreendidas pelo Movimento Negro e por todos aqueles e aquelas que se somam a este embate, o racismo se atualiza. No entanto, os artigos também refletem o esforço de pesquisadores e pesquisadoras que vêm se insurgindo no cenário acadêmico brasileiro, ocupando espaços, questionando o cânone, produzindo epistemologias, reescrevendo discursos até então hegemônicos e rompendo com o silêncio que há muito se fez presente na história da população negra e dos povos indígenas.

Por isso, façam como Audre Lorde quando afirma que é preciso transformar o silêncio em linguagem e ação (Lorde, 2019): soltem a voz, nos discursos e na escrita, usando a língua como uma possibilidade de recuperar a si mesmo/a, pois ao dominar a linguagem, tem-se a possibilidade de formar uma cultura de resistência, resgatando o trauma da escravização.

REFERÊNCIAS

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 51-55.

Sara da Silva Pereira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).
Mestra em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação pela UFPR.
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Psicomotricidade e em Mídias Integradas na Educação. Graduada em Pedagogia e em Letras Português/Espanhol e suas literaturas.
Professora na etapa da Educação Infantil, mas atualmente atua como diretora no Departamento de Educação Infantil. Integrante do Grupo de Estudos em Educação para as Relações Étnico-raciais ErêYá e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

RACISMO: UMA BUSCA PELAS PESQUISAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

RACISM: A SEARCH FOR RESEARCH FROM THE CENTRAL-WEST REGION OF BRAZIL IN THE BRAZILIAN DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS (BDTD)

Aline Regina de Souza Barros¹

Christian Muleka Mwewa²

Alessandra Rodrigues Cezário Gomes³

RESUMO

Considerando que o Brasil é um país em que há discriminação racial, o objetivo do presente estudo é analisar como as questões da diversidade: raça e racismo aparecem nas pesquisas de teses e dissertações da região centro-oeste do Brasil contempladas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A complexa sociedade brasileira é marcada pela desigualdade desde a colonização até os dias atuais, em que a cultura faz com que as pessoas percebam os outros segundo a cor da pele, sendo uma ideologia essencialista chamada racismo, a qual postula a divisão da sociedade em grupos de diferentes raças, com características físicas, morais, intelectuais, entre outras, dividindo-se com desigualdade. A metodologia, de cunho bibliográfico, com Revisão Sistemática de Literatura (RSL), é apoiada principalmente em Almeida (2019), Diangelo (2008), Fanon (2008) e Munanga (2003). Nesta pesquisa, a raça é considerada uma questão política e social, inexistente para a genética. O racismo, por sua vez, desumaniza e hierarquiza, causando impactos nocivos à sociedade. A análise indicou que a cultura brasileira ainda perpetua a segregação, categorizando indivíduos com base na cor da pele e associando a eles estereótipos que abrangem aspectos estéticos, econômicos, intelectuais e sociais. Apesar da vivência cotidiana do racismo por negros e mulheres, muitos não se reconhecem como vítimas desse preconceito. Outra constatação preocupante é a falta de consciência racial entre profissionais da educação, o que influencia a prática pedagógica. No entanto, destaca-se a atuação do movimento negro na luta pela visibilidade e combate às desigualdades, desmistificando ideias arraigadas como o mito da boa colonização. O desafio reflexivo posto neste estudo, é a necessidade de entendermos que todas as pessoas fazem parte da raça humana, formada por uma diversidade, onde as diferenças existem e não podemos negar, porém, a luta deve estar numa educação que busque a convivência igualitária nos diferentes contextos políticos, sociais e ideológicos.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Diretora na Secretaria Municipal de Educação de Ouro Verde/SP. E-mail: aline_barros250690@hotmail.com

² Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com estágio doutoral na Université de Paris I Panthéon-Sorbonne. Mestre em Formación de Profesionales de la Formación (Máster Erasmus Mundus, MUNDUSFOR) pela Universidad de Granada (Espanha), Universitat Rovira i Virgili (Espanha) e Universidade do Porto (Portugal). Graduado em Letras Português pela UFSC. Professor com dedicação exclusiva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: christian.mwewa@ufms.br

³ Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas (PPGEdu/CPTL/UFMS). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês pela Faculdade de Dracena. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Professora na Secretaria de Educação, Esporte, Cultura, Turismo e Lazer de Tupi Paulista/SP. E-mail: alessandra_cezario@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Raça. Racismo. Diversidade. Sociedade.

ABSTRACT

Considering that Brazil is a country where there is a lot of discrimination, the objective of the present study is to analyze how issues of diversity, mainly race and racism, appear in theses and dissertations from the central-west region of Brazil contemplated in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The complex Brazilian society is marked by inequality from colonization to the present day, in which culture makes people perceive others according to their skin color, being an essentialist ideology called racism, which postulates the division of society into groups of different races, with physical, moral, intellectual characteristics, among others, dividing with inequality. The bibliographic methodology, with a Systematic Literature Review (SLR), is supported mainly by Almeida (2019), Diangelo (2008), Fanon (2008) and Munanga (2003). In this research, race is considered a political and social issue, non-existent for genetics. Racism reflects negatively on society, as it uses races to dehumanize and hierarchize people. Brazilian culture is segregating, as it continues to divide people by skin color, and assigning them adjectives ranging from aesthetic appearances to the economic, intellectual and social field. The reflective challenge posed in this study is the need to understand that all people are part of the human race, formed by diversity, where differences exist and we cannot deny it, however, the struggle must be in an education that seeks egalitarian coexistence in different political, social and ideological contexts.

KEYWORDS: Race. Racism. Diversity. Society

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, objetivamos analisar como as questões de diversidade: raça e racismo aparecem nas pesquisas de teses e dissertações da região centro-oeste do Brasil registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Discutiremos o estudo das diversidades, partindo da percepção da importância de discussões sobre questões étnicas e “raciais” derivadas do preconceito racial instaurado globalmente e, de forma pronunciada, no Brasil. Isso se dá pelo fato de ser um país formado por diferentes imigrantes, a partir das diversificadas culturas. Fundamentalmente, defende-se o direito inalienável de cada indivíduo ser respeitado em sua unicidade e características próprias.

A metodologia adotada é bibliográfica, com uso do método de Revisão sistemática de Literatura (RSL) [...], que segundo Galvão e Ricarte (2019, p. 2) “[...] é uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto”. Assim, visando delimitar a questão, selecionamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como base de dados, os descritores: “racismo”, “sociedade”, “raça” e “preconceito” e o recorte temporal não foi necessário devido a quantidade de pesquisas identificadas.

Logo, além da RSL, traremos referências bibliográficas Frantz Fanon (2008), Kabengele Munanga (1999;2003), Robin Diangelo (2018) e Silvio de Almeida (2019).

2 DESENVOLVIMENTO

A história da formação do povo brasileiro como estudamos na Educação Básica é fruto de uma mestiçagem, mas qual o conceito de mestiçagem? Nesse sentido, mestiçagem refere-se ao cruzamento de populações fenotipicamente diferentes, não focando nas características biológicas, mas nas ideológicas, influenciadas pelo processo de colonização europeia. Este conceito está ancorado no senso comum perpetuado pela sociedade e suas dinâmicas. Aqueles em posições de poder frequentemente associam o mestiço a grupos marginalizados, refletindo uma perspectiva racionalista (MUNANGA, 1999). Desta forma, entender os conceitos existentes nesta definição é válido para a compreensão do preconceito que se originou da definição no mundo, e especialmente, no Brasil. É preciso defini-los corretamente para não causar confusão, e não ficar somente em um conhecimento superficial e popular, por isso é notável a importância da educação, a partir da escola, para que tal conceito seja conhecido mais profundamente.

A denominação de raça tem origem na Botânica e na Zoologia, campos da área biológica, ou seja, nas ciências naturais. É importante pelo fato de ter como objetivo definir características semelhantes entre as espécies. Nos séculos XVI e XVII, na França, utilizaram o nome raça para separar a população em classes sociais, apartando-as segundo características físicas, e mais tarde, utilizaram da teologia fazendo comparações entre os três Reis Magos, cujas características fenotípicas eram distintas, alegando a existência de raças diferentes (MUNANGA, 2003).

É indiscutível que as pessoas são diferentes e durante os séculos XVI a XX, na tentativa de afunilar a definição de raça, seguiram com os critérios para classificação dos seres humanos, com maior destaque à característica da cor da pele, contudo, ao final, cientistas chegaram à conclusão que não existe raça (MUNANGA, 2003). Houve tentativas de dividir os seres humanos, utilizando apenas de uma quantidade maior ou menor de melanina existente na pele, ou seja, de fatores biológicos que não tiveram êxito. Assim, raça é um conceito ideológico, determinada na relação de poder e dominação (MUNANGA, 2003).

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico (ALMEIDA, 2019, p. 18).

Munanga (2003) e Almeida (2019) usam a questão relacional presente no conceito em suas definições para raça, não deixando dúvida da predominância da submissão ao poder vivenciado por grupos de classes subalternizados, e principalmente, pelos escravizados. Pautando em questões biológicas e geográficas, Almeida (2019, p. 21) afirma que “[...] a pele não branca e o clima tropical favoreciam o surgimento e comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência”. Ao longo da evolução da sociedade, observa-se que inúmeros aspectos negativos foram consistentemente associados aos negros.

Nas tentativas de classificar a diversidade humana surge o racismo que segundo Munanga (2003, p. 8) é “[...] uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pelas relações intrínsecas entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a noção de raça no sentido sociológico [...]”. Parafraseando, o racista faz a discriminação atribuindo valores para os diferentes grupos da sociedade, relacionando características fenotípicas às morais. Almeida (2019, p. 22) completa o entendimento de racismo como “[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Até os dias atuais, não se tem uma definição exata para o racismo, pois passa por diversos campos, talvez por isso, combatê-lo seja tão difícil. Porém, a sua procedência foi primeiramente dada com explicações bíblicas da história de Noé e seus três filhos, que diziam serem ancestrais das três raças amarela, negra e branca. Nesse contexto, o filho negro desrespeitou o pai e esse o amaldiçoou, e a partir do episódio bíblico, é dito que o negro passou a ser visto como alguém com características não boas. Já o segundo fato que deu origem a este conceito, foi com base nas ciências biológicas, na tentativa de relacionar a características da biologia ao comportamento (MUNANGA, 2003), não deixando infelizmente de hierarquizar o conceito e, ainda, deslocaram este para outros campos, como: “[...] racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, pobres, contra burgueses, contra militares, etc” (MUNANGA, 2003, p. 10).

No decorrer dos anos, estudos mostram que o racismo deixa de ser notado sobre o viés biológico, apesar de ser difícil desaparecerem as representações no imaginário coletivo, que até então, tentaram explicar a diversidade humana segundo características genéticas, morais e psicológicas. Na tentativa de impor um padrão, Fanon (2008, p. 151) aponta que “[...] para a maioria dos brancos, o negro representa o instinto sexual (não educado). O preto encarna a potência genital acima da moral e das interdições”. O racismo é fruto de uma cultura, tratando-se do preconceito em que modelos e exemplos são observados em muitos contextos, como por exemplo, que a

mulher bonita é a magra, a família deve ser composta por mãe, pai e filhos, entre outros (FANON, 2008).

Etnia é um conceito definido por Munanga (2003, p. 12) como um “[.] conjunto de indivíduos que, histórica e mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território”. Seria então, uma maneira mais apropriada, quando se quer falar sobre a diversidade dos homens. Entretanto, devido ao uso prolongado do conceito de raça, visto como político e ideológico, fica complexo adotar etnia para denominar grupos de origens comuns. No contexto hierarquizado do conceito de raça temos “[...] os brancos no topo da pirâmide social, do comando e do poder, independentemente de suas raízes culturais de origem étnica” e “[...] os negros na base da pirâmide como grupo” (MUNANGA, 2003, p. 14). Nota-se que, é muito complexo o contexto que se refere ao racismo, uma vez que, a mudança cultural a respeito de etnia torna-se enraizada, não permitindo que mudanças ocorram no cenário.

O preconceito racial é algo “abstrato”, por exemplo: os negros são violentos, os homens são mais competentes, entre outros e, segundo Almeida (2019, p. 22), “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. O preconceito acarreta, assim, maiores problemas, como a discriminação racial que é a ação, “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p. 23).

Infelizmente vivemos em uma sociedade que prima por uma cultura europeia, do branco, apesar do universalismo que propaga que todos somos iguais. No Brasil, os indivíduos não-brancos frequentemente não desfrutam das mesmas oportunidades que os brancos, e o racismo ainda permeia diversas interações sociais. Como Robin Diangelo (2018, p. 43) aponta, “reconhecer o racismo como um sistema de privilégio conferido aos brancos desafia as reivindicações ao universalismo”.

Diante do exposto, é essencial promover movimentos e ações contra o racismo. As injustiças sociais e rejeições comportamentais resultantes desse preconceito têm graves consequências para toda a sociedade. É crucial garantir a integridade daqueles que sofrem discriminação. Para tanto, estar a favor de uma educação que valoriza e respeita o outro, diante de suas características próprias, é pensar na identidade de cada ser humano, independentemente de cor, do credo, da etnia, de características genéticas, morfológicas e comportamentais, com objetivo de fortalecer a convivência em sociedade de maneira que as pessoas se respeitem de acordo com a individualidade de cada um, avançando no contexto da diversidade.

É fundamental reconhecer, culturalmente, que todas as pessoas pertencem à raça humana e que a diversidade nasce de nossas diferenças inegáveis. Como afirma Robin Diangelo (2018, p. 53), “falar diretamente sobre poder e privilégio branco, além de fornecer informações muito necessárias e definições compartilhadas, também é uma poderosa interrupção de padrões discursivos comuns e opressivos em torno da raça”. A verdadeira igualdade em nossa sociedade só será alcançada quando todos, independentemente da cor da pele, tiverem as mesmas oportunidades e condições em todos os aspectos da vida.

Para identificar investigações que pudessem enriquecer este estudo, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) usando os descritores: “racismo”, “sociedade”, “raça” e “preconceito”. Focamos exclusivamente nas teses e dissertações da região centro-oeste do Brasil, onde a UFMS está situada. Não estabelecemos um limite temporal, pois encontramos apenas oito (8) pesquisas pertinentes nessa região. Esses trabalhos estão catalogados no Quadro 1. Na sequência, analisamos cada uma dessas pesquisas, refletindo sobre o racismo na sociedade. Apresentamos os títulos, nomes dos autores e orientadores, o ano de defesa, a instituição afiliada e a natureza do trabalho acadêmico - se é uma dissertação ou tese.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações

N.	Título da pesquisa	Autor/ Orientador	Ano	Instituição	Tipo de trabalho acadêmico
01	Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC	Ana José Marques/ Eliane dos Santos Cavalleiro	2010	Universidade de Brasília (UNB)	Dissertação
02	Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional: intervenção do estado para a desconstrução do mito da democracia racial	Elaine Barbosa Santana/ Rita Laura Segato	2013	Universidade de Brasília (UNB)	Tese
03	Ver o outro nos próprios olhos: a revista Brasília e o projeto de lusitanização do Atlântico Sul (1942-1949)	Marcello Felisberto Moraes de Assunção/ Élio Cantalício Serpa	2014	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
04	Tecendo o futuro: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar	Débora Brasil Miranda/ Vanessa Maria de Castro	2015	Universidade de Brasília (UNB)	Dissertação

05	Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965 -1971)	Eliane Ribeiro Dias Batista/ Ana Maria Gonçalves	2016	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação
06	Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade	Pedro Ivo Silva/ Raimundo Márcio Mota de Castro	2017	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Dissertação
07	Educação e diversidade étnico racial	Raimundo Nonato Nascimento Junior/ José Maria Baldino	2018	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	Dissertação
08	Vivências e experiências de professores negros/as no ensino superior	Marisleila Julia Silva/ Raimundo Márcio Mota de Castro	2018	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Dissertação

Fonte: Elaboração própria, 2023.

A dissertação de mestrado com o título *Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC*, tem como objeto de estudo as atitudes dos gestores (diretores, coordenadores e técnicos) das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC. O objetivo foi entender como estas duas secretarias estabelecem prioridades para implantar as políticas públicas com foco na educação das relações étnicas-“raciais” na educação básica, em especial o artigo 26 A da LDB e suas diretrizes. A pesquisa mostrou que falta articulação entre o SEB e Secad, falta um olhar mais atento do SEB para a questão da educação étnicas-“raciais” do país; a visão dos gestores quanto a esta temática é ingênua, acreditam ainda na existência de uma democracia racial no Brasil; é como se desconsiderassem o passado da política de educação no Brasil. Portanto, a autora conclui que é necessário que a instituição conheça acerca da fonte de desigualdade educacional estar ligada de forma estrita com o racismo, a discriminação racial e preconceito e, somente depois, disso os gestores conseguirão articular para uma efetiva prática do artigo 26 A da LDB (MARQUES, 2010).

A tese de doutorado *Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional: intervenção do estado para a desconstrução do mito da democracia racial*, teve como uma das motivações o mito de que o racismo não existe no Brasil e se amparou na bioética de intervenção. O objetivo foi verificar a consciência racial por meio do discurso dos parlamentares quanto a

democratização do ensino superior com a política das cotas. Os discursos analisados dataram entre janeiro de 1988 a setembro de 2012. Um dos resultados da pesquisa foi que com o sistema de cotas a sociedade passou a falar mais sobre o racismo e a análise dos discursos dos parlamentares mostrou que o racismo foi mais citado após a política das cotas, principalmente a partir de 2001, ano em que as universidades estaduais do Rio de Janeiro a implantaram e também os comentários sobre o racismo teve um aumento nas datas comemorativas como consciência negra e outras. Ainda foi resultado de pesquisa o reconhecimento e importância do movimento negro na luta pela compreensão da sociedade acerca da luta dos negros da sua desvantagem social produzida pelo racismo no Brasil. (SANTANA, 2013).

Ver o outro nos próprios olhos: a revista Brasília e o projeto de lusitanização do Atlântico Sul (1942-1949) foi o nome dado a pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar como ocorreu o projeto de lusitanização do “Atlântico Sul”, por meio da Revista Brasília. Embora não esteja intimamente relacionada com o foco da presente pesquisa, a obra analisada oferece valiosas discussões históricas. Ela examina a construção mitológica do passado através da representação de Brasília. Este projeto sistemático reitera o mito da boa colonização portuguesa, sugerindo que ela foi tanto transterritorial quanto plurirracial. (ASSUNÇÃO, 2014).

O quarto estudo se trata de uma dissertação de mestrado com o título *Tecendo o futuro: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar* e teve como foco o racismo na sociedade brasileira. Débora Brasil Miranda investigou, através da história oral, o impacto da desigualdade racial na vida de três mulheres negras pertencentes a diferentes gerações da mesma família. Os resultados apontaram para a opressão por qual as mulheres negras sofrem com a interseccionalidade entre raça, social e gênero, ou seja, o racismo impacta a vida destas mulheres de forma negativa, indireta e despersonalizada e, por isso, a autora chama atenção para o racismo institucional como uma omissão de todos. Um dado importante da pesquisa é a não existência de racismo para estas mulheres. O aspecto geracional não trouxe resultados tão diferentes como era esperado; a referência de mulher chefe de família apareceu, a de homem também apareceu, mas com pouco destaque (MIRANDA, 2015).

O estudo denominado *Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental* teve como objetivo compreender, por meio da história oral, a trajetória de formação no curso normal de cinco professoras negras da cidade de Ituiutaba que fica no interior de Minas Gerais entre os anos 1965 e 1971. A autora trouxe para a discussão os conceitos de raça, racismo, etnia e gênero para explicar como o preconceito racial e de gênero se estabeleceu na sociedade brasileira e, principalmente, nos processos de escolarização e profissionalização (BATISTA, 2016).

A pesquisa *Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade* foi realizada com cinco homossexuais negros com idade entre 21 e 26 anos, os instrumentos foram: entrevistas abertas, (auto) biografias e narrativas para que pudessem atingir o objetivo geral de mostrar quais as implicações formativas emergem da história de vida deles. O autor, que reconhece ter sido vítima de racismo e homofobia em um período de sua vida em que não possuía o discernimento necessário para identificar tais preconceitos, apresenta neste estudo uma abordagem teórico-científica sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade, unindo experiência pessoal e teoria. O fenômeno de ser negro homossexual no Brasil é desafiador ao contrário de ser branco homossexual ou branco heterossexual, os participantes relataram a importância da integração ao coletivo Afrobixas para a formação de uma postura diferente frente aos seus corpos vindos de violências e padronizações sexuais aos quais são vítimas (SILVA, 2017).

Educação e diversidade étnico racial é a dissertação de mestrado cujo objetivo foi apreender como se revela a temática educação e diversidade étnico-racial no ambiente escolar nos resumos das dissertações contidas no repositório da BDTD no período de dez anos (2006-2016). Dentre as valiosas descobertas deste estudo, ressalta-se a influência positiva da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses dispositivos orientam as unidades escolares sobre a diversidade étnico-racial, alertando sobre a realidade de muitas escolas como espaços que reproduzem preconceitos, violências e desigualdades. Adicionalmente, elas sublinham o desafio de se promover uma educação comprometida com a compreensão do direito humano à diferença e com práticas que valorizem a diversidade cultural (NASCIMENTO JUNIOR, 2018).

O trabalho de mestrado *Vivências e experiências de professores negros/as no ensino superior* examinou as narrativas (auto)biográficas de três docentes negros do ensino superior. Através destas narrativas, buscou-se entender as implicações de suas formações e das relações socioculturais estabelecidas no campo educacional. Um dos resultados revelou que a educação é um meio de ascensão do negro, porém, para isto, passam por um processo de remar contra a maré, sendo a discriminação presente durante o percurso e ainda dificuldade existe para permanecer no campo profissional. Infelizmente, conforme uma das narrativas: o negro carece de um esforço maior para “vencer na vida” (SILVA, 2018).

Diante destas pesquisas, percebe-se que há uma significativa preocupação por parte de indivíduos negros em relação às questões de racismo. Notavelmente, o movimento negro e as mulheres têm desempenhado papéis ativos nesse debate. No entanto, em certos setores, como na gestão educacional, ainda existem desafios a serem superados, incluindo uma compreensão mais profunda e consciente sobre a questão racial.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é um problema cultural profundo que acarreta sérios prejuízos ao convívio social. Ele não apenas fere a dignidade das pessoas nos ambientes em que estão inseridas, mas também pavimentava o caminho para manifestações de violência baseadas no preconceito e na discriminação racial. Para tanto, chama-se a atenção da importância da escola e da família, como instituições que devem trazer espaços às construções de valores ao respeito e valorização de todas as pessoas, diante da diversidade.

Deste modo, com o presente estudo é possível afirmar que as questões de raça e racismo ainda são pouco entendidas, uma vez que ainda se faz presente: o mito da boa colonização, o entendimento que as mulheres e homossexuais negros não sofrem racismo, além da falta de consciência de que os negros sofrem nos processos de escolarização e profissionalização e a própria desvantagem históricas e estrutural que estão em relação ao branco. Contudo, ficou evidente que a política pública de cotas para o Ensino Superior, a Lei 10.693/2003 que obriga a presença da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais trouxe maior visibilidade para estas questões e é por meio delas que é possível resgatar a contribuição do povo negro na construção da história do Brasil.

Portanto, embora muitos estudos já tenham sido realizados sobre o tema do racismo e áreas correlatas, ainda não é possível esgotar tal discussão, visto que suas manifestações na sociedade são inúmeras. Deve ser incessante a luta de todos, principalmente dos negros, em organizações políticas, econômicas, sociais e educacionais cuja história é marcada por violência e discriminação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ASSUNÇÃO, M. F. M. de. **Ver o outro nos próprios olhos: a revista Brasília e o projeto de lusitanização do Atlântico Sul (1942-1949)**. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3019/5/MARCELLO%20FELISBERTO%20MORAIS%20DE%20ASSUN%20c3%87%20c3%83O%20-%202014.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BATISTA, E. R. **Trajetórias de professoras negras em Ituiutaba: de normalistas a professoras do ensino fundamental (1965 -1971)**. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5635/5/Disserta%20a7%20c3%a3o%20-%20Eliane%20Ribeiro%20Dias%20Batista%20-%202016.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

DIANGELO, R. **Fragilidade branca**. Dossiê Racismo- ECO- Pós, v. 21, n. 3, 2018, p. 35-57.

FANON, F. **O Preto e a Psicopatologia**. In:_____. Pele negra, máscaras brancas. Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 127-174.

GALVÃO, M. C. B, RICARTE, I. L.M. **Revisão Sistemática da Literatura**: conceituação, produção e publicação. Disponível em:
<https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

NASCIMENTO JUNIOR, R. N. **Educação e diversidade étnico racial**. Disponível em:
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4032/2/RAIMUNDO%20NONATO%20NASCIMENTO%20JUNIOR.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MARQUES, A. J. **Políticas públicas e gestão da educação para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8679/1/2010_AnaJoseMarques.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

MIRANDA, D. B. **Tecendo o futuro**: vivências de mulheres negras numa perspectiva intergeracional e familiar. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19392/1/2015_DeboraBrasilMiranda.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra/ Kabengele Munanga. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual as noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 2003.

SANTANA, E. B. **Uma abordagem bioética sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional**: intervenção do estado para a desconstrução do mito da democracia racial. 2013. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13779/1/2013_elainebarbosasantana.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, M. J. **Vivências e experiências de professores negros/as no ensino superior**. Disponível em:
http://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/928/2/1552916051_vivencias_e_experiencias_de_professores_negros_no_ensino_superior.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, P. I. **Afrobixas**: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade. Disponível em:
http://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/945/2/1503340759_afrobixas_narrativas_de_negros_homossexuais_sobre_seu_lugar_na_sociedade%281%29.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

Enviado em: 03/05/2023

Aceito em: 18/09/2023

“A MINHA MORADA É ONDE EU ME SINTO BEM”: TECENDO DIÁLOGOS E (RE)EXISTÊNCIAS ENTRE AS/OS PROFESSORAS/ES DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PATAXÓ MUÃ MIMATXI E DA ESCOLA MUNICIPAL DE BENTO RODRIGUES

“MY HOME IS WHERE I FEEL GOOD”: WEAVING DIALOGUES AND (RE)EXISTENCES BETWEEN THE TEACHERS OF THE INDIGENOUS STATE SCHOOL PATAXÓ MUÃ MIMATXI AND THE MUNICIPAL SCHOOL OF BENTO RODRIGUES

Áquila Bruno Miranda¹
Leliane Amorim Faustino²
Verônica Mendes Pereira³

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre as diásporas e confluências da escola Municipal de Bento Rodrigues (Mariana-MG) e da Escola Estadual Indígena de Muã Mimatxi (Itapecirica-MG), considerando os Tehêys de Pescaria do Conhecimento, produzidos por Dona Liça Pataxoop, como instrumentos pedagógicos para a construção de (re)existências a colonialidade. Apresentamos reflexões a partir do curso de extensão realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto e a Universidade Federal de Minas Gerais, em 2022. Essa proposta justifica-se pela urgência de ações comprometidas com a desconstrução de narrativas colonizadoras acerca dos povos indígenas. Utilizamos como método o relato de experiências pautadas em reflexões críticas das vivências compartilhadas no curso de extensão. Dialogamos com as intelectuais negras Sueli Carneiro, Maria Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, a pesquisadora israelita Ella Shohat, o mestre quilombola Nego Bispo e o sociólogo afro-britânico Paul Gilroy. Como resultado, temos que as trajetórias das duas comunidades, entrecruzam-se no âmbito da diáspora. Os Tehêys de Pescaria do Conhecimento são uma forma contra hegemônica de narrar, através da agência de Dona Liça Pataxoop, a história do seu povo. Destacamos também que as trocas, são impulsionadoras para que a população de Bento Rodrigues também seja gestora de sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Diáspora. Conflitos socioambientais.

1 Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGPSI/UFMG). Mestra em Educação pela UFMG. Graduada em Psicologia pela UFMG, com período Sanduíche na Università de Bologna-Itália. Professora colaboradora da Pós-Graduação em Psicodrama pelo Instituto Mineiro de Psicodrama (IMPSI). E-mail: aquilabruno@gmail.com

2 Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS/Ufop). Mestra e graduada em História licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). E-mail: leliane.faustino@aluno.ufop.edu.br

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Bolonha. Doutora e mestra em Educação pela UFMG. Graduada em Pedagogia pela UFMG. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). E-mail: veronica.pereira@ufop.edu.br

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the diasporas and confluences of the Municipal School of Bento Rodrigues (Mariana-MG) and the Indigenous State School of Muã Mimatxi (Itapeçirica-MG), considering the Tehêys de Pescaria do Conhecimento, produced by Dona Liça Pataxoop, as pedagogical instruments for the construction of (re)existences to coloniality. We present reflections from the extension course held by the Federal University of Ouro Preto and the Federal University of Minas Gerais, in 2022. This proposal is justified by the urgency of actions committed to the deconstruction of colonizing narratives about indigenous peoples. We used as a method the reporting of experiences based on critical reflections of the experiences shared in the extension course. We dialogued with black intellectuals Sueli Carneiro, Maria Beatriz Nascimento and Lélia Gonzalez, Israeli researcher Ella Shohat, quilombola master Nego Bispo and Afro-British sociologist Paul Gilroy. As a result, the trajectories of the two communities intertwine within the diaspora. The Tehêys de Pescaria do Conhecimento are a counter-hegemonic way of narrating, through the agency of Dona Liça Pataxoop, the history of her people. We also highlight that the exchanges are driving forces for the population of Bento Rodrigues to also be managers of their own history.

KEYWORDS: Education. Diaspora. Socioenvironmental conflicts.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as diásporas e confluências vivenciadas pelas escolas Municipal de Bento Rodrigues (Mariana-MG) e a Escola Estadual Indígena de Muã Mimatxi (Itapeçirica-MG), considerando os Tehêys de Pescaria do Conhecimento, produzidos por Dona Liça Pataxoop, como instrumentos pedagógicos para a construção de (re)existências as violências direcionadas às populações subalternizadas e seus territórios. As reflexões aqui apresentadas fundamentam-se nas vivências e interpelações construídas nos três encontros do curso de extensão, realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no segundo semestre de 2022, cujo objetivo foi discutir as contribuições dos saberes da etnia Pataxoop para elaboração de resistências às violências produzidas pela colonialidade, sobretudo aquelas direcionadas à comunidade de Bento Rodrigues.

De acordo com Wanderly (2015) no dia 5 novembro de 2015, esta comunidade, composta por 84% da população autodeclarada negra, segundo definição do IBGE, no Censo 2010, foi fortemente impactada pela lama de rejeitos oriunda do rompimento da barragem da mineradora Samarco S.A. Esse desastre-crime resultou em 19 mortes e levou ao deslocamento forçado das/os moradoras/es do povoado, que atualmente, aguardam na área urbana de Mariana (MG) e outras localidades o reassentamento para o “Novo Bento”. O rompimento da barragem é resultado da violência material e simbólica provocadas pelo racismo ambiental que, conforme Dulce Pereira (2021), pode ser entendido como a materialização do racismo estrutural, no qual as comunidades

e seus sujeitos são vulnerabilizadas, deslocadas e expulsas dos seus territórios, desencadeando violências institucionais, psicossociais, de gênero e racial.

As/os professoras/es da Escola Estadual Indígena da Aldeia Muã Mimatxi também tiveram suas histórias e de seus antepassados marcadas por diversos episódios de violência. Após a invasão do território de Abya Yala⁴ a população indígena teve o seu território ocupado e a sua cultura distorcida pela colonialidade do saber, do ser e do poder. Ao mesmo tempo, inúmeros movimentos de (re)existências buscaram construir práticas e intervenções de caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo.

Destacamos aqui o deslocamento forçado vivido pelo povo Pataxoop, causado pelo “fogo de 51”⁵, em 1951, no território de Barra Velha (Bahia), e pelas tensões resultantes do processo de demarcação territorial em 1980⁶. Conforme aponta Mara Vanessa Dutra (2012), esses dois episódios resultaram na dispersão dessa etnia para o sul da Bahia, para Minas Gerais e para São Paulo. Em decorrência desse processo, em 1984 a liderança indígena Kanatyto Pataxoop, sua esposa dona Liça Pataxoop e a sua família foram para Minas Gerais, inicialmente para a Terra Indígena Fazenda Guarani, localizada no município de Carmésia (MG) e, em seguida, para Itapecerica (centro oeste mineiro), onde foi criada a nova aldeia de Muã Mimatxi. Na canção “Terra do Leste” Kanatyto compartilha a sua experiência diaspórica da seguinte forma: “Eu venho de uma terra lá do Leste Cruzei montanhas e serras para chegar no centro-oeste. Bati de frente com muitas lutas, mas não me dei por vencido, busquei o grande sentido da vida, no tempo vivido” (DUTRA, 2012, p. 39).

É neste contexto, de lutas e resistências, que foi criada a Escola Estadual Indígena da Aldeia Muã Mimatxi. Uma escola que se organiza por meio de metodologias de ensino orientadas pela perspectiva “Com o Pé no Chão da Aldeia” e “Com o Pé no Chão do Mundo”. E, de acordo com Siwe Pataxoop (2021) é por meio dessa posição educativa, que as/os professoras/es, lideranças indígenas e comunidade buscam construir espaços de diálogo intercultural, no qual é valorizado a

⁴ Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2021), na língua do povo Kuna, que habita a costa caribenha do Panamá, Abya Yala significa “Terra madura”, expressão que se coloca em oposição à expressão América. Nesse texto, assumimos o compromisso ético político de (re)existir as nomeações coloniais que marcam os territórios e as línguas dos povos que habitam o sul global. Desse modo, ao utilizarmos o termo Abya Yala, buscamos tecer uma escrita que vai ao encontro das interpelações levantadas pelos povos originários contra as designações generalizantes produzidas pelos invasores europeus.

⁵ O massacre que ocorreu no ano de 1951 na Terra Indígena Pataxoop, em Barra Velha (Bahia), foi nomeado o “fogo de 51”. Esse violento episódio levou o massacre de dezenas de indígenas pelas forças conjugadas da polícia e do exército e produziu marcas profundas na vida do povo pataxó. Segundo Dutra (2012) o “fogo de 51” provocou a maior diáspora Pataxoop.

⁶ Em 1980 ocorreu um acordo entre a Funai e a Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) que gerou a demarcação fraudulenta das terras do povo Pataxoop em Barra Velha (Bahia). Sendo que a terra demarcada deixou de fora espaços fundamentais para a cultura e a sobrevivência do povo Pataxoop: a mata, o mangue e o Monte Pascoal.

partilha de experiências entre os povos indígenas e a natureza e entre os povos indígenas e outros povos. Além disso, os ensinamentos compartilhados através do Tehêy de Pescaria do Conhecimento, do Calendário dos tempos, dos jogos pedagógicos interculturais e da musicalidade, reafirmam a tradição cultural, a natureza e a terra como as/os principais professoras/es de vida.

A concepção pedagógica, que orienta o Tehêy de Pescaria do Conhecimento, elaborado pela professora indígena Dona Liça Pataxoop, tem como base os ensinamentos advindos da Mãe Terra:

De acordo com D. Liça (2022),

O meu Tehêy que é uma pedagogia, que a gente aprende e ensina aqui em Muã Mimatxi. E como eu sempre falo, pra quem não me conhece: o meu estudo e o meu ensino vem da terra. É um Tehêy que está escrito o meu conhecimento, o conhecimento do meu povo, o conhecimento da minha cultura, o conhecimento da mãe Terra e da irmã natureza!

Iniciamos a apresentação dos Tehêys de Pescaria do Conhecimento pela definição que sua criadora, a professora Dona Liça Pataxoop, nos ofereceu no primeiro encontro do curso, cujo título foi “Rodas, prosas e histórias: As lutas e (re) existências do povo Pataxoop na Aldeia Indígena de Muã Mimatxi diálogos com a Escola Municipal Bento Rodrigues”. Através da fala da professora, nos fica evidenciado que os Tehêys são uma prática pedagógica original, uma metodologia de ensino legítima e eficaz, elaborada na aldeia de Muã Mimatxi, onde se cria, por meio da oralidade e das imagens, um canal de aprendizado entre Dona Liça, a comunidade e a natureza, nesta tríade que conflui em um sistema rico e harmônico de conhecimento mútuo.

Nesse sentido, compreendemos que os Tehêys de Pescaria do Conhecimento são formas possíveis de letramento, elaborados de uma maneira que se difere das práticas tidas como tradicionais de aprendizagem, configurando-se, assim, como um método autêntico e legítimo de ensino que parte de uma fundamentação teórico-metodológica própria, cujo centro de ação concentra-se nos conhecimentos transmitidos pela professora Dona Liça Pataxoop e a comunidade de Muã Mimatxi.

Assim, os Tehêys transcendem a dimensão da escrita tradicional, traduzindo os valores simbólicos das imagens e da oralidade, as quais são carregadas de representações e sentidos múltiplos que correspondem aos universos narrados e transmitidos pela educadora em uma forma de leitura.

Segundo pesquisa desenvolvida por Werymehe Pataxoop (2019, p. 8): “esse conhecimento das imagens passa para a escrita também, porque ele é um material que te proporciona vários tipos

de produção, vários tipos de escritas no Tehêy a gente encontra a música, a brincadeira, as histórias, a ciência do nosso povo, encontramos vários trabalhos para desenvolver”.

Através das definições trazidas pelas autoras supracitadas, nos fica evidenciado as várias formas de assimilação de conteúdo educativo que podem ser apreendidas em um único Tehêy, resultantes, por sua vez, da confluência entre prática de ensino, literatura e escrita, em diálogo com a natureza e a comunidade. Dessa forma, os Tehêys são narrativas que trazem a perspectiva e os valores de Muã Mimatxi enquanto comunidade, e sua relação com o meio, deslocada para o ambiente escolar, onde a professora Dona Liça, torna-se a interlocutora destes ensinamentos. Esta concepção de educação está em estreita consonância com as recomendações colocadas pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p.22), onde se lê:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos.

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) alguns dos estereótipos mais comuns relacionados aos povos indígenas, e que precisam ser trabalhados nas escolas, são o desconhecimento e a negação da grande diversidade sociocultural e linguística desses povos. Isto impede que se admita e se reconheça a existência de ciências, pedagogias, teorias sociais, arte e religião próprias.

Nessa perspectiva, o trabalho com os Tehêys de Pescaria do Conhecimento é um convite para uma formação intercultural que considere saberes indígenas para a construção de novas relações educativas com a natureza e modos de sociabilidades.

Sendo assim, salientamos que os Tehêys de Pescaria do Conhecimento são instrumentos poderosos para desconstruir narrativas colonizadoras e lógicas tutelares a respeito dos povos indígenas, que partem do viés educativo para que tal ação ocorra de forma efetiva. Ressaltamos a importância desta prática de ensino que fortalece e garante o direito de representação e construção de narrativas que partam da agência dos povos originários sobre si, evidenciando e valorizando suas cosmovisões, que propõem uma não desassociação entre sociedade, ensino e natureza. Da

mesma forma, acreditamos que os Tehêys são exemplos reais de como as sociedades indígenas são auto gestoras e preservam as tradições já existentes, assim como criam novas.

O encontro com a literatura da terra, produzida por mulheres indígenas, é um imperativo urgente para abolir estereótipos ainda muito presentes em relação ao entendimento da população brasileira sobre os povos indígenas que precisam, insistentemente, lutar para serem reconhecidos, terem as suas histórias, as suas culturas e as suas terras preservadas. Imperativo garantido pela Lei 11.645/2008, que institui o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e representa um importante instrumento para a inserção dessas temáticas nas escolas brasileiras, com vistas a contribuir para a desconstrução de noções equivocadas sobre os povos indígenas, valorizando a multietnicidade e a pluralidade cultural como patrimônio dos Povos Indígenas e da sociedade brasileira.

Embora existam inúmeras diferenças entre os processos diaspóricos, vivenciados pelas pessoas de Bento Rodrigues e de Muã Mimatxi, entendemos que os diversos atravessamentos entre as duas comunidades, representados neste projeto pelas duas escolas em questão, possuem um ponto de interseção, à medida que foram grupos que sofreram processos diaspóricos forçados dentro de seus territórios de origem, mediante o abandono do Estado, somado aos crimes socioambientais, aos quais foram constantemente submetidos. Desse modo, acionamos a metodologia dos Tehêys como ponte para a construção de diálogos interculturais e a partilha de experiências entre as duas escolas, sob a condução da professora D. Liça Pataxoop, tendo em vista a construção de parcerias e possibilidades de projetos futuros, se considerarmos a história e o emergente reassentamento da comunidade de Bento Rodrigues e a história e o “reassentamento” dos Pataxoop de Muã Mimatxi.

Nosso curso foi organizado em três encontros formativos, no formato remoto, orientados pelas falas da professora D. Liça Pataxoop, do professor Saniwe Pataxoop e da professora Eliene de Oliveira. Para além da equipe organizadora do curso, o público-alvo foram professoras/es da Escola Municipal de Bento Rodrigues; estudantes da graduação, pós-graduação e docentes e pesquisadores da Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de Minas Gerais.

Com a finalidade de compreender e analisar os mecanismos de resistências, formulados durante os processos diaspóricos, buscamos neste trabalho mobilizar reflexões e diálogos entre as intelectuais negras latino-americanas Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, a pesquisadora israelita Ella Shohat, o mestre quilombola Nego Bispo e o sociólogo afro-britânico Paul Gilroy. Tais autoras/es, apesar de partirem de áreas distintas do conhecimento, têm em comum o objetivo de descentralizar o grupo hegemônico como self normativo, devolvendo o poder de narrativa que outrora foi impossibilitado às populações subalternizadas.

É com a contribuição dessas autoras/es que organizamos o artigo em duas seções, onde discutiremos a diáspora e a re(existência) negra e indígena e os Tehêys de Pescaria do conhecimento como elemento de aproximação entre as pessoas das duas comunidades aqui apresentadas, as da Escola Municipal de Bento Rodrigues e as da Escola Estadual Indígena de Muã Mimatxi.

2 DIÁSPORAS E (RE) EXISTÊNCIAS DAS POPULAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS: REDESENHANDO CARTOGRAFIAS

Inicialmente, é importante entender como o polo branco colonizador constrói e propaga imagens sobre os grupos subalternizados, que correspondem a deturpações da realidade sobre aqueles e aquelas que são colocados no lugar do outro social. De acordo com Carneiro (2005) o grupo hegemônico suprime todas as características que não se equivalem, ou que não condizem com os parâmetros estipulados como normativos, que representam um espelho de si, ou seja, o grupo dominante toma as noções de razão e beleza, as quais estão passíveis de existência somente nos espaços ocupados ou aceitos por eles, ao mesmo tempo em que afastam toda uma gama de sujeitos que não serão assimilados.

Desta forma, as produções culturais e científicas daqueles/as que são relegados à categoria do Outro estão sujeitadas à ação do epistemicídio, que, de acordo com Carneiro (2005), trata-se da aniquilação da intelectualidade de pessoas negras. Ainda que o recorte de estudo de Carneiro seja a população negra brasileira, entendemos que sobre os povos originários também recai, com letalidade, esta ação, através do processo violento de assassinato de suas capacidades mentais, a medida que suas formas de criação e transmissão de conhecimentos são tidas como insuficientes, menores e primitivas.

Em diálogo com Carneiro, Shohat (2002) afirma as representações equivocadas que o ocidente cria sobre o oriente, através de figuras caricatas, congeladas em imagens fixas, que pouco condizem com a realidade da extensa e plural população que é generalizada pelo termo ‘oriente’. A autora aponta para a representação simbólica do oriente, a qual é deturpada e condicionada aos interesses de consumo do ocidente. Estas imagens são reproduzidas e replicadas na cultura, pelos diversos meios de comunicação, pela literatura e até mesmo em divulgações científicas e, segundo Bhabha (1998), por meio de uma repetição cíclica, são fixadas no imaginário comum.

Nesse sentido, como estratégia de contra hegemonia, Shohat ressalta a importância e a força motora com que os grupos subalternizados redesenharam suas próprias cartografias, na possibilidade de narrarem seus deslocamentos. Embora a autora ressalte, por exemplo, que a ‘africanidade’ dos povos não deve ser removida, é crítica ao fenômeno de hifenização. Para ela,

“cada cadeia de hifens implica uma história complicada de identidades aglomeradas e pertencimentos fragmentados, enquanto deslocamentos múltiplos geram destilações diferentes da identidade imigrante” (SHOHAT, 2002, p. 107), onde grupos sociais não brancos passam por uma espécie de alteração semântico-lexical que explica, ou dá sentido às suas identidades diaspóricas para o grupo hegemônico, que necessita condensar o não semelhante em categorias frágeis de análise, nas quais as demarcações étnicas, raciais e geográficas precisam ser evidenciadas também no âmbito linguístico, à medida que, ainda que ocupem o mesmo território, os grupos subalternizados não são cidadãos/ãs plenos.

Para Gonzalez (1988), a diáspora trouxe novas configurações de pertencimento e de resistência através do Atlântico que quebram com a estratégia de dominação e poder, na qual o colonizador restringe, para si e para o seu território, o perímetro geográfico que engloba o que definem como América. A autora, ao levar em consideração que o continente americano é vasto e já era ocupado pelos habitantes originais, bem como o contingente exponencial de pessoas africanas capturadas durante o processo de escravização, afirma que seus marcadores identitários são essenciais para a concepção do termo América de forma que abarque a verdadeira extensão do território, bem como de sua população. Ainda segundo Gonzalez (1988, p.77, grifos da autora):

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a *América*, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas/25mericanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, *como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, 25mericanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa Amefricanidade que identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertencamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades.*

Por sua vez, Paul Gilroy (2001) evidencia que os navios negreiros possuíam uma carga simbólica para além de seu sentido usual. O autor aponta a nova aquisição conotativa durante a *Middle Passage* — termo popular na historiografia de língua inglesa, que designa o momento mais árduo da travessia no Atlântico — onde os navios, carregavam a violência do sequestro, mas, também, transportavam mecanismos chave para a sobrevivência, aliança e possível retorno de pessoas uma vez escravizadas, através de trocas no âmbito político e cultural. Gilroy relata que inúmeros intelectuais negros perceberam, a partir de uma vasta produção de saberes, as heranças

da cultura ilustrada ocidental, que de modo cartesiano divide e estrutura, com bases no poder branco hegemônico, os grupos sociais e, dessa forma, estes intelectuais negros buscaram se libertar dos paradigmas desta cultura, ocidental e colonialista, reivindicando saberes próprios e legítimos.

A marca registrada essencial do inclusivismo cultural, que também fornece o fundamento para a sua popularidade, é um sentido absoluto de diferença étnica. Esse sentido é maximizado de forma a distinguir as pessoas entre si e, ao mesmo tempo, assumir uma prioridade incontestável sobre todas as outras dimensões de sua experiência social e histórica, culturas e identidades. (GILROY, 2001, p. 36)

Maria Beatriz Nascimento (2018) contribui com nossas reflexões na medida em que aponta a necessidade de se voltar para perspectivas teórico-metodológicas que não pactuem com o acordo hegemônico ocidental que condiciona a história de povos não brancos à locais fixos, subalternizados e estereotipados, que funcionam como apêndices de uma história estrategicamente difundida como geral, mas que em planos efetivos diz apenas sobre o polo branco dominador. É importante ressaltar que a historiadora corroborou para a fundamentação e a validação de bases epistêmicas na formulação e escrita da historiografia brasileira, centralizando a produção de conhecimento e a figuração na narrativa histórica, pautadas nos saberes da população negra.

3 TEHÊY DE PESCARIA DO CONHECIMENTO DE DONA LIÇA PATAXOOP ENQUANTO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONFLUÊNCIAS ENTRE A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE MUÃ MIMATXI E A ESCOLA MUNICIPAL DE BENTO RODRIGUES

Ao analisar as experiências que vivenciamos ao longo do curso, podemos perceber, sobretudo após o contato com D. Liça e a sabedoria dos Tehêys, que as articulações entre ensino, comunidade e o bem viver são caminhos que se fazem de modo natural, possíveis e urgentes para o enfrentamento das desigualdades sociais e a cura da terra.

Considerando o encontro entre as narrativas compartilhadas por dona Liça Pataxoop, por meio da sabedoria dos Tehêys de Pescaria do Conhecimento, e as falas de Eliene de Oliveira percebemos a potência das confluências entre grupos que compartilham as mesmas cosmovisões. Segundo Nego Bispo dos Santos (2020), os movimentos confluentes mobilizam uma quebra da noção colonialista de coincidência, aquela que parte de uma motivação desconhecida, estranha e sem controle, para afirmar que todos os encontros partem de uma ação natural, que, contudo, pode ser explicada, é visível, palpável e materializada.

Bispo entende que as concepções lineares, enquadradas em parâmetros cartesianos e binários, são oriundas do pensamento cristão moderno, um dos motes para a colonização, que foi difundido e permanece no pensamento hegemônico e em suas formas de organização político-social. O autor nos chama a atenção para as inúmeras sociabilidades que comunidades não hegemônicas criaram e recriaram para viver e sobreviver. Estas formas de habitar a Terra são distintas e apresentam outro entendimento sobre como lidar com a comunidade e a natureza que escapam do predatismo das demandas do capitalismo.

Ao longo dos diálogos entre as duas escolas escutamos as dores causadas pelos violentos processos diaspóricos, bem como o impacto desse deslocamento para as memórias e histórias das comunidades e da relação de cuidado com a terra. Segundo Dona Liça e Eliene, respectivamente:

(...) nossa terra quando nós chegou aqui, ela era só lixo através do branco né?... a terra tava toda desidratada, toda anêmica, que a terra é igual nós... tem gente que fala assim cê é baiana? Cê é lá da Bahia? Eu falo assim, não, não sou, sou indígena, eu não sou baiana, não sou mineira, eu sou indígena. Então, mais por essa forma aí nós também chegou numa terra que já tinha passado o homem branco né?... E aí a gente viu que ela tava um pouco bem fraca, um pouco não muito, o que tinha muito era lixo, pneu (...) (PATAXOOP, 2022, p.10).

(...) como que o nosso processo ele tá difícil, no sentido de que veio pra Mariana, era um distrito, um subdistrito de Mariana que foi atingido pelo rompimento da barragem, aí ele foi totalmente destruído e não tinha mais como conviver naquele lugar, então as famílias vieram morar em Mariana, né? Então saiu de um habitat onde a caracterização era toda de zona rural pra vim morar na cidade(...) Tudo precisa ter um sentido, como que a gente vai recomeçar, se aquilo que está sendo entregue não tem nenhum sentido pra gente né, não foi considerada nossa história, a nossa cultura, a nossa forma de viver, então assim, aí eu já fiquei mais preocupada ainda, porque eu to assim, gente, como que isso tudo é importante para essas famílias e nada disso tá sendo levado em consideração (...) (PATAXOOP, 2022, p.11-12).

Apesar das marcas produzidas pelo processo de colonização, que se atualizam no racismo cotidiano, Antônio Bispo (2015) afirma que no cenário de pós-abolição e pós-colonização, os grupos que foram subalternizados, no contexto brasileiro, a saber, os povos originários, comunidades quilombolas e uma extensa gama populacional que passou pelo processo de gentrificação e higienização urbana e foram condicionados a viver nas favelas, elaboraram mecanismos dinâmicos de ensino aprendizagem, no interior de suas respectivas comunidades, apresentando métodos que conciliam as práticas pedagógicas com o cotidiano de seus espaços de vivência, uma vez que estes grupos sofrem constantemente com o descaso do Estado, suas ações de necropolítica (MBEMBE, 2018) e violações de direito civil.

Durante o encontro entre as duas escolas, o Tehêy, como ferramenta de resistência, mostrou-se um instrumento dinâmico para a construção de confluências e para romper com as estratégias de dominação. A colonialidade cria imagens estereotipadas sobre os três espaços (aldeia,

quilombo e favela), em uma estratégia de poder e dominação a fim de impedir a confluência entre estas populações, ou seja, a potência das trocas que podem ser estabelecidas por povos que possuem cosmovisões em comum e que foram separadas, ou segregadas em localidades distintas pelo grupo hegemônico. E, nesse sentido, Antônio Bispo aponta a importância e convida para que estas comunidades se visitem, se articulem e se protejam mutuamente.

Diante do desafio de retornar para um território esvaziado de sentidos, de histórias e também marcado pela tentativa de apagamento da mãe Terra, os ensinamentos do Tehêy, conforme XX e XX (2022, p. 4) “subvertem o silenciamento produzido pela colonialidade, fazendo da escrita do Tehêy um ato para registrar e reescrever histórias, cenas, e os sons pensados pela/com a margem”. Essa proposta pedagógica de Muã Mimatxi, convoca as comunidades subalternizadas pela exploração predatória da terra a construir outras temporalidades, cantos e encontros para aprender com a terra, pois, conforme aponta o professor indígena Saniwê Pataxoop (2022, p. 5) “ela nos ensina a cuidar, a ajudar, ser coletivo e conhecer os valores para a vida, essa é a mensagem que o Tehêy traz para nós Pataxoop de que temos que ter o olhar afinado para viver lado a lado com a terra”. Ao finalizar o curso, Eliene Almeida e Dona Liça Pataxoop e apresentam a seguinte reflexão:

Só de te ouvir eu já tô aprendendo tanto. Na sua fala ai de ver um novo sentido, né, para esse espaço... Eu acho assim, hoje como a gente ainda não habita lá, a gente não tá morando lá ainda, eu não vejo isso, mas indo para lá com esse coração aberto, igual a senhora veio pra Minas (...). É, tudo que tava em Mariana, no seu território lá vai voltar pra lá porque foi assim que Muã Mimatxi(...) Nós vamos recuperar nosso modo de vida, né! Que delícia te ouvir! Pode ter certeza que contribuiu muito, porque assim, Bento vai voltar a ser. Nós vamos recuperar o nosso modo de vida a partir do momento que a gente chegar lá de coração aberto e falar assim: esse é o meu território agora, ele precisa ficar do jeito que eu gosto, do jeito que me faz bem e aí recuperar esses modos de vida, apesar de tudo que aconteceu, recuperar de verdade para ir em busca dessa felicidade. Então, eu estou muito feliz com esse projeto, com essa sua experiência. Pode ter certeza que essa sua fala e a sua experiência já valeu demais pra mim, viu? (PATAXOOP, 2022, p.12-13).

(..) Deixa eu mostrar esse Tehêy aqui. Ele tá no livro. Quando nós chegou! Olha a nossa escola, a nossa aldeia. As crianças, foi quando nós chegou! Esse Tehêy aqui é: “Feliz com a construção de Muã Mimatxi”. Hoje, hoje tá assim (e mostra outro Tehêy, mais cheio com mais cores). Né? Tá diferente! Tem o nosso Posto de Saúde, a nossa escola. Batalhei nas reuniões...Tem as moradias, hoje tá tudo assim. Yãmixoop voltou, então eu tô feliz! Ela era assim, agora, tá assim! O nome dele, é: “A minha morada é onde eu me sinto bem”. (PATAXOOP, 2022, p.13).

Em diálogo com o que nos foi ensinado durante a trajetória do curso, é possível ilustrar as passagens de Antonio Bispo quando, assim como nos ensina D. Liça Pataxoop, os saberes são construídos no interior das aldeias, assentamentos, bairros e do quilombo, o cotidiano, as ações realizadas em comunidade, são espaços criativos e pedagógicos, onde há uma estrutura de ensino que ocorre de maneira orgânica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada teve o intuito de demonstrar uma experiência vivida a partir do diálogo entre pessoas situadas em duas escolas, cujas histórias se entrelaçam pelo processo diaspórico, comum às suas comunidades. Os Tehêys de Pescaria do conhecimento, instrumento pedagógico desenvolvido e utilizado por Dona Liça Pataxoop, foi o eixo norteador desse encontro/diálogo.

A experiência dos Tehêys do Conhecimento, compartilhada no curso aqui descrito, demonstra a riqueza de possibilidades a partir das quais as escolas podem se organizar, no sentido de trazer à tona as suas experiências específicas e, nesse sentido, fortalecer as culturas locais, através de saberes-fazer característicos de cada um dos grupamentos humanos, fortalecendo e impulsionando a produção de sujeitos produtores de (re)existências.

Como conclusão, podemos aferir que a partir de experiências distintas, mas que se entrecruzam no âmbito da diáspora, as populações de Bento Rodrigues e de Muã Mimaixi desenvolveram tecnologias de resistência diante dos diversos enfrentamentos passados, e destacamos que os Tehêys de Pescaria do Conhecimento são uma forma contra hegemônica de narrar e centralizar, através da agência de Dona Liça Pataxoop, a história da população de Muã Mimatxi. Apontamos também que as trocas sensíveis, decorrentes do encontro entre a professora Dona Liça Pataxoop e a diretora da Escola Municipal de Bento Rodrigues Eliene Oliveira, são impulsionadoras para que a população de Bento Rodrigues também seja gestora de sua própria história.

REFERÊNCIAS

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

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Abya Yala. Publicações Prolam, 09 de set. de 2021. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/abya-yala/> Acesso em: 20 de jul. de 2023

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu, Tradução: Daniel Almeida e Willian Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. **Revista Arte & Ensaios**. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFRJ. Traduzido por: Renata Santini. 2018.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: Possibilidades nos dias da destruição. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

PATAXOOP, Siwe. **As matrizes formadoras do currículo na Escola Indígena Pataxó Muã Mimatxi**. 2022. 87f., Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

PEREIRA, Dulce. **Racismo ambiental**: uma das materializações do racismo estrutural. Congresso em Foco, 2021. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/blogs-e-opiniao/colunistas/2-racismo-ambiental-uma-das-materializacoes-do-racismo-estrutural/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: Governo Federal, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo. **Confluências**. YouTube, 28 de jun de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fi-4T8tdYDY&t=6s>>. Acesso em: 15 de mar de 2023.

SHOHAT, Ella. A vinda para a América: reflexões sobre perda de cabelos e de memória. In: **Estudos Feministas**, 2001.

VEAS, Maria Regina Lins Brandão. **Histórias Indígenas e Suas Potencialidades Para a Educação Intercultural**: um estudo na aldeia Muã Mimatxi. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WANDERLEY, Luiz Jardim. **Indícios de Racismo Ambiental na tragédia de Mariana: resultados preliminares e nota técnica**. Acervo Combate ao racismo ambiental, 2015. Disponível em: <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/11/20/indicios-de-racismo-ambiental-na-tragedia-de-mariana-resultados-preliminares-e-nota-tecnica/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

Enviado em: 30/03/2023

Aceito em: 04/09/2023

O “JOGO DA VIDA”: CIDADE DE ILUSÕES

THE GAME OF LIFE: ILLUSION'S CITY

Caroline Bastos Dantas¹

RESUMO

O presente artigo utiliza a técnica de *storytelling* imbuída de escrivência para demonstrar o quão determinante pode ser o marcador social de raça no quesito mobilidade e ascensão social. Discute-se a relação entre raça e exclusão socioespacial, problematizando o componente racista conformador do Brasil e seus impactos nas políticas de gênero, emprego, moradia e transporte, dentre outras, com o objetivo de desconstruir o ideário meritocrático liberal. A argumentação utilizada na estória se apoia em dados e estudos que demonstram a dependência da trajetória dos negros no Brasil que retroalimenta a institucionalidade vigente. Ao final, se propõe a atuação positiva e efetivamente ativa do Estado na formulação de políticas públicas orientadas pelo critério racial como forma de viabilizar a alteração institucional do cenário de exclusão atual.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Exclusão socioespacial. Periferia. Políticas públicas.

ABSTRACT

This article uses the technique of storytelling imbued with writing to demonstrate how determining the social marker of race can be in terms of mobility and social ascension. It discusses the relationship between race and socio-spatial exclusion, problematizing Brazil's conforming racist component and its impact on gender, employment, housing and transport policies, among others, with the aim of deconstructing the liberal meritocratic ideology. The argument used in the story is based on data and studies that demonstrate the dependence of the trajectory of black people in Brazil, which feeds back into the current institutions. In the end, it proposes a positive and effectively active role for the state in formulating public policies based on racial criteria as a way of making institutional changes to the current scenario of exclusion possible.

KEYWORDS: Racism; Socio-spatial exclusion; Periphery; Public policies.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGD/UFMG). Mestre e graduada em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pró-Reitora Acadêmica e Professora no Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM). E-mail: carolinebdantas@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade midiática, pautada por redes sociais e pela reprodução diuturna do ideário meritocrático do liberalismo. Graças aos algoritmos, temos nossos smartphones inundados de trechos de *podcasts* e falas de *influencers* que exaltam o trabalho duro, a dedicação e o empreendedorismo como fontes de sucesso. Fracassar nesse mercado competitivo é sinônimo de preguiça, procrastinação e falta de dedicação. O sucesso é a medida do valor pessoal do sujeito e se mensura por suas realizações ostentadas, com fardos filtros, em plataformas visuais. Nesse cenário, fracasso e pobreza, periferia e insucesso são associados a não adequação à sociedade e causam vergonha e constrangimento aos não vencedores.

No período atual do capitalismo, um dos mecanismos ideológicos utilizado para ocultar a natureza destrutiva do sistema social vigente é responsabilizar, exclusivamente, o indivíduo pelo seu "fracasso" ou pelo "sucesso". Ambos são medidos pela capacidade do sujeito agir de acordo com sua própria essência, ou seja, quanto mais individualista e egoísta ele for, mais estará se adaptando à ordem "natural" das coisas e mais "sucesso" obterá. Ademais, esta cosmovisão individualista (nas palavras de Guareschi, 2005) embute no imaginário popular uma noção sobre "sucesso", que deve ser alcançado a partir do esforço individual, de um sujeito supostamente auto-suficiente (Euzébios Filho; Guzzo, 2009, p. 37).

Não é preciso grandes esforços reflexivos para que se constate que o discurso do “querer é poder” e do “trabalhe enquanto os outros dormem” legitima a exploração e a desigualdade entre os grupos sociais. Para que haja mobilidade social e ascensão econômica da população mais vulnerável é necessário reconstruir as bases de nosso pacto civilizatório e romper o racismo estruturante de nossa sociedade. Nesse ponto, a atuação positiva do Estado é indispensável. Muito se tem discutido, no Direito, acerca dos conceitos de liberdade e de igualdade. Correntes doutrinárias se desdobram aprofundando diversas nuances da adoção de uma perspectiva, ora mais, ora menos liberal ou comunitarista. Esse ideário, marcado por aspectos acadêmicos dissociados na análise de dados concretos, reforça a estratégia de dominação e coloniza o debate que passa a ser mascarado. Com a utilização de “filtros” teóricos, maquia-se a realidade brutal, o abismo social em que nos encontramos no Brasil.

Por isso, neste trabalho optamos por apresentar a pesquisa de forma não convencional. Não nos valem de filtros teóricos já amplamente debatidos entre pesquisadores da área. Singelamente, utilizamos uma estória, baseada em fatos, para escancarar algumas das realidades dos jovens negros periféricos. Essa estória está lastreada na trajetória de vida dos que nela são retratados e na pesquisa dos dados fáticos balizadores de seu desfecho. Para que não haja interrupções na linearidade dos acontecimentos, optamos por apresentar os dados argumentativos como citações,

de modo que o leitor possa, caso queira, num primeiro momento, experimentar o texto apenas sentindo a estória e depois a ele retornar e se permitir alinhar as vidas apresentadas aos dados científicos selecionados. Não temos a pretensão de apresentar a solução ou grandes inovações teorizantes da questão. Esperamos apenas, com tal abordagem, contribuir para que a discussão acadêmica ganhe alguma concretude e possa de fato promover algum impacto no cenário desolador em que esses sujeitos se encontram para alterar as “regras do jogo”.

2 O JOGO DA VIDA

Eram 15 e, pela loteria do Código de Endereçamento Postal - CEP, nasceram no Brasil, na cidade de Belo Horizonte/MG. Se conheceram logo na primeira infância, em região periférica da zona norte chamada “Venda Nova”, composta por diversos bairros.

Distantes do centro da cidade e marcados pela carência de serviços urbanos, esses bairros passaram a utilizar o comércio, os serviços e as áreas de convivência que já existiam na área de ocupação mais antiga, o que fez crescer a importância do núcleo de Venda Nova como centro regional. (...) Essa região sempre esteve muito longe de outros centros, era considerada a periferia da cidade, e acabou se tornando uma referência fundamental para os bairros nascidos ao seu redor. Com o crescimento dessa periferia, um verdadeiro centro regional se desenvolveu a partir das décadas de 1970 e 1980 (Chagas; Arreguy, 2008, p. 24).

Cresceram juntamente com a explosão demográfica da região, alavancada pelos loteamentos clandestinos, quando seus pais, em meados da década de 1970, se enquadraram nos critérios de obtenção de financiamento pelo Banco Nacional da Habitação, extinto BNH, posteriormente sucedido pela Caixa Econômica Federal.

Nessa época, foram construídos diversos conjuntos habitacionais para a população de menor poder aquisitivo, mas a maioria deles não dispunha dos serviços de infraestrutura necessários (Chagas; Arreguy, 2008, p. 24).

Estavam todos umbilicalmente ligados, já que suas mães confiavam a guarda e o cuidado das crianças umas às outras. Moravam como que juntos. Como foi possível que prédios individuais de três andares e nove apartamentos se unissem, mesmo que houvesse um muro que os separasse, não é possível explicar racionalmente. Fato é que se tornou um conjunto habitacional.

A região era nova, os córregos ainda estavam abertos e atravessados por pinguelas, poucas ruas estavam pavimentadas, mas a avenida, assim denominada como rua principal, era calçada e identificada com orgulho como Avenida “B”. Nunca se soube da existência da avenida “A”, mas pouco importa, a “B” era a artéria principal do bairro. Inicialmente, em razão da pouca idade, seus

limites territoriais restringiam-se ao espaço das garagens e dos “quartinhos de despejo” que ficavam no estacionamento dos prédios, um por unidade. Fechá-lo com porta e tranca era responsabilidade do morador que, na escolha de “prioridades alocativas”, ignorava a porta e deixava o espaço para uso e fruição das crianças, para as quais a principal utilidade desses espaços era servir de casa, escola, comércio e qualquer outro estabelecimento urbano. Com cacos de tijolo vermelho, riscavam o piso das garagens e traçavam as ruas, as praças e outros locais da cidade. Nos traçados urbanos recém-desenhados circulavam com “velotrol” e bicicletas. Não se preocupem, a maior parte dos moradores não possuía carros e a “garagem” (como o espaço foi batizado) era, portanto, livre de obstáculos para brincadeiras e fantasias.

Sem sombra de dúvida, a principal brincadeira entre eles se chamava “Cidadezinha”. Para maior fidedignidade, a tal cidadezinha contava com moeda própria. Usavam as notas de dinheiro de jogo de tabuleiro que um deles havia ganhado no natal. As notas eram distribuídas igualmente entre os participantes. A moeda circulava bem, graças às receitas feitas com biscoitos de amido de milho e polvilho, sucos de pacotinho, creche para os filhos bonecos, transporte na garupa da bicicleta e até mesmo um mago, que sabia fazer a leitura de mãos, tinha bola de cristal e adivinhava o futuro.

Em contraponto à fantasia, e dando concretude ao mundo do brincar, aquelas e tantas outras crianças foram e são obrigadas a lançar seus corpos, desejos e sonhos na “Cidadezona”. Começam muito cedo o “jogo da vida real”. Como peças do tabuleiro, seus corpos manifestam avatares. O jogo se inicia com a retirada de uma carta no monte de “sorte ou azar”. Um misto de ansiedade, alegria e medo recai sobre esses pequenos seres. Expectativas maternas, familiares, sociais, culturais. Tudo pesa sobre os frágeis ombros dos que iniciam os primeiros passos no tabuleiro.

A primeira carta retirada determinou: “Você nasceu mulher, preta, em uma família patriarcal. Seu pai agride sua mãe e acredita que a mulher foi feita para casar, ter filhos e viver em função do marido. Sua mãe trabalha como lavadeira das famílias ricas do entorno de sua residência. Por circunstâncias ainda não esclarecidas, sua mãe foi vítima de assassinato quando você tinha 9 anos”. Avatar: “- Maria”.

Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. A publicação demonstra ainda, a tendência de aumento da taxa de homicídios femininos por raça/cor: (...) em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras (Cerqueira *et al.* 2021, p. 38).

A segunda participante retira a carta que afirma: “Você nasceu mulher, branca. Sua mãe tem consciência do machismo em que está inserida e por isso te estimula a romper com o ciclo que ela não rompeu. Ela não trabalha fora de casa e isso gera inúmeros conflitos internos que repercutem em você. Ela procura emprego sem sucesso. Sua casa é financiada na região periférica e suburbana de uma grande cidade.” Avatar: “- Andréia”.

Segundo os dados da PNAD contínua do 3º. Trimestre de 2022, as mulheres correspondem a 55,5% do total da população desocupada contra os 44,5% de homens na mesma condição. Sendo que a faixa de idade de maior desocupação corresponde a idade de 25 a 39 anos (IBGE, 2022a).

A terceira carta foi curta: “Você nasceu homem, branco de olhos claros, filho de pais com ensino superior completo e de classe média alta.” Avatar: “-Pedro”

Segundo dados do IBGE a partir da análise da PNAD Contínua 2020/2021: “Em 2021, o 1% da população brasileira com renda mais alta teve rendimento 38,4 vezes maior que a média dos 50% com as menores remunerações.” Isso se justifica graças ao aumento do índice de Gini que demonstra o aumento da desigualdade e concentração de renda. Segundo a pesquisa do IBGE, o índice de GINI em 2019 era de 0,544 tendo caído para 0,524 em 2020. Em 2021 voltou ao patamar de dois anos antes 0,544. Quanto maior o índice, maior é a desigualdade (IBGE, 2022b).

A última carta trazia: “Você nasceu homem preto. Filho de mãe solteira. Mora com a avó, mãe e tios em uma favela de cidade integrante de região metropolitana de grande centro urbano”. Avatar: “-João”

Segundo o Boletim IBGE de Desigualdades por Raça e Cor no Brasil de 2019, 55,8% da população brasileira é preta ou parda. Porém no total dos 10% de maiores rendimentos no Brasil brancos correspondem a 72,7% contra 27,7% de pretos e pardos. Isso se inverte e aumenta entre os 10% com rendimentos mais baixos: a população preta e parda corresponde a 75,2% dos mais pobres em contraposição a 24,8% de brancos (IBGE, 2019, p 2-3).

Em seguida, os dados foram jogados. Maria caiu na casa em que estava escrito: “Você foi reprovada na escola, retorne para a linha de partida”. Decepcionada, Maria abaixa a cabeça e se move para a linha de partida.

Segundo dados da PNAD Contínua de 2019, mais da metade da população adulta no Brasil não concluiu o ensino médio (51,2%). Finalizaram essa etapa 57% dos brancos contra 41,8% de pretos e pardos, o que demonstra o racismo educacional. Essa PNAD também trouxe as taxas de evasão escolar: das pessoas entre 14 e 29 anos 20,2% não completaram alguma etapa da formação escolar. Dentre os que abandonaram ou nunca frequentaram a escola 71,7% são pretos ou pardos (IBGE, 2020).

Andreia sacode os dados e festeja: caiu na casa em que estava escrito “Parabéns, você ganhou bolsa em uma escola particular! Avance 5 casas”.

O GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da UERJ (Campos, 2021, p. 03) realizou estudo junto às 20 escolas do Brasil com melhor desempenho no ENEM de 2019. Os dados são alarmantes: apenas 10% dos alunos se declaram pretos ou pardos. O Estudo prossegue afirmando que esse padrão se repete na capital de São Paulo e do Rio de Janeiro. “Dentre as dez escolas de mais alto desempenho da capital fluminense, todas privadas, apenas uma apresenta mais de 20% de pretos e pardos”.

Sete das dez escolas da capital do RJ tem percentual igual ou inferior a 3% de pretos e pardos. Em São Paulo, o maior percentual é de um colégio com 13% de pretos e pardos. Uma escola não possui nenhum aluno (0%) declarado preto ou pardo. Seis escolas têm de 1% a 3% de alunos pretos e pardos. As duas escolas restantes têm 7% de alunos negros e pardos (Campos, 2021, p. 18).

Chegou a vez de Pedro, que já bradava a injustiça por ser o terceiro e não o primeiro a jogar. Ao caminhar no tabuleiro, Pedro cai na casa com a seguinte inscrição: “Seu pai foi promovido a diretor da empresa em que trabalha, avance 10 casas”.

O Boletim da Desigualdade por cor e raça no Brasil demonstra o abismo existente entre brancos X pretos e pardos no que se refere a ocupação de cargos de liderança e gestão que são inclusive os cargos de maior remuneração. O contraste é evidente sendo que da totalidade dos cargos gerenciais 68,6% são ocupados por brancos e apenas 29,9% por pretos e pardos. O racismo também se manifesta na taxa de subutilização (soma das populações subocupada por insuficiência de horas, desocupada e força de trabalho potencial). Do total de subutilizados 29% são pretos e pardos contra 18,8% de brancos (IBGE, 2019).

Finalmente o João. Dados lançados. João cai na casa da “Sorte ou azar”. Teve sorte! Feliz e saltitante, retira a carta com os seguintes dizeres: “Você encontrou dinheiro perdido na rua, avance 5 casas”. Não se contendo, João inicia a contagem dos passos, um, dois, três, quatro.... oh não! Que infeliz surpresa.... João caiu na cadeia e terá que ficar uma jogada sem participar.

Dados do SISDEPEN, retirados do 12º. Ciclo do INFOPEN de junho de 2022 e divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional-DEPEN do Ministério da Justiça apontam que o Brasil tem uma população carcerária de 837.443 pessoas. Os jovens entre 18 e 29 anos correspondem a 44,20% dos presos no Brasil. Quando se refere a raça/cor/etnia os pretos e pardos representam mais que o dobro da população encarcerada se comparada aos brancos. Pretos e pardos correspondem a 68,57% dos presos contra 30,28% de brancos (BRASIL, 2022a).

Maria está triste, ainda permanece no início do jogo. “Tenho certeza de que irei recuperar o tempo perdido”, afirma ela. Dados lançados. Não é possível! Caiu novamente na reprovação escolar.... Chora e retorna ao início da partida.

“Andreia é a sua vez, joga logo!!!”, grita Pedro. Andreia se apressa. Exultante, lê o que está escrito na casa sorteada: “Você foi aprovada em uma universidade pública. Avance 5 casas e tome posse de seu imóvel em um bairro de classe média central”.

Em agosto de 2022 a Lei nº 12.711/2012, conhecida como lei de cotas, completou 10 anos inegável avanço no que diz respeito a inclusão nas universidades públicas. Dados divulgados pela ANDIFES a partir da série história obtida junto ao INEP demonstram o crescimento de matrículas da população preta e parda nas universidades públicas. Em 2010 o percentual de matrículas de pretos e pardos era de 42%, em 2014 foi de 48%, em 2018 chegou a 52% e num crescente alcança em 2020 53% de pretos e pardos na universidade pública (ANDIFES, 2022).

É importante, porém problematizar em que cursos esse contingente encontra-se matriculado. Estudo realizado por e publicado na Revista Brasileira de Educação Médica (Souza *et al*, 2020, p. 1-11).

analisou o perfil dos discentes de uma Universidade do Estado do Rio de Janeiro e constatou que 85,2% dos alunos formaram-se na modalidade tradicional de ensino médio e 13% na profissionalizante e ainda que 60,5% dos alunos estudou em escola privada e 35,1% em escola pública. Quanto ao critério de raça/etnia houve ligeiro aumento do percentual de pretos e pardos no corpo discente passando de 26,4% em 2013 para 35,3% em 2017. Entretanto percebe-se que 65,9% dos alunos desta universidade ingressou por ampla concorrência. Entraram por escola pública, renda e raça apenas 6,4% dos estudantes. Já escola pública e raça correspondem a apenas 5,6% dos ingressantes. 1% ingressou combinando o critério racional e deficiência. Com isso o autor, acertadamente, conclui: “Com base nos nossos dados, concluímos que, no caso concreto, o sistema de cotas de acesso à universidade com base na subordinação da categoria raça/cor à classe social apresentou-se falho em incluir não brancos no curso de Medicina analisado, confirmando nossa hipótese. Nossos dados corroboram a independência das duas categorias para que se cumpram os objetivos enunciados pela Lei nº 12.711/2012 concernente à correção de racismo estrutural no acesso ao ensino superior, especialmente a Medicina.” (Souza *et al*, 2020, p. 09).

O Boletim n. 7 de 2020 produzido pelo Observatório das Desigualdades da Fundação João Pinheiro aponta que a distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino escancara a desigualdade e o racismo estrutural ao constatar que 78,8% dos estudantes brancos concluem o ensino superior, esse percentual cai para 55,6% da população negra (FJP, 2020, p. 07)

Pedro já lança os dados e caminha no tabuleiro. Está bem à frente dos demais jogadores. Sente-se orgulhoso: “Sou o melhor”, pensa. Para na casa sorteada onde está escrito: “Parabéns, você concluiu seu curso superior com sucesso e acaba de ser contratado em uma grande empresa de tecnologia. Avance 10 casas e receba as chaves de seu novo apartamento localizado na área mais nobre da cidade em que vive”. Em êxtase, Pedro exclama: “Gente, que luxo! Agora está certo! Comprei meu apartamento novinho! São 5 quartos e 5 vagas! Espaço gourmet, área de lazer completa, varanda com churrasqueira”.

Estudo realizado pelo LABCidades da USP demonstra que a verticalização em São Paulo é branca em sua essência e não contribui para a inclusão da população preta e parda. Constata que, as áreas dotadas de melhor infraestrutura são ocupadas por uma população majoritariamente branca, de renda média e alta. A população negra em residências verticais está localizada em prédios construídos na periferia em razão de programas habitacionais. Isso escancara a falácia das políticas habitacionais que tendem a defender

o adensamento populacional com aumento de potencial construtivo em regiões centrais ou dotadas de infraestrutura.

Segundo o levantamento do LABCidades essa verticalização atende exclusivamente aos brancos e reforça a segregação. Daí a importância de se pensar políticas de moradia social de caráter compulsório e estatal antirracistas e de fato inclusivas (LABCidades, 2021).

É a vez do João. Dados lançados e caminha no tabuleiro. Infelizmente, como passou por toda a lateral da escolaridade do jogo sem concluir os estudos, o quadrado sorteado diz: “Você não concluiu os estudos, trabalha como “chapista” de caminhão, auxiliando na descarga de produtos na central de abastecimento local. Eventualmente, realiza bicos recolhendo e vendendo material reciclável pelas ruas da cidade. Reside em uma favela próxima da região central, na qual o tráfico, a violência e a truculência policial contribuem para ausência de bem-estar de seus moradores”. João desanima: “Não posso retornar para concluir os estudos, é a regra do jogo, impossível não obedecer”, murmura em voz alta.

Segundo dados do IBGE, PNAD contínua, os negros são não apenas a maior parte da população desocupada, subutilizada como também a maioria dos trabalhadores informais no Brasil. O percentual de mulheres negras trabalhando na informalidade em julho de 2020 era de 39,3% enquanto que o percentual de mulheres brancas era de 29,2%. Quanto aos homens 41,9% dos homens negros estavam na informalidade contra 32,2% de homens brancos (Silva; Silva, 2021, p. 46).

Maria já pensa em desistir... Afinal, ainda está na linha de partida. Com os olhos marejados solta os dados e, novamente, cai na casa da reprovação escolar. Não contém o choro. Soluça descontroladamente. A sensação de impotência, inadequação e insuficiência tomam conta dela: “Sou um fracasso!”.

“Calma, Maria!”, ela ouve ao ser alertada pelos colegas que, segundo as regras do jogo, quando se cai três vezes nesta casa é possível tirar uma carta de “sorte ou azar”. A esperança renasce, Maria se anima. Será dessa vez que seguirei adiante? Lê a carta em voz alta: “Você engravidou na adolescência e o pai da criança os abandonou. Com isso, você abandonou a escola e começou a trabalhar como empregada doméstica para prover seu sustento e de seu filho. Avance até a favela da periferia mais próxima”.

O Relatório “Por ser menina no Brasil” da Plan Internacional de 2021 traz uma análise comparativa entre Estados de Amazonas, Goiás, Maranhão, Rio Grande do Sul e São Paulo. Os resultados apontam para o fato de 18,2% das meninas abandonarem os estudos. Dentre os motivos elencados estão a pandemia de COVID-19 (19,3%), perder a vontade (17,6%), necessidade de ajudar nos afazeres domésticos (7,9%) e gravidez ou filho (4,9%) (PLAN Internacional, 2021, p. 92).

Maria sente algo estranho, um misto de tristeza e ao mesmo tempo de alegria. Claro que não gostou do que houve, mas sentiu um certo alívio de afinal avançar. Saiu da linha de partida. Agora tem sua história e enredo.

A pesquisadora Aline de Carvalho Martins publicou obra denominada “Gravidez na adolescência, entre fatos e estereótipos” lançado pela editora da Fiocruz, em entrevista Aline afirma que: segundo levantamento da FEBASGO (federação brasileira de associações de ginecologia e obstetrícia) houve uma queda de 32,7% dos casos de gravidez na adolescência no Brasil no período compreendido entre 2000 e 2019. Entretanto, se a análise dos dados do Sistema de Nascidos Vivos (Sinasc/DataSUS) mostra que 2018 a 2020 houve uma queda de 10% no número de gravidez em adolescentes, esse percentual foi de apenas 3,5% entre as meninas negras dos 5 maiores estados das regiões do Brasil. Mais ainda, em 2020: “ 62,74% das gestações de mães adolescentes eram de jovens negras, diante de 36,52% de gestações de jovens brancas, 0,38% de amarelas e 0,36% de indígenas.” (Gênero Número, 2021).

E o jogo prossegue. Andreia cai agora na casa que diz: “Você foi aprovada em concurso público, casou-se com um homem branco e moram em um condomínio fechado do município vizinho. Seus filhos nasceram com saúde e estudam em boas escolas particulares. Vocês viajam pelo mundo e têm amplo acesso à cultura e lazer”. Porém, Andreia sentiu uma pequena frustração: “Com isso, você não pode concluir sua pós-graduação, nem convive muito com amigos, já que a rotina de acompanhamento dos filhos e os cuidados da casa consomem todo o seu tempo livre”. Essa parte ela não leu em voz alta. Guarda para si e olha com inveja para Pedro.

De acordo com os dados do perfil sociodemográfico dos magistrados, divulgado em 2019 pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ até 1990 as mulheres representavam 25% dos membros do Judiciário brasileiro. Após 2011 passaram a representar 37% da carreira. Quanto à raça e etnia 81% das juízas são brancas e apenas 18% pretas e pardas. Quanto aos homens a situação é a de 75% de brancos e 24% de pretos e pardos. Os Estados com maior contingente de negros entre juizes são Piauí, Sergipe, Bahia Maranhão e Pará respectivamente. Já os com menor percentual de juizes negros são Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, nesta ordem. No cômputo geral, 80% dos magistrados são brancos e apenas 18% são pretos e pardos (CNJ, 2019, p. 14).

Pedro, por sua vez, pula de alegria com a casa sorteada: “Você saiu do Brasil, mora na Califórnia e fundou uma empresa própria. É proprietário de diversos carros de luxo e imóveis no Brasil. Ostenta em redes sociais e investe no mercado de capitais e criptomoedas”.

A pandemia agravou o quadro do racismo estrutural. Isso se reflete nos números de empreendedorismo divulgados pelo SEBRAE. Em 2018, antes, portanto do Corona vírus, 71,5% dos brancos empreendedores vislumbrando oportunidades, esse número entre os negros era de 55,5%. Em 2021 esses números passaram a ser de 55,5% e 46,5% respectivamente. Quanto a empreender por necessidade temos o aumento de brancos passando de 28,5% para 44,5% e de negros passando 44,5% para 51,3%. Em que pese o crescimento expressivo de brancos que passaram a empreender por necessidade, os negros ainda estão à frente neste cenário. Brancos continuam empreendendo por

oportunidade, enquanto negros persistem em empreender por necessidade (SEBRAE, 2020).

E João? No jogo da vida, João foi acusado de envolvimento com o tráfico de drogas, foi preso outra vez e, por fim assassinado. Segundo a polícia, foi homicídio praticado por outros traficantes que disputavam o território, mas ao que consta, segundo moradores, foi executado aos 24 anos, sumariamente em operação policial.

Segundo dados do Boletim do Observatório das Desigualdades da Fundação João Pinheiro, a relação entre as mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil entre 2017 e 2018 assim se estabelece: 55% da população abordada é preta e parda, contra 44,2% de brancos. Já a taxa de letalidade reflete ainda mais a desigualdade: 75,4% de negros e contra 24,4% de brancos (FJP, 2020).

De acordo com o estudo “Violência Armada e Racismo: O Papel da arma de fogo na Desigualdade Racial” do Instituto Sou da Paz, publicado em 2022, o índice de assassinatos por 100 mil habitantes em 2020 no país entre negros foi de 51, já entre não negros, taxa foi de 14,6, isso faz com que a taxa de homicídios de negros no Brasil seja 4 vezes maior que a de não negros. O estudo foi feito com base no levantamento de homicídios decorrentes de arma de fogo registrados em 20 regiões metropolitanas e sete capitais do país. Segundo o estudo: “os homens são historicamente o grupo mais afetado pela violência armada (94% do total das vítimas em 2020) e com forte desigualdade racial (81% deles negros)” (Sou da Paz, 2022, p.07)

Maria não quer parar, não desiste! Jogou os dados e caiu na casa desejada: “Você conseguiu concluir seus estudos na Escola de Jovens e Adultos - EJA e se matriculou em um curso de Tecnologia em Recursos Humanos – RH na modalidade EaD. Após a conclusão do curso conseguiu um emprego na área. Com um financiamento do “Minha Casa, Minha Vida”, está morando com seu filho e seu marido em um condomínio de 800 unidades na periferia de Lagoa Santa, cidade da região metropolitana de BH. Todos os dias se desloca para trabalhar em Belo Horizonte em um trajeto que demora 2 horas para ir e 2 horas para voltar. Parabéns pelas conquistas!”.

Segundo o INEP com base nos dados do Censo da Educação Escolar de 2020, a EJA comporta alunos em sua maioria com menos de 30 anos, sendo homens a maioria (56,8%). Interessante dentre os alunos com mais de 30 anos o percentual de mulheres predomina, são 59% do total. No que se refere a cor e raça: “Pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental e 68,1% do EJA médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA fundamental e 30,7% do EJA médio” (INEP, 2020, p. 30).

O tempo esgotado, as casas do tabuleiro foram preenchidas, cartas distribuídas e o jogo é finalizado. “Estranha sensação a de não se saber vencedor”, pensam os agora adultos jogadores.

3 CONCLUSÃO

Essa história poderia ser real e, em parte, realmente é. Por óbvio que as nuances e desdobramentos do “jogo na vida real” são infinitamente mais complexos que o exposto aqui. Contudo, é relevante verificar que nesse “jogo” a cor da pele é marcador social determinante na retirada das cartas de “sorte e azar” e nas casas escolhidas “aleatoriamente” pelos dados no caminho.

Impossível não constatar que as histórias aqui contadas acompanham e refletem a dependência da trajetória dos negros e negras no Brasil. A ocupação territorial brasileira é resultado disso e determina os lugares e espaços aceitáveis para preto(a)s e pardo(a)s. A população negra possui seus direitos violados de forma sistemática e reiterada, conforme demonstrado nos dados apresentados.

A dependência da trajetória assegura o racismo estrutural sobre a qual o país está assentado. Por certo que não ocorre de modo natural ou espontâneo. A exclusão e o racismo são retroalimentados pelas Instituições como forma de manutenção do poder e garantia de estabilidade da ordem política e econômica em vigor. Não há neutralidade estatal. Percebe-se, de pronto, a institucionalização da política daqueles que se apropriam do Estado, seja por meio de produção normativa, seja por sua aplicação ou na atuação no judiciário assegurando o *locus* privilegiado da branquitude em oposição à ação deliberada de exclusão, dominação e eliminação da população negra.

A solução para a alteração do “tabuleiro do jogo da vida” é complexa e exige o expurgo de filtros acadêmicos que abordam a questão sob a ótica meramente econômica-social. As análises raciais são componentes indispensáveis na construção de políticas públicas. Saneamento, moradia, educação, saúde, emprego, transporte e todas as demais políticas efetivadoras de direitos sociais devem ser pautadas pelo critério racial, de modo a condicionar as escolhas políticas do legislador, a discricionariedade administrativa e a proporcionalidade das decisões judiciais. Se a questão racial é componente estruturante de nossa atual sociedade, e neste ponto a doutrina é uníssona, é a partir dela que se deve implodir aquilo que se entende como injusto e opressor.

Reconhecer que o Brasil se constrói sob passado escravocrata e que perpetua o racismo como forma de manutenção do *status quo* é apenas o primeiro passo para que se possa romper com essa trajetória e com a institucionalidade de privilégios da branquitude. Muito para além disso, a questão racial deve estar entrelaçada e imbricada em toda e qualquer construção e execução de política pública, não apenas como um recorte, mas como algo indispensável à sua execução. Rotular a questão racial como pauta identitária é estabelecer filtro teórico capaz de maquiar a brutalidade

do racismo no Brasil. O critério racial deve ser ordenador da reconstrução de nosso pacto civilizatório, associado à retirada e supressão de privilégios brancos ainda conformadores das ações estatais. Pensar em Direitos Humanos no Brasil é, necessariamente, pensar na efetivação de direitos civis e sociais para negros e negras que vivem neste país. É passada a hora de “virar a mesa” ou iremos continuar brincando do “jogo da vida real” e, neste caso, não se podendo dizer se a falácia está no “jogo” ou na “vida real”, já que está em ambos e em nós mesmos, pesquisadores e pesquisadoras dedicados às análises de direitos fundamentais.

REFERÊNCIAS

ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Lei de Cotas completa uma década ampliando diversidade e inclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior**. 29 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=93929>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional – SISDEPEN **12º Ciclo - INFOPEN Nacional. 2022a**. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen> Acesso em: : 10 dez. 2022.

CAMPOS, Luiz Augusto et al. GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Desigualdade Racial nas Escolas Privadas de Alto Desempenho**. Boletim GEMAA n. 09/ 2021 Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2021/05/Desigualdade-racial-nas-escolas-privadas-de-alto-desempenho-v2-1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* BRASIL. **Atlas da Violência 2021**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. — São Paulo: FBSP, 2021.

CHAGAS, Cintia Aparecida. ARREGUY, Raphael Rajão Ribeiro. (Coord). **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte: Regional Venda Nova** - Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/VendaNovaCompleto.pdf Acesso em: 10 dez. 2022.

CNJ - Conselho Nacional de Justiça: **Perfil Sociodemográfico dos Magistrados Brasileiros 2018**. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/09/a18da313c6fdcb6f364789672b64fcef_c948e694435a52768cbc00bda1979a3.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

EUZEBIOS FILHO, Antonio. GUZZO, Raquel Souza Lobo. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**, Volume: 21, Número: 1, UFPE: 2009.

FJP – Fundação João Pinheiro; CORECON – Conselho Regional de Economia de MG. OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES: **Falando sobre Racismo**: Alguns apontamentos acerca das desigualdades raciais no Brasil. Boletim N°7, fevereiro de 2020.

GENERO NUMERO. GUIMARÃES, Agnes Sofia. **Gravidez na adolescência diminui, mas entre meninas negras a queda é de apenas 3,5% em três anos**. 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.generonumero.media>> Disponível em <https://www.generonumero.media/reportagens/meninas-negras-gravidez-adolescencia/> Acesso em: 10 dez. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Informativo. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral – PNADC/T**. 3º trimestre 2022a. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadct/tabelas>. Acesso em: 10 dez. 2022

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Agência IBGE Notícias. **PNAD Contínua**. Em 2021, rendimento domiciliar per capita cai ao menor nível desde 2012. 18/07/2022b. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012#:~:text=O%20rendimento%20m%C3%A9dio%20mensal%20domiciliar,hoje%20\(10\)%20pelo%20IBGE](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012#:~:text=O%20rendimento%20m%C3%A9dio%20mensal%20domiciliar,hoje%20(10)%20pelo%20IBGE). Acesso em: 10 dez. 2022

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

INSTITUTO SOU DA PAZ. **Violência Armada e Racismo**: O Papel da Arma de Fogo na Desigualdade Racial. 2ª Edição. 2022. Disponível em: <https://soudapaz.org/o-que-fazemos/mobilizar/sistema-de-justica-criminal-e-seguranca-publica/participacao-no-debate-publico/controle-de-armas/?show=documentos#7225-3> Acesso em: 10 dez. 2022.

LABCidade. **A verticalização de mercado em São Paulo é branca**. USP/FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo . 6 de dezembro de 2021. Disponível em: <http://www.labcidade.fau.usp.br/a-verticalizacao-de-mercado-em-sao-paulo-e-branca/> Acesso em: 10 dez. 2022.

PLAN Internacional. **Por ser menina**. 2021. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-por-ser-menina-final.pdf> Acesso em: 10 dez. 2022.

SEBRAE. Agência Sebrae de Notícias, Rio Grande do Norte, **Empreendedores negros são maioria entre pequenos negócios do Rio Grande do Norte**. 28/11/2022. Disponível em: <https://rn.agenciasebrae.com.br/2022/11/28/empreendedores-negros-sao-maioria-entre-pequenos-negocios-do-rio-grande-do-norte/> Acesso em 11 dez. 2022.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Sandro Pereira. **Trabalho, População Negra e Pandemia: notas sobre os primeiros resultados da PNAD Covid-19**. Boletim de Análise Político-Institucional | n. 26 | Mar. 2021. p. 45-54.

SOU DA PAZ, Instituto. **Violência Armanda e Racismo: O papel da arma de fogo na desigualdade racial**. 2ª Ed. 2021.

SOUZA, Pedro Gomes Almeida de; PORTO, Ana Carolina Carvalho de Araújo; SOUZA, Amanda de; SILVA JUNIOR, Alúcio Gomes da; BORGES, Fabiano Tonaco. Perfil Socioeconômico e Racial de Estudantes de Medicina em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Médicos**. 44 (03). 2020.

Enviado em: 31/05/2023

Aceito em: 28/08/2023

UM NOVO MARCO NO COMBATE AO RACISMO E NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE: A CONVENÇÃO INTERAMERICANA CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA

A NEW LANDMARK IN COMBATING RACISM AND PROMOTING EQUITY: THE INTER-AMERICAN CONVENTION AGAINST RACISM, RACIAL DISCRIMINATION AND RELATED FORMS OF INTOLERANCE

Fillipe Ferreira da Costa¹
Mark Clark Assen de Carvalho²

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar os principais aspectos da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, tratado que foi internalizado pelo Brasil através do Decreto nº 10.932/2022. Esta Convenção foi adotada em 2013 pela Organização dos Estados Americanos (OEA), e tem como objetivo principal combater todas as formas de discriminação racial, bem como promover a igualdade racial na região das Américas. Esta Convenção, internalizada no ordenamento jurídico brasileiro com status de Emenda Constitucional, serve como modelo para o controle de constitucionalidade e garante políticas públicas estratégicas para combater o racismo e a discriminação racial. Utilizando uma análise documental e bibliográfica, este estudo procura compreender o processo político de aprovação, o objeto e as implicações jurídicas dessa Convenção no âmbito das políticas afirmativas promovidas pelo Estado. Por fim, a Convenção apresenta-se como um instrumento jurídico importante na luta por igualdade de direitos, capaz de enfrentar os desafios do passado e do presente.

PALAVRAS-CHAVE: Convenção Interamericana contra o Racismo. Discriminação Racial. Formas Correlatas de Intolerância. Tratados internacionais internalizados. Políticas afirmativas.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the main aspects of the Inter-American Convention against Racism, Racial Discrimination and Related Forms of Intolerance, a treaty that was internalized by Brazil through Decree nº 10.932/2022. This Convention was adopted in 2013 by the Organization of American States (OAS), and its main objective is to combat all forms of racial discrimination, as well as to promote racial equality in the region of the Americas. This Convention, incorporated into the Brazilian legal system with the status of a Constitutional Amendment, serves as a model for the control of constitutionality and guarantees strategic public policies to combat racism and racial discrimination. Using a documentary and bibliographical analysis, this study seeks to understand the

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduado em Gestão de Recursos Humanos pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: phillypecosta@gmail.com

² Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor Titular de Sociologia da Educação do Centro de Educação, Letras e Artes da Ufac (Cela/Ufac). E-mail: markassem@yahoo.com.br

political approval process, the object and the legal implications of this Convention in the scope of affirmative policies promoted by the State. Finally, the Convention presents itself as an important legal instrument in the fight for equal rights, capable of facing past and present challenges.

KEYWORDS: Inter-American Convention against Racism; Racial Discrimination; Related Intolerance; Internalized international treaties; Affirmative policies.

1 INTRODUÇÃO

O ordenamento jurídico brasileiro, sob a égide da Constituição Federal de 1988, e como resultado de intensas reivindicações sociais, passou a contar gradativamente com importantes normativos que visam subsidiar ações do Estado no enfrentamento às desigualdades por motivos raciais. Dentre os documentos legais destacam-se a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas nas universidades) e a Lei nº 12.990/2014 (Lei de cotas nos concursos públicos); e, mais recentemente, a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, tratado de Direito Internacional que foi internalizado recentemente pelo Brasil por meio do Decreto nº 10.932/2022, e que tem como principal objetivo o combate a todas as formas de discriminação racial, além da promoção da igualdade racial na região das Américas.

Adotada em 2013 pela Organização dos Estados Americanos (OEA), do qual o Brasil é membro, a referida Convenção representa um marco no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e a todas as formas de intolerância baseadas na raça ou na etnia. A assinatura deste tratado pelo Brasil, em 2013, e sua internalização em 2022, significou uma forte expressão de apoio a nível internacional na luta contra a discriminação racial, na medida em que o país assumiu o compromisso de enfrentá-la.

É nesse cenário que se situa o presente estudo, que tem por objetivo analisar os principais aspectos da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racional e Formas Correlatas de Intolerância, no que diz respeito ao seu processo político de aprovação, seu objeto e suas implicações jurídicas no âmbito das ações afirmativas promovidas pelo Estado brasileiro.

Por fim, espera-se contribuir para o aprofundamento do debate e a reflexão sobre a importância desse recente normativo no cenário interno brasileiro, valendo-se de uma pesquisa dedutiva e dedutiva e exploratória, pautada na análise bibliográfica e documental.

2 DESAFIOS ENFRENTADOS PELO ESTADO BRASILEIRO

A desigualdade por motivos raciais é um problema histórico no Brasil e que tem raízes na escravidão e na colonização do país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra representa mais de 50% da população brasileira, mas sua presença em cargos de poder e decisão ainda é muito baixa. Em 2018, apenas 29,9% dos cargos gerenciais no mercado de trabalho eram ocupados por negros (BRASIL, 2021).

Conforme apontado por Santos (2018), a falta de acesso à educação de qualidade é um dos principais obstáculos enfrentados pelos negros no mercado de trabalho, uma vez que a baixa escolaridade e a falta de qualificação profissional reduzem suas chances de competir em igualdade de condições com os brancos.

Ainda, e segundo a pesquisa "Diversidade e Inclusão nas Empresas Brasileiras" realizada pela Fundação Instituto de Administração (FIA), em 2019, a adoção de políticas de diversidade e inclusão é vista como uma prática importante por 70% das empresas pesquisadas. Porém, apenas 38% delas possuíam ações concretas voltadas para esse tema (NISIYAMA, 2019).

Os dados acima, aqui citados apenas ilustrativamente, refletem os graves problemas de desigualdade racial na sociedade brasileira e como estes impactam negativamente na vida das minorais.

Neste momento, é fundamental para uma melhor compreensão deste artigo definir o conceito de raça e racismo. Conforme Munanga (2004), professor emérito da Universidade de São Paulo e especialista em estudos afro-brasileiros, o conceito de raça, no Brasil, é um fenômeno social e histórico, que tem sido utilizado para classificar as pessoas de acordo com sua aparência física e cor da pele. No entanto, essa classificação é arbitrária e não tem base científica. Munanga (2004) ainda argumenta que a raça é uma construção social que tem sido utilizada para justificar a exclusão, a discriminação e a desigualdade no Brasil. Já racismo, para Bujato e Souza (2020), envolve três dimensões: o estrutural, o institucional e o individual. O racismo estrutural é aquele ao qual se atribui a desigualdade social entre brancos e pretos. Já o racismo institucional é aquele no qual as próprias instituições agem de modo a propagar o racismo. Por sua vez, o racismo individual é caracterizado como patológico, aquele ligado ao caráter do sujeito que age de modo racista.

Para tentar mitigar as desigualdades mencionadas, o Estado brasileiro, ao longo dos anos vem implementando diversas políticas afirmativas que visam promover a inclusão social e econômica da população negra e de outras minorias étnicas.

Contudo, é importante ressaltar que as políticas afirmativas não são soluções definitivas para a promoção da igualdade e da justiça social, mas são medidas importantes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tais iniciativas foram, em sua maioria, resultado de intensos debates políticos e lutas de grupos sociais reivindicantes.

Destarte, e visando enfrentar os problemas decorrentes da desigualdade racial é que foram editadas, dentre outras, as Leis nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), 12.711/2012 (Lei de Cotas nas universidades), 12.990/2014 (Lei de cotas nos concursos públicos) e, mais recentemente, como já dito alhures, foi promulgado o Decreto nº 10.932/2022 que internalizou a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância.

Antes, porém, de se passar à análise do referido documento de Direito Internacional, é importante conceituar os Tratados Internacionais e relacionar suas implicações jurídicas, objeto da próxima seção.

3 OS TRATADOS INTERNACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES JURÍDICAS

Os tratados internacionais, no Brasil, possuem validade jurídica e são incorporados ao ordenamento jurídico nacional por meio de um processo chamado de internalização ou internalização normativa. No caso daqueles que tratam de direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 deu um tratamento diferenciado ao estabelecer que, após serem aprovados em cada uma das Casas do Congresso Nacional, por meio de dois turnos, com quórum especial de três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais, possuindo força normativa e vinculante no território brasileiro (BRASIL, 1988).

Segundo Bonavides (2017), a internalização dos tratados internacionais de direitos humanos com força de emendas constitucionais é uma tendência internacional, que se justifica pela necessidade de garantir a efetividade desses direitos no plano interno.

Por sua vez, Silva (2019) destaca que a equiparação dos tratados internacionais internalizados sob rito de emenda constitucional às normas constitucionais fortalece o sistema de proteção aos direitos humanos, pois permite que a Constituição seja interpretada de forma mais ampla e inclusiva.

Dessa forma, os tratados internacionais internalizados sob rito de emenda constitucional representam uma importante ferramenta para a promoção e proteção dos direitos humanos, uma vez que garantem um nível mais elevado de proteção a esses direitos e permitem que sejam utilizados como parâmetro para o controle de constitucionalidade.

No caso da Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, o processo político de internalização se deu, aqui no Brasil, conforme o rito supracitado, ou seja, assemelhando-se à aprovação de emenda constitucional, que exige aprovação nas duas Casas do Congresso Nacional e votação em quórum especial.

Embora tal documento tenha sido ratificado pelo Brasil em 2013, junto a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), o texto da Convenção somente foi enviado pelo Executivo Federal à Câmara dos Deputados em 2015, e colocado em votação após uma gravíssima ocorrência, qual seja, o assassinato de João Alberto Silveira Freitas, em novembro de 2020, ocasião que gerou intensos debates sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira. A partir disso, foi instaurada uma Comissão na Câmara dos Deputados para acompanhar o caso e elaborar iniciativas para enfrentar o racismo e, por conseguinte, o projeto de internalização da Convenção foi colocado em pauta.

A Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional em fevereiro de 2021, estando apta para ratificação do Executivo Federal e, conseqüentemente, sua internalização por meio de decreto presidencial. No entanto, mesmo após cumprido todo o rito no Congresso Nacional, houve uma excessiva demora para sua promulgação pelo então presidente Jair Bolsonaro, o que veio a ser, inclusive, objeto de questionamento da Defensoria Pública da União (DPU) ao Executivo.

Assim, somente em 2022, com a promulgação do Decreto nº 10.932 pelo Chefe do Executivo, a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância passou a ter o *status* de Emenda Constitucional, entrando em vigor em todo o país. Esse *status* é de suma importância e trouxe consigo algumas implicações jurídicas no sentido de que qualquer outra lei que venha a ser editada, e que tenha objeto correlato, passará a contar com o amparo de uma norma superior.

Além disso, qualquer lei ou ato normativo que contrarie os seus termos poderá ser alvo de questionamento quanto a sua constitucionalidade. Nesse sentido, e de acordo com a análise de Lenza (2011) sobre os tratados internacionais de direitos humanos internalizados sob rito de emenda, o autor corrobora que com a adição do terceiro parágrafo ao artigo 5º da Constituição Federal de 1988, juntamente com a ampliação do conceito de bloco de constitucionalidade, estabeleceu-se um novo parâmetro para confrontação constitucional. Esse parâmetro é constituído pelos tratados internacionais que versam sobre direitos humanos e que possuem força normativa constitucional. Isso significa que uma lei pode ser considerada inconstitucional se violar um tratado de direitos humanos aprovado em cada Casa do Congresso Nacional em dois turnos e por três quintos dos votos dos seus membros, já que tais tratados possuem, como dito, *status* de Emenda Constitucional.

Outro aspecto importante é que as normas anteriores que tratavam de políticas de ações afirmativas de combate ao racismo e promoção à igualdade racial, alvos de frequentes questionamentos acerca de sua validade, tal como a Lei nº 12.711/2012, passam a ser amparadas constitucionalmente, reafirmando, de modo ainda mais contundente, a sua validade.

Conforme Fernandes (2021), o sistema de cotas raciais em processos seletivos para ingresso às universidades e concursos públicos são comumente alvos de ataques por parte de candidatos que, segundo o autor, alegam contrariedade às cotas por defenderem que existe uma forte miscigenação da sociedade brasileira.

Há também, conforme o autor, questionamentos referentes aos aspectos meritocráticos, cujas alegações é de que poderiam ser comprometidos ao ingressarem candidatos através do sistema de cotas (FERNANDES, 2021). O autor ressalta, ainda, que desde 2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) já havia firmado entendimento pela constitucionalidade do sistema de cotas, citando como exemplo as cotas raciais promovidas pelas universidades (ADPF nº 186). Contudo, para Fernandes (2021) a internalização da Convenção Interamericana, por meio do Decreto Presidencial nº 10.932/2022, leva ao reconhecimento de que as cotas raciais ganharam um ingrediente a mais, passando ao *status* de normas constitucionais, uma vez que o Decreto é resultado de um Tratado Internacional de Direitos Humanos (TIDH) aprovado em rito de emenda à Constituição.

De acordo com Faria Júnior (2021), mesmo que a questão dos sistemas de cotas em concursos e universidades tenha sido resolvida pelo STF, ela ainda é relevante, e a Convenção Interamericana contra o Racismo traz uma novidade ao sistema jurídico brasileiro, pois estabelece a legalidade, legitimidade e conformidade com acordos internacionais das medidas de ação afirmativa.

Corroborando com esse pensamento as lições de Muniz (2022), que ao tratar da Convenção Interamericana faz um retrospectivo histórico do processo legislativo dos tratados de direitos humanos assumidos pelo Brasil. A autora comenta que um momento crucial para a posição externa brasileira sobre a questão racial ocorreu em 1966, quando o Estado brasileiro assinou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ICERD), que entrou em vigor internamente em 1969. Esse documento foi elaborado pela Organização das Nações Unidas, um sistema universal e geograficamente mais amplo do que a Convenção Interamericana. No entanto, segundo a autora, com a ratificação da Convenção adquirindo status constitucional, cerca de 30 proposições de Lei de Cotas que tramitam no Congresso Nacional devem ser pautadas por ela.

Desta feita, a ratificação é particularmente importante, pois, como pontua Muniz (2022), as ações afirmativas ainda geram divergências na sociedade brasileira de tal maneira que, por exemplo, para a lei de cotas nas universidades (Lei nº 12.711/2012) existem 12 projetos favoráveis, 12 contrários e seis neutros no Congresso. A Convenção, portanto, pode ser um instrumento mediador dos posicionamentos ideológicos presentes no debate legislativo.

4 ANÁLISE MATERIAL DA CONVENÇÃO INTERAMERICANA CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA

Em relação a estrutura do corpo do texto da Convenção, como típico de documentos normativos de mesma natureza, ela está dividida em um preâmbulo e uma parte dispositiva. De acordo com Caparroz (2012), quando se trata de documentos normativos, tais como tratados internacionais, o preâmbulo é a introdução ao instrumento, no qual se relata os participantes, os motivos, os objetivos e as circunstâncias do ato negocial, sem força de compromisso, mas que detém importância inquestionável para fins de interpretação.

Sendo assim, no preâmbulo do Tratado ressalta-se a necessidade de combater o racismo e a discriminação, “reafirmando o firme compromisso dos Estados membros da Organização dos Estados Americanos com a erradicação total e incondicional do racismo, da discriminação racial e de todas as formas de intolerância” (BRASIL, 2022).

Além disso, o seu preâmbulo também destaca que atitudes discriminatórias de cunho racial representam a negação dos valores universais e dos direitos inalienáveis e invioláveis da pessoa humana.

Já na parte dispositiva de um tratado internacional, conforme Caparroz (2012), estarão presentes as normas jurídicas em linguagem apropriada, com a disposição em artigos ou cláusulas que estabelecem as obrigações assumidas pelos países signatários. Nessa seção, a Convenção prevê um importante dispositivo que vincula o Estado à sua atuação, ou seja, ele deverá não apenas propor ações afirmativas, mas, também, agir para proteção e promoção dos direitos das vítimas de racismo e discriminação racial, como se observa da análise do art. 5º, *in verbis*:

Art. 5º Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos [...] (BRASIL, 2022).

Por sua vez, em seu art. 6º a Convenção estabelece o compromisso dos Estados signatários em formular e implementar políticas que visem proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Além disso, o dispositivo em comento estabelece que os Estados-partes devem divulgar a legislação sobre o combate ao racismo e qualquer outra forma de discriminação por todos os meios possíveis, incluindo os meios de comunicação de massa e a internet, como se observa:

Art. 6º Os Estados Partes comprometem-se a formular e implementar políticas cujo propósito seja proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, em conformidade com o alcance desta Convenção; entre elas políticas de caráter educacional, medidas trabalhistas ou sociais, ou qualquer outro tipo de política promocional, e a divulgação da legislação sobre o assunto por todos os meios possíveis, inclusive pelos meios de comunicação de massa e pela internet (BRASIL, 2022).

De acordo com Faria Júnior (2021), a Convenção progrediu ao incluir em seu texto a ideia de que as ações afirmativas são compatíveis com o direito à igualdade e com os direitos humanos estabelecidos em documentos de Direito Internacional.

Logo, o termo “equidade”, por vezes empregado em seu texto, denota inclusive uma visão mais acertada a respeito do objetivo da implementação de políticas afirmativas, já que a equidade se refere à ideia de que cada indivíduo deve receber o que precisa para ter as mesmas oportunidades. Isso significa que algumas pessoas podem precisar de mais recursos do que outras para alcançar o mesmo resultado. Assim, a equidade é uma abordagem diferenciada, que reconhece que as pessoas têm necessidades diferentes e que, para alcançar a igualdade, é preciso fornecer diferentes níveis de suporte para cada indivíduo (NUSSBAUM, 2000).

A Convenção Interamericana ainda enfatiza que deverão ser criados mecanismos de acompanhamento e monitoramento da implementação de suas disposições, garantindo que as obrigações assumidas pelos Estados-partes sejam efetivamente cumpridas, conforme se observa:

Art. 13. Os Estados Partes comprometem-se a estabelecer ou designar, de acordo com sua legislação interna, uma instituição nacional que será responsável por monitorar o cumprimento desta Convenção, devendo informar essa instituição à Secretaria-Geral da OEA [...] (BRASIL, 2022).

Não menos importante que os artigos supracitados, são os conceitos que a Convenção trouxe em seu texto, e que são fundamentais para uma melhor compreensão e interpretação das normas. Como exemplo pode-se observar a definição de racismo como "qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica

que tenha por objeto ou por resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro campo da vida pública" (BRASIL, 2022).

E o mesmo pode-se dizer da definição de discriminação racial, inserida na Convenção em comento como "toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou por resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outro campo da vida pública" (BRASIL, 2022).

Para explicar a importância desses conceitos introduzidos no tratado de Direito Internacional em comento, Muniz (2022) faz um paralelo com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ICERD), que também é um tratado internacional do qual o Brasil é signatário. Embora não tenha a mesma força normativa que a Convenção Interamericana, a autora pontua que foi a ICERD, por intermédio de seus mecanismos de implementação e proteção dos direitos e garantias nela enunciados, provocou o Brasil, enquanto Estado-parte, para uma transformação dos discursos externos da diplomacia brasileira sobre a realidade racial do país.

Como exemplo dessa importância, Muniz (2022) menciona que muitos daqueles conceitos introduzidos pelo ICERD foram, cerca de 40 anos depois, transplantados para a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial). Desse modo, espera-se que a Convenção tenha seus conceitos como parâmetros das normativas internas e demais documentos, e que exerça influência nos processos políticos e em futuros dispositivos legais que tratem de políticas de promoção da igualdade racial.

Assim, sob um aspecto geral, a Convenção traz em seu texto o seguinte conteúdo:

1. Proteção contra todas as formas de discriminação: a Convenção estabelece que todos os indivíduos têm direito à proteção contra todas as formas de discriminação e intolerância, incluindo aquelas baseadas em raça, cor, ascendência, nacionalidade, origem étnica ou cultural, entre outras.
2. Compromisso dos Estados: os Estados signatários da Convenção se comprometem a adotar medidas efetivas para prevenir, combater e erradicar o racismo, a discriminação racial e outras formas correlatas de intolerância.
3. Igualdade e não discriminação: a Convenção estabelece que todos os indivíduos têm direito à igualdade perante a lei, sem distinção de raça, cor, ascendência, nacionalidade, origem étnica ou cultural, entre outras. Além disso, os Estados

devem adotar medidas para garantir a igualdade de oportunidades e combater a discriminação racial em todas as esferas da vida.

4. Promoção da diversidade cultural: a Convenção reconhece a importância da diversidade cultural e estabelece que os Estados devem promover e proteger a diversidade cultural, respeitando a dignidade e os direitos humanos de todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, ascendência, nacionalidade, origem étnica ou cultural, entre outras.
5. Medidas afirmativas: a Convenção estabelece que os Estados podem adotar medidas afirmativas para combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades, desde que sejam temporárias, proporcionais e baseadas em critérios objetivos.

Destarte, com essa análise nota-se que a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, trouxe disposições relevantes que certamente deverão ser observados por futuros dispositivos legais, dada sua importância sob o aspecto material e o seu caráter de norma superior. No entanto, é imperioso que se tenha ações efetivas e por diversas vias, geridas principalmente por parte do Estado, para garantir a aplicação desse importante normativo e consolidar as medidas de enfrentamento ao racismo, discriminação racial e formas correlatas de intolerância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, ao longo deste breve artigo, apresentar uma análise dos principais aspectos da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racional e Formas Correlatas de Intolerância, no que diz respeito ao seu processo político de aprovação, seu objeto e suas implicações jurídicas no âmbito da discriminação positiva no Estado brasileiro.

O racismo e a discriminação racial são problemas sociais profundos que afetam negativamente todos os aspectos da vida, as diversas formas de preconceito baseadas na cor da pele ou origem étnica têm consequências devastadoras em indivíduos e comunidades, minando o respeito, a dignidade e a igualdade. A discriminação racial se manifesta em diversas esferas, como acesso desigual a oportunidades educacionais, empregos, moradia, cuidados de saúde, entre outros.

Essa desigualdade sistêmica é inaceitável e injusta, o que justifica a existência de normativos como a referida Convenção, que busca combater práticas discriminatórias e promover a igualdade racial, garantindo a proteção dos direitos humanos e a criação de sociedades mais justas e inclusivas.

A Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância representa um importante marco no combate à discriminação racial no âmbito internacional e interno. A sua integração no ordenamento jurídico brasileiro significou um passo a mais na promoção da igualdade racial em nosso país. No entanto, ainda há muito a ser feito para que os direitos humanos sejam efetivamente respeitados e garantidos para todas as pessoas, independentemente de sua cor da pele. A luta contra o racismo e a discriminação racial é um desafio que precisa ser enfrentado com determinação e coragem.

A Convenção Interamericana apresenta-se como um instrumento importante na luta contra o cenário ainda persistente de discriminação racial em nossa sociedade, pois traz conceitos claros e precisos que ajudam a orientar as políticas públicas e a atuação dos órgãos de justiça. Quando define racismo e discriminação racial em seu texto, a Convenção tende a suprir uma lacuna e a obstar discussões quanto ao alcance dessas expressões, o que deve ainda nortear a atuação do Poder Legislativo e do intérprete das normas.

Muito embora reconheça-se a sua importância, a Convenção, assim como típico de documentos normativos, é marcada pela abstração, o que traz consigo desafios a serem enfrentados no sentido de garantir a sua efetivação. Para tanto, é fundamental que a sociedade conheça e se aproprie deste importante normativo, para que possam exigir o seu cumprimento. Não à toa, o próprio legislador preocupou-se com isso ao trazer em seu texto a obrigação por parte dos Estados-membros de promover e divulgar as legislações destinadas à igualdade racial, a fim de garantir o seu amplo conhecimento à sociedade, sobretudo aos mais afetados pela discriminação racial.

Além disso, a Convenção Interamericana conferiu aos seus signatários legitimidade quando da adoção de políticas de ações afirmativas, em especial aos países que a incorporaram em seu ordenamento jurídico interno, como no caso do Brasil, pois tal documento contribui para afastar os argumentos contrários à implementação dessas políticas. Com a internalização da Convenção no ordenamento jurídico brasileiro com o *status* de Emenda Constitucional, lhe foi conferida uma posição superior aos demais normativos já existentes, servindo também como parâmetro para as futuras normas que venham a tratar da mesma temática. Esse *status* legal garantiu ainda maior segurança jurídica para implementação de políticas públicas estratégicas no combate à discriminação racial, conferindo à sociedade o direito de cobrar tais ações nos casos em que o Estado for omissor.

Assim, embora o Estado brasileiro possua atualmente um importante instrumento normativo para obstar as mais diversas formas de discriminação racial e promover a equidade, essa luta não se esgota com a vigência de suas disposições legais, pois muito ainda deve ser feito para alcançar a sua efetividade ao ponto de mudar o atual cenário de discriminação presente na

sociedade. No entanto, não há dúvidas de que a Convenção Interamericana representa um marco importante na luta contra o racismo na América Latina, e que a ratificação desse tratado pelos países da região, incluindo o Brasil, demonstra um compromisso com a promoção da igualdade e equidade racial.

REFERÊNCIAS

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 34. ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estimativas da População. **IBGE**, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-projecao-da-populacao.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.932, de 10 de janeiro de 2022**: Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10932.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=65810&ano=1969&ato=81bo3YU5EMjRVTab2>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BUJATO, Isabela Ariane; SOUZA, Eloisio Moulin de. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre [online], v. 26, n. 01, p. 210-237, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.282.95038>. Acesso em 05 mar 2023.

CAPARROZ, Roberto. Características dos Tratados. **Jusbrasil**, 2012. Disponível em: <https://robertocaparroz.jusbrasil.com.br/artigos/112322430/caracteristicas-dos-tratados>. Acesso em: 26 fev. 2023.

FARIA JÚNIOR, Luiz Carlos Silva. Racismo e DIDH: a importância e os desafios da Convenção Interamericana contra o Racismo. **YouTube**, 2022. Disponível em: <https://youtu.be/CLR3GjpoVRg>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FERNANDES, Aragonê. **Direito Constitucional: direitos e garantias fundamentais**. São Paulo: Gran Cursos. 2021.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNIZ, Izadora Nogueira dos Santos. A Convenção Interamericana contra o Racismo e a Lei de Cotas: Reflexões a partir do caso de cotas para negros na Universidade de Brasília. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-fev-11/muniz-convencao-interamericana-racismo-lei-cotas>. Acesso em: 01 mar. 2023.

NISYAMA, Maurício. **Diversidade e inclusão nas empresas brasileiras**: percepções, práticas e desafios. São Paulo: FIA, 2019.

NUSSBAUM, Martha. **Mulheres e desenvolvimento humano**: A abordagem das capacidades. Cambridge University Press, 2000.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 43. ed. São Paulo: Malheiros, 2019.

Enviado em: 17/03/2023

Aceito em: 14/06/2023

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO PARTICIPATIVA NA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO DE CASO NA ALDEIA SAGARANA – BAIJA DA COCA (RO)

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF PARTICIPATORY MANAGEMENT IN THE IMPLEMENTATION OF LAW 11.645/2008 IN INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: A CASE STUDY IN THE SAGARANA INDIGENOUS LAND - BAIJA DA COCA (RO)

Joely Coelho Santiago¹
Rosália Aparecida Silva²

RESUMO

Este estudo objetiva discutir os desafios e possibilidades da gestão participativa na implementação da Lei 11.645/2008 na educação escolar indígena, utilizando a aldeia Sagarana como um estudo de caso. A aldeia está localizada no Vale do Guaporé, no aflente Baía da Coca, no estado de Rondônia – Amazônia Sul-Occidental Brasileira. A análise baseia-se nas políticas de ações afirmativas que tratam da Educação Indígena, a partir de um estudo bibliográfico. De tal forma, considerando o que determina a LDB de 1996, sobre diversidade e pluralidade étnico-racial e, assim, visa uma educação diferenciada e intercultural na política da educação, no contexto da docência brasileira. Considera-se, ainda, a Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03 e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino. Para o estudo, utiliza-se os conceitos teóricos especialmente de Quaresma e Ferreira (2013); Hilário (2017); Libâneo (2007); e Abdian (2012). Os materiais estudados instigam, também, para a necessidade de problematização de outras questões para além da educação e gestão escolar indígena. Há uma atualidade em meio a discursos contrários, como invasão de terras e assassinatos de lideranças indígenas. De forma que as famílias étnicas sobrevivem em meio a processos afins em que terras são invadidas pelo agronegócio e projetos governamentais de desenvolvimento. Dito isto, acredita-se que este estudo contribui para a discussão sobre a temática e o reconhecimento de uma educação intercultural na Aldeia Sagarana (RO).

PALAVRAS-CHAVE: Aldeia Sagarana. Educação Escolar Indígena. Lei 11.645/2008.

ABSTRACT

This study aims to discuss the challenges and possibilities of participatory management in the implementation of Law 11.645/2008 in indigenous school education, using the indigenous land of Sagarana as a case study. The land is located in the Guaporé Valley, on the Baía da Coca tributary, in the state of Rondônia - South-Western Brazilian Amazon. The analysis is based on affirmative action policies that deal with Indigenous Education, based on a bibliographic study. In

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Mestra em História e Estudos Culturais pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Graduada em Licenciatura em Letras e suas respectivas Literaturas pela Unir. Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). E-mail: joely.santiago@sou.ufac.br

² Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Jornalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br

this way, considering what the LDB of 1996 determines about diversity and ethnic-racial plurality and, thus, aims at a differentiated and intercultural education in education policy, in the context of Brazilian teaching. Also considered is Law 11.645/08, which amends Law 10.639/03 and makes the study of indigenous and Afro-Brazilian history and culture compulsory in educational institutions. The study uses the theoretical concepts of Quaresma and Ferreira (2013); Hilário (2017); Libâneo (2007); and Abdian (2012). The materials studied also instigate the need to problematize other issues beyond indigenous education and school management. There is a current trend of opposing discourses, such as land invasions and murders of indigenous leaders. Ethnic families survive in the midst of similar processes in which land is invaded by agribusiness and government development projects. That said, we believe that this study contributes to the discussion on the subject and the recognition of intercultural education in Sagarana Indigenous land (RO).

KEYWORDS: Sagarana Indigenous land. Indigenous School Education. Law 11.645/2008.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é o de discutir elementos e avanços sobre educação e gestão escolar, a partir de levantamento bibliográfico, tendo por referência a aldeia Sagarana. está localizada no Vale do Guaporé, na confluência dos rios Mamoré e Guaporé, em um aflente nomeado Baía da Coca, no estado de Rondônia, na Amazônia Sul-Occidental Brasileira. A Aldeia foi constituída por famílias indígenas Oro Nao e Oro Mon desde a década de 1960. Nessa época, missionários da religião dominante iniciaram trabalhos missionários e assistencialistas para cura de epidemias diversas, como tratamento de sarampo e malária que assombravam a saúde das famílias indígenas da localidade citada.

Na perspectiva deste estudo, compreende-se que a educação escolar é um dos direitos humanos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Educação escolar e direitos humanos caminham lado a lado. De acordo com o Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”³.

É oportuno mencionar que as populações tradicionais repassam seus ensinamentos de acordo com suas criações e visões de mundo, governados pelos ciclos das florestas e dos rios. A exemplo disso, no caso das sociedades indígenas, as experiências e ensinamentos são repassados por pessoas idosas no dia a dia, na prática. Desta forma, compreende-se que crianças e adolescentes indígenas aprendem no interior de escolas indígenas uma educação escolar durante os anos letivos, pois: “dentro do contexto educacional indígena, a educação informal é chamada de educação indígena e a formal, de Educação Escolar Indígena” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 235).

³ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso 11 de dezembro de 2022.

De tal maneira, uma complementa a outra e, assim, poderiam ser mais bem fomentadas pelas políticas públicas.

Memórias e experiências de pessoas idosas são vistas como um recurso para validação de dados históricos, até então, desconhecidos e/ou pouco registrados nos arquivos em contexto brasileiro. As culturas dos povos e a oferta da educação escolar dentro das comunidades indígenas têm movimentado diversos pesquisadores e pesquisadoras interessado/as em estudar essa temática, causando um processo de descolonização nos currículos escolares.

Krenak (2020, p. 36) reflete sobre os ensinamentos dos povos indígenas aos não indígenas: “[...] comecei a visitar as florestas do Acre, de Rondônia, e, por todos os lados, os pajés diziam: ‘Vocês precisam tomar cuidado porque o mundo dos brancos está invadindo a nossa existência’. Invadindo”. A destruição de florestas e rios, a ganância do agronegócio exaurindo a natureza, e tudo que o sistema agrofinanceiro traz ao ambiente não reflete somente à geografia local, mas a todo planeta. Para manter as variadas formas de vida seria necessária uma nova aprendizagem: “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar” (KRENAK, 2020, p. 47).

Posto isto, o “emergir contemporâneo” de leis e uma educação escolar diferenciada, devido a diversidade pedagógica e cultural dos povos indígenas, é visto sob outras óticas, a partir do trabalho de reconhecimento, demarcação e titulação das comunidades indígenas, pelos órgãos governamentais. Todavia, é preciso respeitar o conhecimento ancestral dos diversos povos.

Com a finalidade de exemplificação, lembrando sobre seu avô, Munduruku (2017, p. 11) escreve que “era um sábio conhecedor dos saberes da floresta. Era ele quem curava o corpo e a alma dos meus parentes. Era ele quem anunciava os acontecimentos vindouros. Era ele quem fazia as previsões do tempo”. Há um conhecimento inerente ao saber popular, que é negado frente à modernidade criada sob os interesses ocidentais. Corroborq Kambeba (2021, p. 12) quando afirma: “Minha avó era uma indígena forte, que sabia impor respeito”. Entretanto, o saber acumulado por povos afro e povos indígenas, sobretudo práticas produzidas pelas mulheres, foram vistos como inferiores diante da cultura “letrada” e “intelectualizada” criada como moldes modernos.

Apesar de toda a movimentação em reconhecimento dos direitos indígenas a uma educação escolar diferenciada, sobretudo após a promulgação da Lei 11.645/2008, observa-se uma necessidade de garantir a participação efetiva da comunidade indígena na construção de um currículo escolar e das temáticas indígenas que valorizem culturas e tradições, e ao mesmo tempo, possibilitem ser trabalhadas nas modalidades educacionais, pois esta Lei estabelece o ensino afro-brasileiro e indígena em todas as modalidades de educação. Percebe-se uma disputa de poder

proferida por alguns políticos que não reconhecem a luta e a importância dos povos indígenas no Brasil.

Discursos esses que nos mostram a necessidade de serem realizadas mais discussões para que, de alguma maneira, minimize/elimine discriminações e conceitos que insistem classificar povos indígenas. Nas palavras de Munduruku (2017, p. 9) é preciso estreitar laços entre indígenas e não indígenas, de forma geral, pois sabe-se, ainda muito pouco sobre os povos indígenas, suas culturas e subjetividades: “[...] não sabemos, de fato, que é o índio e quais são suas especificidades culturais”.

Desse modo, acredita-se que proceder registros que enalteçam vozes indígenas e toda a sua diversidade contribuem, também, para a compreensão de aspectos histórico-geográficos de populações indígenas e perspectivas sobre educação escolar indígena da/na aldeia Sagarana, Amazônia Sul-Ocidental brasileira.

2 ALDEIA SAGARANA: BREVE REGISTRO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO

A área habitada pelas famílias indígenas de Sagarana tem uma história que remota à década de 1960. Essa aldeia, Sagarana, está situada nas margens do Vale do Guaporé a uma distância de 266 Km do município de Guajará-Mirim-RO. Nessa época, esse território indígena foi pertencente à Prelazia da Igreja Católica do citado município. Destinado ao tratamento de saúde para atender algumas famílias Oro Nao do Rio Pacaás Novos e Oro Mon da região Igarapé Ribeirão vítimas de epidemias de sarampo e malária. Nesse trabalho de caridade e assistencialismo, os missionários eram bastante atuantes na região, dentre eles, o frei Luiz Gomes de Arruda e o padre Alexandre Bendoraitis (SENILLE, 2017).

O serviço social em famílias indígenas, no que posteriormente seria nomeado Sagarana, era realizado de maneira provisória em um barco, às margens do Vale do Guaporé. Nesse tempo, nas terras de Sagarana havia apenas a edificação de uma pequena casa construída em palha onde os enfermos chegavam e se alojavam até recuperarem a saúde. O local foi crescendo, e inicialmente nomearam-no “Grupo de Recuperação do Elemento Humano” e só mais tarde recebeu o nome “Sagarana”, oficializado como Associação Indígena de Sagarana.

No tratamento de saúde, os doentes na medida em que recuperavam suas forças, iam abrindo roças e construindo casas em torno do espaço onde atendiam os missionários. E assim, Sagarana foi conquistando as famílias indígenas que buscavam por algum tipo de ajuda. Vale mencionar que o Vale do Guaporé abriga famílias Oro Wari², quilombolas e ribeirinhas, no lado brasileiro. Por se tratar de uma região fronteira há, também, a presença de famílias bolivianas,

portanto um espaço formado pela diversidade de culturas onde as práticas socioculturais das famílias, sobretudo os mais idosos/as, se materializam no cotidiano com os mais jovens. Vivências, lutas e histórias carregadas por simbologia e ancestralidade que rememora outros tempos (SENILLE, 2017).

No interior das comunidades tradicionais, há uma expressiva divisão de trabalhos entre homens e mulheres, sendo que no caso das mulheres é muito comum elas realizarem atividades feitas pelos homens, pois além de cuidarem dos serviços domésticos e dos serviços extrativistas, as mulheres estavam ativas no corte de seringa, na coleta da castanha, na fabricação de potes e cestos e assim por diante. Não obstante, são respeitadas por desenvolverem ações sociais, no tratamento e cura de perturbações que afetam o silêncio e o desequilíbrio físico e psíquico das famílias. Dentre essas funções, incluídas as da área religiosa e médica, numa relação estabelecida com preceitos diversos marcados pela presença de religiosidades afins entre povos indígenas e não indígenas em contato com o cristianismo. Isso desde o século XVI, quando missionários jesuítas, espanhóis e portugueses iniciaram o trabalho de catequização aos povos nativos da região (SENILLE, 2017).

Em dias atuais, o povoado de Sagarana conta com posto de enfermagem e a escola multisseriada sob a gestão da Secretaria da Educação do Estado de Rondônia (SEDUC-RO). Num setor específico dentro dessa Secretaria, a liderança é de uma professora indígena, responsável pelo controle do educador no espaço escolar de Sagarana. Ressalta-se a importância de um gestor indígena para gerenciar didáticas e metodologias em escolas indígenas, neste caso, Sagarana. Entretanto, é oportuno mencionar que apesar disso, a escola passa por sérios problemas, incluindo a escassez de materiais e de professores indígenas para atuar junto com as turmas.

Sagarana conta com serviços de eletricidade, encanamento, atividades de subsistência e pequenas criações de vacas leiteiras. Atividades artesanais são produzidas pelas famílias, dentre elas, fabricação de cestos com fibras naturais e bijuterias a partir de sementes naturais, compartilhados entre as mulheres. As famílias são das etnias Oro Wari': Oro At, Oro Nao', Oro Waram Xijein, Oro Kao Oro Waje, Oro Eo, Oro Waram e Oro Mon, além dos Kanoê, Jaboti, Makurap, Kassupá e Aruá. Logo, o aproximado de quatrocentos moradores constituídos por cerca de oitenta e cinco famílias (CIMI, 2015).

3 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão realizados alguns apontamentos metodológicos e de fundamentação teórica. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, em que foram utilizados os estudos de Rodrigues (1986); Iglesias (2008); Quaresma e Ferreira (2013); Hilário (2017); Senlle (2017),

Libâneo (2007); Abdian (2012), dentre outros/as. O aporte teórico foi eleito a partir de uma inquietação norteada pela problematização: quais os desafios e as possibilidades da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 na educação indígena na aldeia Sagarana, e como ela contribui na construção de temas e temáticas voltadas para as questões indígenas?

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida, especificamente, no período de 2022/2023, no qual foi possível revisão bibliográfica e análise sobre a constituição da identidade escolar na aldeia Sagarana. Nessa direção, ampara-se na metodologia fundamentada por Laurence Bardin (2010) e seus estudos sobre análise de conteúdo. Para Bardin, conduções de estudos podem ir desde a organização de análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, inferência à interpretação dos resultados para interpretar os dados, que por sua vez, foram anotados (dados e informações de cunho informal) em um diário de campo (MINAYO, 1993).

O estudo sobre essa temática pode colaborar com uma interpretação acerca de desafios e possibilidades na aplicabilidade da Lei 11.645/2008, na aldeia Sagarana, assim como a compreensão de relações culturais e linguísticas estabelecidas entre indígenas e não indígenas, visto que a região está localizada em uma área de fronteira internacional. Além disso, contribuir com um banco de dados sobre elementos históricos e geográficos de Sagarana, assim como seus modos de vida visando a memória social da Comunidade.

Relembra-se, inicialmente, que os grupos indígenas, a partir do contato com a elite colonizadora (europeia) na Amazônia Sul-Ocidental Brasileira, estavam sob vigilância rigorosa e submetidos a castigos físicos de toda a sorte aos diversos trabalhos em que seus corpos eram explorados. Houve todo um trabalho de conquista no qual os indígenas, geralmente, durante seus trabalhos de caça na Mata, eram surpreendidos e levados à força pelos colonizadores para locais improvisados, onde missionários e desbravadores construíram estratégicas moradias. Nesses locais, o indígena recém-capturado recebia “bons” cuidados, alimentação e presentes (facões, terçados, espelhos, etc.) durante um prazo que variava entre dois e três meses até que o indígena “amansado” pudesse acompanhar a elite colonizadora até as outras famílias nos trabalhos de expedições futuras (IGLESIAS, 2008).

Nesta direção, observa-se o projeto civilizatório movido por interesses da elite colonial que invadiu territórios indígenas e impôs a sua língua (notadamente quando impuseram a língua portuguesa como a oficial), a sua religião (quando impuseram o cristianismo católico), suas vestimentas e visões de mundo àqueles que já estavam em solo brasileiro, embora eles (indígenas) resistissem das mais diversas formas ao regime escravocrata, sendo comum, a fuga de escravizado/as para locais de difícil acesso, no interior da Amazônia. Paralelo a esse processo de “amansamento” e/ou “domesticação” aos povos nativos, aquilo que se entende por modernidade

e, que junto com ela, o conceito de raça, progresso (educação escolarizada, modos de vida europeus e etc.), discriminação e genocídio.

Munduruku (2017, p. 20-22) faz uma comparação de quantos povos viviam no território no século XVI e a quantidade de línguas existentes na época: aproximadamente 900 povos (população estimada de 5 a 8 milhões de pessoas) e em torno de 1.100 línguas e dialetos. Enquanto em 2010 eram estimados no país menos de 897 mil pessoas indígenas, vivendo em aldeias ou cidades, e 274 línguas e dialetos falados atualmente. O dado numérico e a resistência através do tempo também são lembrados em Krenak (2019, p. 31): “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos”. São, portanto, povos plurais, vivendo em uma sociedade que por seu lado também não é heterogênea, mas sob a tutela de um sistema que tenta moldar a todos homogeneamente.

A imposição dos colonizadores aos indígenas resultou um processo de reorganização de culturas e, sobretudo a aprendizagem na educação formal de Língua Portuguesa. Os ensinamentos nos colégios eram ministrados, inicialmente, por membros da religião dominante que também direcionava os indígenas na catequese e no batismo. Nesta perspectiva, a tradição oral dentro das comunidades tradicionais é uma das formas ancestrais de repassar conhecimentos aos mais jovens, contudo, desvalorizada pelos grupos hegemônicos que levam em consideração apenas um tipo de educação, a dita “formal”, repassada nas escolas.

As práticas curriculares do ensino ofertado nas escolas (educação básica) representam uma expectativa para continuidade de agenciamento daquilo que é repassado nas salas de aulas, a exemplo disso, a Lei 11.645/08⁴, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nela se estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visando incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante mencionar que a Lei é uma ampliação específica da Lei 10.639/03 e que ambas realizam a normatização ao disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Entretanto, apesar dos avanços ainda é notório a resistência de secretarias escolares (municipais, estaduais), escolas e professores/as:

a falsa percepção de ser a sociedade brasileira um exemplo de convivência e inclusão entre os diferentes tem produzido dificuldades para sairmos do estágio da escola que temos para a escola que precisamos criar para educar cidadãos que vivam e convivam com respeito a diversidade em todas as suas manifestações (HILÁRIO, 2017, p. 222).

⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em 14 de dezembro de 2022.

Apesar de serem encontrados leis e estudos acadêmicos que valorizam povos indígenas, assegurando direitos que discriminam discursos racistas e preconceituosos, e não mais admitem perpetuação de silenciamento e perda da língua, em um contraponto sobre direitos culturais e educacionais indígenas: “é provável que, na época da chegada dos primeiros europeus [...], o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje” (RODRIGUES, 1986, p. 19). Da mesma maneira, Quaresma; Ferreira (2013, p. 237) corroboram ao dizer que:

A cultura de uma sociedade é expressa por meio da língua, essa por si só já é um elemento cultural; se a língua desaparece, torna-se difícil aos participantes dessa sociedade expressar suas formas culturais, pensamentos, filosofias etc., podendo esses elementos virem a se perder com o tempo.

A educação básica precisa mover o currículo de formação de sua equipe pedagógica e executora como um todo, de maneira que possam problematizar e propor mecanismos e alternativas pedagógicas e didáticas para as múltiplas sociedades no que tange a identidade cultural brasileira como uma educação permanente e plural. Ao dizer isso, a proposta aqui não é doutrinar e nem sobrepor uma cultura sobre outra e, sim, o respeito com a diversidade a partir de textos de autores/as indígenas que abordam possibilidades de abordagem educativa.

Nessa direção, é oportuno ressaltar que a educação formal foi instituída dentro de comunidades tradicionais, a partir do contato com os primeiros colonizadores, que, como dito anteriormente, impuseram sua língua e todos seus costumes brancos, embora os povos tradicionais tivessem formas peculiares de transmissão de conhecimentos, como a oralidade: “há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo” (KRENAK, 2019, p. 30).

A tentativa de apagamento, sobre o valor que as comunidades recebem de ensinamento durante a educação familiar, envolve um leque de conhecimentos ancestrais. Para Munduruku (2017, p 42): “foi assim que aprendi a vida do meu povo: ouvindo histórias. Assim eu descobri que todos os povos contam sua história de um jeito todo seu, mas a história da humanidade – ou como os homens chegara a dominar tudo – segue uma linha”. Os conhecimentos ancestrais são respeitados justamente porque os idosos são respeitados e valorizados como memórias vivas de cada povo:

mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espeço, é de direito que o mais velho

responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000, p. 92 *apud* SIMAS; FERREIRA, 2010, p. 06).

Como se vê, a educação indígena acontece no convívio cotidiano, durante as atividades realizadas pelas famílias no interior da moradia, na mata, no rio, na roça e, os idosos são vistos como transmissores de culturas, de educações. Sobre o conceito de educação indígena, de acordo com o Parecer de 14/99 do Conselho Nacional de Educação: “diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 2007, p. 94).

A educação indígena e sua transmissão não se esgotam/limitam dentro da sala de aula, pois é realizada diariamente, no chão de qualquer espaço entre a coletividade e qualquer tipo de relação social entre os membros da comunidade, portanto “assassinar a cultura de um povo é o mesmo que assassinar um povo, e a isso chamamos etnocídio” (KAMBEBA, 2021, p. 136). São questões que estão ligadas ainda à vida, à natureza e ao direito a diferença entre todos os povos.

Sobre o conceito de gestão, os estudos de Garay (2011, p. 33) afirmam que ela é o processo de digerir a organização e tomar decisões a partir do contexto e dos recursos disponíveis em determinado ambiente. Para o autor, gestão está relacionada com processo administrativo: “ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa para que os objetivos sejam alcançados”, pois gerenciar projetos é uma arte junto com alguma metodologia.

Nesta perspectiva, uma gestão escolar depende muito da administração, do gestor e da equipe pedagógica. O sucesso ou fracasso de uma má gestão não é apenas responsabilidade do gestor, e sim, de todos que compõem aquele ambiente. A importância de uma gestão escolar participativa em que o gestor conhece os anseios do ambiente escolar, principalmente no caso de escolas indígenas em que a metodologia e a didática, devem ser diferenciadas e levadas em consideração.

O compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, de acordo com Santos Filho (1998), é de forma hierarquizada e fragmentada baseada no poder e na autoridade. Para Bordignon e Gracindo (2000, p. 29), “gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e as relações internas e externas”, em que o processo de gestão deve coordenar a dinâmica da política de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico.

Libâneo (2007, p. 324), autor que trabalha com concepção sociocrítica de gestão escolar, afirma que ela “é engendrada como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político nas formas democráticas de tomada de decisões”. Como se vê, ele não pensa a questão

restrita ao pedagógico, mas sendo interno e externo à escola, importa também onde está sediada a instituição e todo o contexto que a rodeia. Nesta perspectiva, Luck (2007) afirma:

Deve estar compromissado com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados (LUCK, 2007, p. 123).

Ambos os autores, Libâneo (2007) e Luck (2007), estão fazendo seus estudos com a perspectiva de trabalho ampliada no qual não apenas o gestor decide, sobretudo, deve firmar compromisso democrático, onde o conjunto dos demais atores da comunidade escolar participam e buscam alcançar resultados juntos. Estão, portanto, abertos para discutir a necessidade diferenciada que uma escola em área indígena necessita. “A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula, é um aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, a tecer a palha [...]” (KAMBEBA, 2021, p. 135). Há um contínuo aprender ler e escrever, por exemplo, um saber integral que também deve constar no currículo escolar.

4 CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR

Este estudo oportunizou-nos a complexidade do reconhecimento de facetas outras a fim de analisar e registrar a realidade de uma gestão, da educação indígena e educação escolar em Sagarana, na Baía da Coca/Vale do Guaporé/Amazônia Sul-Occidental Brasileira, numa região de fronteira com a Bolívia. Conforme problematizado neste estudo, não há apenas uma etnia no território amazônico e, sim, uma diversidade ocasionando uma maior necessidade de que a educação seja intercultural e de respeito aos conhecimentos de cada comunidade em que estão localizadas as salas de aula de educação escolar. Mais de 500 anos depois da chegada de outros povos não os indígenas que já estavam nestas terras, o que se vê é a continuidade da invasão e massacre de culturas. Muitas áreas continuam sendo reduzidas e não demarcadas enquanto territórios indígenas.

Diante da atual realidade, a escola indígena é uma instituição envolta por um cenário de enfrentamentos, pois é perceptível o quanto há de atuação contra a diversidade e a valorização dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira. A exemplo desse dado, a imaginação humana tem se materializado na divisão dos territórios tradicionais que lutam por essa demarcação em meio a um discurso “novo”: o marco temporal. Projeto esse que considera os indígenas com

direito à terra apenas se tivessem nela a partir de 05 de outubro de 1988. Retrocesso que muito corrobora para a lentidão nos processos de demarcações para recebimento/entrega de títulos definitivos, assim como terras invadidas, casas incendiadas e lideranças assassinadas. Atos que perpetuam derramamento de sangue e violações enfrentadas ao longo dos anos, agravadas ainda mais pela discriminação constante, veladas ou não, nas áreas rurais e urbanas do país.

A história dos povos indígenas continua aprisionada em uma colonização que começou em 1500 e, a complexidade do reconhecimento das diferenças é importante para articular culturas e das diversas populações em solo brasileiro. Neste caso, estão fortemente relacionadas às populações indígenas, afro-brasileiras e quilombolas resistentes para continuar lutando e existindo na sociedade brasileira, especificamente no Vale do Guaporé-Rondônia, formado a partir dessa multiplicidade de línguas, identidades, culturas, cores, sabores, cheiros e geografias. Sagarana é participante de tudo isso, ainda mais diante de sua localização geográfica em área de contato internacional. Logo, o trânsito de culturas e etnias que sobem e descem as águas propicia esse contínuo compartilhamento de saberes e modos de vida uns com os outros.

Para toda a educação escolar, acredita-se ser necessário (re)organizar os currículos escolares à luz da diversidade dos contextos constituintes entre formas de educação levando em consideração a aplicabilidade da Lei 11.645/2008 que altera a Lei 10.639/2003 para incluir no currículo da rede de ensino público e privado a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Não obstante, ainda é possível observar, no contexto escolar, o indígena lembrado apenas no dia 19 de abril, ao mesmo tempo em que alunos e alunas participam, durante essas “homenagens” com movimentos na boca, o rosto pintado com tinta guache, penas na cabeça e tudo aquilo que estereotipa o indígena na floresta, em alusão à data que celebra a herança e cultura indígena no Brasil.

Também, ainda se observa, o não indígena questionando o indígena que mora na cidade, usa aparelhos eletrônicos e/ou tem Carteira Nacional de Habilitação. Ou ainda, assustando-se em saber que em muitas aldeias há internet, transportes movidos a combustível, eletrodomésticos, eletrônicos, calçados e vestimentas. Parece-nos que, para a finalidade do discurso da sociedade, é estabelecido um modo de ser indígena “de verdade”. Este deveria ser visto na parede, pintado em quadro a óleo, distante da atual realidade.

Nesta direção, enfatizamos a diversidade cultural. Vivemos em um ambiente escolar, aliás, numa sociedade, que, infelizmente, abre as portas por pressão de políticas públicas de universalização. É necessário escutar os povos indígenas nos diferentes espaços acadêmicos e da

sociedade, pois suas vozes ainda são discriminadas. Independente da aprovação ou não do não indígena, pois, os indígenas não precisam de nenhuma validação para existirem.

Percebe-se uma dimensão por detrás de tudo isso, de certos grupos dominantes contrários à realidade dos povos indígenas, e isso ainda deve ser levada com mais rigor pelas instituições jurídicas responsáveis a fim de garantir uma educação que valorize a história e a cultura indígena, não apenas dentro das aldeias oportunizando o indígena como protagonista de sua própria história, não apenas em datas comemorativas, tal qual como estabelece a Lei 11.645/2008.

Desta maneira, é de extrema relevância os currículos escolares serem revisados, assim como materiais didáticos e metodologias dos professores e professoras e da equipe gestora para desse modo levar para a sala de aula histórias e culturas outras, assim como uma transmissão de conhecimento para além da escrita, comumente utilizada pelas populações indígenas e africanas. E que coloquem na prática a pedagogia que enxerga o contexto, o qual está localizada a escola quando se tratar de uma educação nas diversas comunidades existentes em todo o País, bem como incluam, não apenas nas escolas indígenas como em todas as demais, a leitura e apreciação de autores e autoras indígenas para debates e aprendizados ampliados.

Neste caso, a educação indígena precisa ser realmente realizada com ênfase na gestão escolar democrática, considerando aquilo que estabelece a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 1996 (BRASIL, 1996), sobretudo a Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03 e torna obrigatório o estudo de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nas instituições de ensino. Logo, é preciso conhecer e disseminar a compreensão do quanto somos múltiplos enquanto nação e que cada realidade precisa ser respeitada em seu direito de existir.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviane Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola** – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 9.394/96, 20 dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. **Panewa Especial**. Porto Velho/RO, 2015.

GARAY, Angela. Gestão. In: CATTANI, Antonio David; HOZLMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. Educação. Pluralismo cultural, formação de professores e a Lei 11.645/08: reflexões sobre práticas de inclusão na escola de educação básica. In: AMARAL, Gustavo Gurgel do. (Org.) **Cultura indígena, ciência e arte: exercício de hibridismo cultural**. 1. ed. Temática Editora. Porto Velho / RO, 2017.

IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. **Os Kaxinawá de felizardo: correrias, trabalhos e civilizações no Alto Juruá**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro - Museu nacional. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2008.

KAMBEBA, Márcia Wayna. 1. ed. **O lugar do saber ancestral**. São Paulo: UKA, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: Sobre vivências, piolhos e afetos** – Roda de conversa com educadores. 1. ed. Lorena: UKA Editorial, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 30 de março de 2023.

QUARESMA, F. J. P; FERREIRA, M. N. O. Os povos indígenas e a Educação. **Revista Práticas de Linguagem**. V. 3. N. 2. 2013.

RODRIGUES, A. **Línguas brasileiras** – para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SENLE, Marília; SANTOS, Tiago Moreira dos. **Nós, os Wari' de Sagarana: levantamento Socioambiental da terra indígena Sagarana.** (Org.) 1ª ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2017.

SIMAS, H. C. P; FERREIRA, R. C. M. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro. Nº 11, ano 2010;

Enviado em: 31/03/2023
Aceito em: 23/06/2023

MULHERES QUILOMBOLAS DO QUILOMBO COXILHA NEGRA

QUILOMBO WOMEN FROM QUILOMBO COXILHA NEGRA

Juliana Soares¹
Amanda Motta Castro²

RESUMO

Este trabalho trata os temas educação e participação político-social de mulheres quilombolas, com reflexões desenvolvidas durante o mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), realizadas por uma pesquisadora negra, quilombola, militante do Movimento Negro e pertencente a comunidade na qual está sendo realizada o estudo. Com base nisso, o objetivo geral é analisar e compreender quais são os desafios imbricados nas trajetórias das mulheres quilombolas do Quilombo Coxilha Negra, localizado na zona rural do município de São Lourenço do Sul, região Sul do Rio Grande do Sul, durante o processo de tornar-se negra e conseqüentemente na tomada de consciência da sua condição de mulher quilombola, reconhecidas como lideranças na comunidade. Tendo em conta a intenção desta pesquisa, primeiramente realizo um resgate histórico sobre o processo de formação do Brasil, para em seguida apresentar autoras e autores que dialogam com as questões raciais que atravessam a vida das mulheres negras quilombolas, fazendo relações e refletindo sobre o quanto a realidade presente tem marcas do passado. Para esta pesquisa utilizo a análise de 3 entrevistas realizadas com mulheres negras quilombolas, estudantes de graduação ou já graduadas, algumas vinculadas a movimentos sociais. Inspirada em Conceição Evaristo, uso como ferramenta metodológica para produção e análise de dados o conceito de “escrivência” cunhado por essa mulher negra, poeta, contista, romancista e considerável teórica de estudos literários e afro-brasileiros por entender que esse conceito traz para escrita as mazelas que são marcadas pela minha experiência de mulher quilombola.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres quilombolas. Tornar-se negra. Participação político-social.

ABSTRACT

This work deals with the themes of education and political-social participation of quilombola women, with improved reflection during the master's degree of the Graduate Program of the Federal University of Rio Grande (FURG), carried out by a black researcher, quilombola, militant of the Black Movement and belonging to the community in which the study is being carried out. Based on this, the general objective is to analyze and understand what are the challenges intertwined in the trajectories of quilombola women from Quilombo Coxilha Negra, located in the rural area of the municipality of São Lourenço do Sul, in the southern region of Rio Grande do Sul, during the process of becoming black and consequently becoming aware of their condition as quilombola women, recognized as leaders in the community. Taking into account the intention of this research, I was able to carry out a historical rescue of the process of formation of Brazil, to then present authors who dialogue with the racial issues that cross the lives of black quilombola women, making relationships and reflecting on how much the present reality has traces of the past. For this research, I use the analysis of X interviews carried out with black quilombola women, college students or graduates, some linked to social movements. Inspired by Conceição Evaristo, I use as a methodological tool for data production

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Graduada em Educação do Campo pela FURG. E-mail: nogueirajuliana84@gmail.com.

² Pós-doutorado em Estudos Feministas pela Universidad Autónoma Metropolitana (UAM/CDMX). Doutora e mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição (FAFIMC). Professora do Departamento de Educação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: motta.amanda@terra.com.br.

and analysis the concept of “writing experience” coined by this black woman, poet, storyteller, novelist and considerable theorist of literary and Afro-Brazilian studies to understand what this concept brings to writing. the ills that are marked by my experience as a quilombola woman.

KEYWORDS: Quilombola women. Become black. Political and social participation.

1 INTRODUÇÃO

A história desta pesquisa nasceu antes que eu pudesse cogitar ou ter a chance de chegar ao ensino médio, menos ainda ingressar na graduação de uma universidade, sobretudo a pública, ou pensar em um dia invadir um programa de mestrado.

A metodologia que utilizo nesta investigação é de cunho qualitativo, combinada com o uso de autobiografia e com análise de dados provenientes de entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres negras quilombolas, estudantes de graduação ou já graduadas, algumas com vínculo a movimentos sociais de luta.

A pesquisa segue os preceitos de educação popular, que considera todo um contexto histórico que envolve questões raciais e sociais, ancoradas na discriminação, e que serviram como barreiras do Estado para impedir a ascensão social do povo negro. Meu interesse pela pesquisa é influenciado pelo meu pertencimento à comunidade quilombola, bem como pela minha inquietação com a situação de vida das mulheres negras quilombolas devido aos marcadores sociais que as atravessam. Assim, minha condição de mulher quilombola e meu pertencimento à comunidade quilombola envolvida na pesquisa me colocam como corpo-território da prática de investigação, tendo como referência a construção e a troca de conhecimentos, visando à promoção, à emancipação e à autonomia.

Utilizo “escrivência”, tal como sugere Evaristo (2007), como um caminho metodológico durante a escuta das trajetórias dos quilombolas. Essas histórias são marcadas por um lugar social e retratam a vida de muitas mulheres, assim como também remetem a coletividade ao mesmo tempo que retratam a subjetividade.

A fim de compreender de que forma as questões raciais e os marcadores sociais que atravessam os corpos de mulheres quilombolas se articulam nas suas experiências, e compreender a historiografia negra do ponto de vista dos sujeitos da História, utilizo como referencial teórico autoras como Neuza Santos Souza (2021), Beatriz Nascimento (2018), Lélia Gonzalez (2018), Conceição Evaristo (2016), Sueli Carneiro (2002), Heleieth Saffioti (1987), Grada Kilomba (2019), Selma dos Santos Dealdina (2020), Emília Viotti da Costa (2010) e os autores Abdias Nascimento

(2019), Clovis Moura (1986), Silvio de Almeida (2019) e Ademir Fiabani (2012). Esses autores e autoras, para além de auxiliar no processo de escuta, compreensão e análise das trajetórias das mulheres, nos convocam a pensar o nosso papel e a nossa condição enquanto sujeitas (os) negras (os) neste lugar chamado Brasil.

2 QUILOMBOS NO BRASIL

Para que seja possível compreender as razões que levam a população negra quilombola a esse lugar de invisibilidade e opressão gerado pelo racismo, recorro a historiografia para que possa analisar a forma como africanas e africanos são retratados na escrita de autoras e autores ao longo do tempo, desde a chegada a essa terra até os dias atuais. Infelizmente, pouco se sabe sobre a vida das africanas e africanos durante o período do regime escravista, a historiografia não registrou muita coisa sobre as negras e negros, e seu modo de vida. Os poucos registros encontrados trazem a visão do colonizador sobre os fenômenos e acontecimentos do período, ou seja, há registros da história das negras e negros escritos por pessoas brancas e, obviamente, representando o interesse daquelas pessoas que se beneficiavam da exploração do trabalho escravo e da manutenção do povo africano na posição de objeto.

O fato de não existirem artefatos históricos escritos que possibilitem o entendimento dos acontecimentos históricos está atribuído ao costume africano de registrar apenas de forma oral suas histórias, costumes e vivências, não tendo o hábito de registrar através da escrita, Nascimento (2018, p. 81) aponta que

No entanto é pertinente chamar a atenção para o fato de certos estudiosos e escritores, geralmente brancos – os únicos que possuem os meios, a voz e a oportunidade de veicular opiniões fora do país, terem construído uma história fictícia da escravidão, da abolição e das relações entre pretos e brancos.

Historiadores, como Clovis Moura (1986) e Beatriz Nascimento (2018), retrataram que tiveram dificuldade de encontrar materiais históricos com registros escritos que possibilitassem a realização de uma pesquisa profunda sobre a vida, conflitos e acontecimentos significativos do ponto de vista histórico sobre negras e negros escravizados. À medida que a história negra do período colonial foi escrita por brancos trazendo a visão apenas da escravidão da repressão, ao mesmo tempo que as pessoas escravizadas não deixaram nenhum registro escrito, foi preciso recorrer à documentação da polícia e das autoridades portuguesas, que são os documentos da repressão. Há de se ter cuidado com a leitura e interpretação desses documentos, uma vez que são

registros que foram feitos por pessoas que reprimiam as pessoas escravizadas, que viam e documentavam aquilo que achavam que era negativo, não enxergando nem registrando a perspectiva de quilombo como um grupo de seres humanos, independentemente de serem escravos ou não, com uma organização social, econômica e política própria.

Beatriz Nascimento (2018), Clovis Moura (1986) e Abdias Nascimento (2019) estão na lista dos primeiros autores a se dedicarem a pesquisas sobre a causa negra e, conseqüentemente, sobre o período escravista, sobre quilombos e quilombolas. Conduzindo pesquisas que buscaram analisar e reavaliar o passado escravista no Brasil, foram de encontro a pesquisas conservadoras que buscavam legitimar a ordem social e hierárquica que está vigente até os dias de hoje, a exemplo de Gilberto Freire com sua obra “Casa Grande e Senzala” (2003) com o mito da democracia racial, desenhando um cenário de harmonia entre os senhores e seus escravos.

As obras de Clovis Moura (1986), Beatriz Nascimento (2018) e Emília Viotti da Costa (2010) buscavam enfatizar o protagonismo negro, reconhecendo-os como sujeitos da sua própria história. A esses interessava ver as diferentes formas como as negras e os negros se constituíam em uma sociedade alternativa à escravidão. Tal como reafirma Moura (1986, p. 10) em trecho:

Isso decorre em primeiro lugar do fato de ser o escravo negro analisado através de estereótipos que, no transcurso da nossa formação social e histórica, contaminaram o subconsciente do brasileiro, através da injeção da ideologia do colonizador: o racismo expresso concretamente, no caso brasileiro naquilo que se convencionou chamar eufemisticamente de preconceito de cor.

Nesse mesmo movimento de ressignificação da visão sobre o período da escravidão e do povo negro escravizado, Emília Viotti da Costa (2010), em sua obra intitulada “A Abolição”, apresenta a sua interpretação acerca da escravidão no Brasil. Nessa publicação a autora compreende as negras e os negros como sujeitos, fazendo uma dura crítica à escravidão, registrando fatos importantes sobre o regime escravista e o processo de abolição, mostrando a mudança do discurso de algo que era inimaginável de acontecer a algo que passou a ser inevitável, passando por vários aspectos políticos e culturais para desenhar o processo de abolição.

3 QUADRO TEÓRICO

O povo preto vem carregando nas costas o racismo como uma herança do período da escravização. Passados mais de 500 anos do sequestro crime, e mais de 130 anos após a falsa abolição da escravatura, negros e negras permaneceram sem um amparo legal, pois o Estado brasileiro não forneceu meio para tornar efetiva essa liberdade, visto que a igualdade jurídica por si

só não melhorou as condições de vida e nem eliminou os preconceitos durante o período escravocrata (GENNARI, 2011).

O tempo passou e junto dele é possível observar que ocorreram significativas mudanças no que diz respeito à organização social brasileira. Porém, quando observado as questões raciais, infelizmente ainda é possível enxergar a população negra, em sua maioria, estacionada nos lugares de marginalidade. A população negra ainda vive em condições análogas ao período de escravização, basta recorrer aos dados, a exemplo do percentual da população carcerária, percentual do nível de escolaridade, percentual de trabalhadores com remuneração mais elevada e/ou cargos de chefia, dentre outros percentuais, na comparação entre negros e não negros, que podemos concluir que, efetivamente, essa libertação não se concretizou de fato. Até hoje a população negra segue às margens da sociedade, sendo a mais prejudicada tanto econômica quanto socialmente.

Nesse sentido, Silvio de Almeida (2019) diz que o racismo é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento e que se manifesta através de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens, ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Minha experiência enquanto mulher negra quilombola me coloca em um lugar que faz pensar o racismo como uma prática que vem sofrendo atualizações ao longo dos anos. Essas atualizações ocorrem tanto na estrutura da sociedade quanto em ações individuais que acabam por engessar e aniquilar os corpos pretos à medida que sofrem a ação da prática do racismo.

Esse movimento de pensar a prática do racismo, com base no quadro sócio-histórico de invisibilidade da população negra, tem sido um exercício do Movimento Social Negro Brasileiro há tempos. Esse movimento busca a implementação de políticas públicas de inclusão social e racial, assumindo o papel de Movimento Negro como educador e produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil (GOMES, 2017).

Da mesma forma, é urgente a necessidade de se pensar o papel das mulheres negras na sociedade e o tratamento que elas recebem, para a partir então ser possível pensar em possibilidades de inversão desse quadro que coloca a mulher negra na base da pirâmide social, como objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão (GONZALEZ, 2018). Tanto a mulher negra e sua falta de perspectiva, quanto a possibilidade de novas alternativas fazem com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de serviços de sujeição e de dependência das famílias de classe média branca (GONZALEZ, 2018). Além disso, as mulheres negras, por mais que se esforcem, dificilmente serão citadas ou vistas em destaque, visto que a

forma como fomos educadas nos levou à submissão pelos pais, pelos companheiros, não sendo muito diferente no trabalho.

Muitas de nós, mulheres negras, ainda não conseguiram sair desse processo de inércia para tomar as rédeas de suas próprias vidas, mas, sobretudo a mulher negra anônima, sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família, é quem, a meu ver, desempenha o papel mais importante. Com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos a luta pelo nosso povo (GONZALEZ, 2018). Nós, mulheres negras, precisamos estar sempre na luta para garantirmos nossos direitos, e na educação isso não é diferente. A maioria de nós, mulheres quilombolas, foi criada sabendo que universidade era uma das tantas coisas que não nos pertenciam. O sistema social — incluindo a família — nos preparou para apenas saber ler, fazer a lida da casa, trabalhar na lavoura e, com sorte, ir para a cidade trabalhar em uma “casa de família” não negra.

Nessa perspectiva, a mulher negra ainda hoje, se vê, desse modo: ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão; elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher (NASCIMENTO, 2018). Ainda que seja visível a estagnação da posição das mulheres negras na escala social, é importante ressaltar que as políticas de ações afirmativas direcionadas ao povo preto no processo de educação formal vão na contramão do que historicamente o sistema social educacional impôs ao povo negro brasileiro e, conseqüentemente, às mulheres negras quilombolas.

Conforme já mencionado anteriormente, o Movimento Social Negro é um dos atores responsáveis pela produção de saberes emancipatórios, que atua como um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial protagonizando a luta pela construção de políticas públicas direcionadas ao povo preto. Ao politizar a raça, o Movimento Negro 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. Assim, “retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial e a coloca pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social, colocando em xeque o mito da democracia racial” (GOMES, 2017, p. 22).

Logo, as políticas de ações afirmativas direcionadas ao ingresso e à permanência de mulheres negras e quilombolas nas universidades não são e não devem ter o intuito de simplesmente formar negras, mas também para que essas negras que ingressarem nesse espaço absorvam diferentes saberes e tomem as rédeas de suas vidas, soltando-se das amarras do sistema social que dita e que limita. A partir disso, devem se tornar sujeitas de direito, protagonistas da sua própria história, servindo de inspiração para seus pares e unindo as forças.

Nas últimas décadas, felizmente, é possível perceber um aumento considerável na quantidade de mulheres quilombolas que ingressaram nas universidades, tanto nas públicas quanto nas privadas. Essa estimativa é um reflexo de uma reivindicação histórica do Movimento Social Negro, que atua como um ator político e educador na luta pelo acesso do povo negro à educação, assim como já mencionei anteriormente (GOMES, 2017).

Atualmente somos muitas, e estamos espalhadas pelas diferentes universidades Brasil afora. Todavia, mesmo que já se possa contar com um grande número de mulheres negras que já se formaram, ainda existem mulheres negras que não conseguiram se formar em função das barreiras que ainda precisamos escalar para conseguir atravessar a selva acadêmica. A vida nunca foi branda para as mulheres e, quando se trata de mulheres negras que residem em um contexto quilombola, a situação é ainda pior. É comum sermos questionadas e obrigadas a provar nossa capacidade a todo o momento, em todos os âmbitos da sociedade.

Muitas de nós, mulheres quilombolas, em função de termos que lidar com marcas pesadas que carregamos durante nossa jornada, só conseguimos chegar à graduação depois de muitas paradas e retornos durante a nossa trajetória escolar. Tudo isso faz com que muitas vezes nos sintamos diminuídas diante dos demais que passaram por realidades totalmente diferentes das nossas. Sem falar que as mulheres são peça-chave na composição da renda familiar ou sustentam suas famílias sozinhas. Esses motivos são alguns dos grandes responsáveis tanto pelo não acesso quanto pela evasão nas universidades. Por isso, é importante o papel das políticas afirmativas que permitam o nosso acesso e garantam a nossa permanência nesses espaços. As políticas afirmativas foram criadas com intuito de acabar com a exclusão social de pessoas que sofrem de qualquer tipo de discriminação, de estimular a participação política de grupos sociais consideradas minorias, através de recursos ou outros benefícios, com a intenção de romper com processos históricos de discriminação que ainda hoje estão vivos na nossa sociedade.

3.1 RACISMO E MULHERES

Assim como as narrativas, as concepções de quilombo e o modo de vida negro no período escravocrata são apresentados na historiografia de maneira errônea e pejorativa por muitos autores. Essa imagem foi replicada tanto por autores contemporâneos ao regime escravista quanto por autores do período pós-abolição formal da escravidão. A historiografia não atribuiu o devido valor à história de contribuição das mulheres quilombolas na resistência negra ao racismo, bem como na contribuição da formação social, cultural e política da sociedade brasileira.

Desde o período colonial está em curso um projeto de apagamento da população negra, que se concretiza através das narrativas historiográficas que representam o ponto de vista do colonizador que é beneficiário do processo de escravização e exclusão do povo preto. Narrativas estas que apresentam as/os negras/os por um viés pejorativo, colocando o negro como o outro, um ser inferior e exaltando o supremacismo branco, como bem nos diz Abdias Nascimento (2019, p. 35-36) em trecho:

A história do Brasil é uma versão concebida por brancos pelos brancos e para os brancos, exatamente como toda sua estrutural econômica, sociocultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite minoritária brancoide, presumidamente de origem europeia.

Como se não bastasse todo tratamento desumano adotado por um sistema de poder perverso e cruel a negras e negros no período da escravização, a violência e a discriminação desse povo seguiram em curso mesmo depois da promulgação da Lei Áurea, resultando na normatização do preconceito e da violência contra as vidas negras como herança da escravidão.

Se a situação do povo preto na atualidade é preocupante devido aos reflexos do período escravocrata, ao pensar a respeito da condição da mulher preta da sociedade, logo fica evidente que esta vive situação ainda pior devido aos marcadores sociais condicionados à sua existência: ser mulher e ser negra. As artimanhas do sistema social estacionam as mulheres negras na mesma posição social desde o período escravocrata, como nos ensina a historiadora Beatriz Nascimento (2018, p. 82):

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito a mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não muda muito.

Ao mesmo tempo em que nós, mulheres negras, somos atravessadas por pelo menos dois marcadores sociais que nos colocam às margens da sociedade, enquanto mulher e preta, essa mesma sociedade que nos sufoca e explora, condiciona nossa existência enquanto corpos pretos que sevem apenas para a força de trabalho se tivermos a pele escura e a servidão sexual para aquelas mulheres que tem tom de pele clara, conhecidas pelo termo pejorativo de mulatas.

Não é fácil viver em uma sociedade em que um grupo social exerce dominação sobre o outro, dispensando um tratamento diferente para as mulheres pelo fato de serem mulheres em todas as esferas da sociedade e ainda ter que lidar com as práticas de dominação dos homens sobre as mulheres. Por essa razão, é importante pensar a condição da mulher negra na sociedade, devido

ao sistema patriarcal em que vivemos, pois a forma como as mulheres são educadas as levam à submissão na família, na sociedade e no trabalho. Muito porque, conforme nos ensina Saffioti (1987, p. 10), “a identidade social é socialmente construída, não nascemos mulheres ou homens, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens ou mulheres”.

Dando continuidade aos argumentos de Saffioti (1987), entendo que isso se agrava quando, além de enfrentarmos as práticas realizadas amparadas pelo patriarcado, os estereótipos de gênero, precisamos ainda enfrentar os efeitos do racismo todos os dias, pois a sociedade não nos reconhece enquanto gente, enquanto ser humano, quando objetifica nos corpos, tratando-nos como se fôssemos coisas/máquinas de trabalho por causa da nossa cor. Na ordem das bicadas neste país, a mulher negra ocupa a última posição, pois é duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra. De acordo com o modelo oficial, cabem-lhe dois papéis: o de empregada doméstica e o de objeto sexual (SAFFIOTI, 1987).

Da mesma forma que também nós, mulheres negras, não recebemos o mesmo tratamento destinado aos homens devido ao fato de sermos mulheres, ao ponto que sentimos as violências geradas pelo machismo e pelo racismo no mesmo combo, a quilombola professora Givânia Maria da Silva (2020, p. 57), em um texto publicado no livro “Mulheres Quilombolas: Território de insurgências negras femininas”, diz que: “as mulheres negras são exploradas de diversas formas de sua vida o preço do machismo e do racismo somado em uma única conta”. Em consequência disso, pouco vemos a mulher negra nos espaços de representatividade e protagonismo.

A despeito de termos avançado bastante na discussão do racismo, muitas mulheres negras ainda sofrem com os preconceitos da sociedade e muitas vezes não conseguem assumir as rédeas de suas vidas, tampouco conseguem se ver enquanto mulheres negras. Sendo assim, considero de extrema importância uma pesquisa que visa compreender esse processo de autorreconhecimento das mulheres negras durante esse exercício de se tornarem negras e, então, buscarem por seus direitos (GONZALEZ, 2018).

4 CONCLUSÕES PARCIAIS

O movimento de pensar a fase de entrevista começou a se delinear a partir da minha experiência junto à luta quilombola. Para realizar as entrevistas foram utilizados alguns conceitos contemporâneos a exemplo de gênero, raça, racismo, articulados dentro do quadro teórico que envolve estudos de pesquisadoras e pesquisadores, maioria negras e negros, que convidam a reflexão sobre a negritude através de suas publicações.

Meu contato com as parceiras da pesquisa é atravessado por relações de amizade, afro-afeto e compartilhamento de mazelas comuns em nossas vidas. Realizar este trabalho de pesquisa envolve muitas coisas, pois não estou sozinha nesta pesquisa, carrego minha ancestralidade e minha comunidade junto de mim. Dessa forma, sinto obrigação legal, moral e muito prazer em colocar essa pesquisa no terreiro.

Assim, o momento das entrevistas envolveu um misto de alegria e dor, já que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em possibilidades. (SOUZA, 2021, p. 18)

Realizo esta pesquisa com alegria por estar no lugar de pesquisadora, tendo a oportunidade de inverter a lógica da academia, que historicamente vê comunidades quilombolas e os corpos pretos como lugar fixo de objeto de pesquisa, sujeito a ser analisado por brancos. A academia não está acostumada a nos enxergar no lugar de pesquisadora sujeita e pensante, capaz de produzir conhecimento e escrever sobre sua própria história.

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. O poema ilustra o ato da escrita como um ato de tornar-se e, enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria realidade na minha própria história. Nesse sentido eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou. (KILOMBA, 2019, p. 28)

O senso comum considera verdade, científico e mais importante aquilo que está inserido no ambiente acadêmico, ou seja, no espaço de produção do conhecimento e de preferência pensado por homens brancos. Sendo assim, o movimento de furar a barreira do sistema e levar o quilombo para dentro do universo acadêmico, na perspectiva das mulheres quilombolas, tem sido um movimento muito importante e necessário para dar visibilidade a essa grande parcela da sociedade que historicamente é invisibilizada pelo poder público e sociedade em geral, bem como é uma forma de educação como prática da liberdade como bem nos ensina bell hooks. Vale ainda ressaltar a importância do registro escrito de uma pesquisa de mestrado que busca desconstruir, reconstruir e descolonizar a lógica eurocêntrica que norteia e baliza o sistema de educação formal brasileiro.

Além disso, escrever é um ato de descolonização no qual quem escreve se opõe a posições coloniais tornando-se a/o escritora/escritor “validada/o e “legitimada/o” e, ao reinventar a si mesma/o, nomeia uma realidade que fora nomeada erroneamente ou sequer fora nomeada. (KILOMBA, 2019, p. 28)

Nesse sentido, registrar os processos imbricados durante a metamorfose, relatando os acontecimentos da trajetória de vida de mulheres quilombolas do Quilombo Coxilha Negra que hoje se reconhecem enquanto sujeitas negras e tomaram as rédeas de suas próprias vidas, é extremamente importante no sentido de legitimar, reivindicar e validar a existência das mulheres quilombolas.

Conforme mencionei anteriormente, o momento das entrevistas com as mulheres quilombolas envolveu acessar um lugar de dor, na medida que puderam rememorar a fase da infância, principalmente as lembranças da fase do ambiente escolar. Pois segundo elas, é nessa fase que começaram a sentir a perversidades das práticas exercidas contra os seus corpos e suas mentes. Em seus relatos, as mulheres quilombolas trouxeram em suas falas a dor causada pelas práticas violentas que ocorreram no ambiente escolar seja essas verbais ou físicas. Essas situações por vezes as levavam a negação de si mesmas, uma vez que a violência racista do branco exerce, antes de mais nada, a impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro (SANTOS, 2021).

Ressalto que o presente trabalho de pesquisa está na fase de categorização e análise dos dados produzidos. Mediante a escuta sensível e leitura atenta das transcrições das entrevistas, observei que as sujeitas da pesquisa carregam o peso de ser uma mulher negra quilombola em uma sociedade que é excludente e racista; bem como trazem muitas contribuições para que seja possível pensar: a condição da mulher negra quilombola; o processo de construção e reconstrução que nos leva a tomada de consciência; e do autorreconhecimento enquanto mulher negra e quilombola. Pois

a partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar esse corpo que se opõe a construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. (SANTOS, 2021, p. 31)

A partir dos relatos das mulheres quilombolas, pude perceber que ser mulher quilombola significa enfrentar diariamente as mazelas coletivas e individuais causadas pelos marcadores sociais atrelados a seus corpos, principalmente pelo racismo e o machismo. Fica também evidente que as mulheres quilombolas, ao tomarem ciência da sua condição de mulher negra e quilombola, se aproximam e fortalecem a luta antirracista.

Por fim, afirmo que para mim, mulher negra quilombola, estar desenvolvendo uma pesquisa de mestrado que traz a minha comunidade e as mulheres negras na centralidade, que leva para dentro da academia o debate racial evidenciando a visão negra sobre as questões que envolvem a vida das mulheres negras quilombolas, é um ato revolucionário e muito gratificante.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2017.
- CAPA. **Revelando os Quilombos no Sul**. Pelotas: Centro de apoio ao Pequeno Agricultor, 2010.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Revista NQF**, [s. l.], v. 24, n. 2, 2002.
- CENDALES, Germán; MARINO, Lola. **Educação não formal e educação popular**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 9. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- COSTA, João Paulo Alves. **Gênero, Saberes e Poder: O Protagonismo de mulheres Negras na Organização Política e Social da Comunidade Remanescentes de Quilombolas São José de Icatu-Mocajuba**. Pará: [s. n.], 2017.
- DEALDINA, Selma dos Santos. **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- FERNANDES, Galendo *et al.* Identidade Quilombola: Atuações no Cotidiano de Mulheres Quilombolas no Agreste de Alagoas. **Psicol. estud.**, [s. l.], v. 25, e45031, 2020.
- FERREIRA, Eiterer *et al.* Raça e Gênero na Construção de Trajetórias de Mulheres quilombolas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, p. e63121, 2020.
- FIABANI, Ademir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo da escravidão as comunidades remanescentes (1532 – 2004)**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GERNARI, Emilio. **Em busca da liberdade: Traços das lutas escravas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-greide & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**/Gilberto Freyre; Apresentação de Fernando Henrique Cardoso – 48 ed. rev. São Paulo; Global 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **Ser quilombola Mulher e Negra: a agência do Coletivo de Mulheres Empodere-se do Quilombo de Pinhões**. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GUALBERTO, Ana Emília Martins. **Identidade e Direitos – Mulheres lideranças dos Quilombos de Barroso e Jequitimana**: Camuru / BA. Salvador: [s. n.], 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódio de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

MACHADO, Joana Carmen do Nascimento. **Poder Organização Política e Pedagogias Oculpto-presentes de Mulheres Negras do Território Quilombola do Rio Jambuaçu – Moju/PA**. 2019. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2019.

MACHADO, Paula Sandrine; SOARES, Lissandra Vieira. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Rev. psicol. polít.**, [s. l.], v. 17, n. 39, maio/ago. 2017.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Ísis; Diálogo Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA –Instituto Popular, 2005.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidades nos dias de destruição**. [S. l.]: Editora Filhos da África, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Antonilda da Silva. **O processo de Emancipação da Mulher Quilombola: Participação Política na associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de ABA e Fetuba-Arquia**. 2019. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, Universidade Federal do Pará, Pará, 2019.

SANTOS, Geilsa da Silva. **Mulheres Quilombolas: Território, Gênero e Identidade na Comunidade Negra Senhor do Bonfim/Areia (2005 – 2018)**. 2018. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SANTOS, Neusa Souza. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Givânia Maria. **Mulheres Quilombolas: Afirmando o território na luta, resistência e insurgência negra feminina**. In: DEALDINA, Selma. (Org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Jandaraí, 2020.

SOARES, Maria Raimunda Penha. **Territórios insurgentes:** a tecitura das lutas e das resistências de mulheres quilombolas. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 522-531, set./dez. 2021.

XAVIER, Girleide da Silva. **Mulheres do Quilombo:** Identidade Etnia, Gênero e Educação na Comunidade Porto dos Cavalos-Ilha de Maré/Bahia. Salvador, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2018.

Enviado em: 16/08/2022

Aceito em: 13/03/2023

CINEMA, NEGRITUDE E DECOLONIALIDADE: ANÁLISE DO FILME CORRA! (GET OUT!, 2017), DE JORDAN PEELE

CINEMA, NEGRITUDE AND DECOLONIALITY: FILM ANALYSIS OF GET OUT! (GET OUT!, 2017), BY JORDAN PEELE

Leandro Andrade Cardoso¹

RESUMO

O presente artigo parte dos conceitos de Negritude e Decolonialidade, para fazer uma análise do filme Corra! (Get out!, 2017), dirigido e escrito pelo cineasta e roteirista norte-americano Jordan Peele, em cuja narrativa acreditamos haver referências claras à problemática racial, carregando em seu bojo elementos que remetem à noção de negritude, a partir de uma perspectiva crítica que acreditamos ser caracterizada como decolonial. Entendemos que o filme que coloca em xeque as formas de imposição da cultura branca aos negros, especialmente aqueles descendentes de escravizados, exaltando as formas de resistência desses negros à assimilação da cultura dos colonizadores e de valorização da(s) cultura(s) negra(s). Valendo-nos de uma metodologia mista, que concilia análise fílmica e revisão bibliográfica. A análise fílmica foi procedida tendo como referência Marc Ferro (1975), Manuela Penafria (2009), Vanoye e Goliot-Lété (1994), Pierre Sorlin (1985) e Ismail Xavier (2003). Posteriormente, procuramos, assim, realizar uma interpretação do filme, tomando de empréstimo os conceitos supracitados, compreendendo-os como paradigmas anticoloniais e anti-racistas e recorrendo às contribuições teóricas de autores como Aimé Césaire (2012), Kabengele Munangam (1986), Frantz Fanon (2008), Joel Rufino dos Santos (1980), Joaze Bernardino Costa (2016), Ramón Grosfoguel (2016), Alfredo Bosi (1992) e Roland Corbusier (1958).

PALAVRAS-CHAVE: Negritude. Decolonialidade. Racismo. Cultura. Aculturação

ABSTRACT

This article uses the concepts of Blackness and Decoloniality to analyze the film Get out! (Get out!, 2017), directed and written by American filmmaker and screenwriter Jordan Peele, in whose narrative we believe there are clear references to racial issues, carrying elements that refer to the notion of blackness, from a critical perspective that we believe can be characterized as decolonial. We believe that the film calls into question the ways in which white culture is imposed on black people, especially those descended from enslaved people, extolling the ways in which these black people resist assimilating the culture of the colonizers and valuing black culture(s). We therefore try to interpret the film, borrowing the concepts mentioned above, understanding them as anti-colonial and anti-racist paradigms and drawing on the theoretical contributions of authors such as Aimé Césaire, Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Joel Rufino dos Santos, Joaze Bernardino Costa, Ramón Grosfoguel, Alfredo Bosi and Roland Corbusier.

KEYWORDS: Blackness. Decoloniality. Racism. Culture. Acculturation

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino de Geografia do Instituto Federal de Minas Gerais Ouro Preto (ProfGeo/IFMG-OP). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pela Faculdade de Educação, Ciências e Administração (Famart). Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Venda Nova do Imigrante (Faveni). E-mail: leogeoop@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Um filme pode ser lido em muitas camadas de significação. Há camadas mais explícitas, percebidas na superfície do filme, como o a história ou o enredo que envolvem os personagens, e seu desenrolar. Há outras mais profundas, submersas e implícitas, como as alegorias por trás do enredo, ou os arquétipos por trás dos personagens. Nesse sentido, concordamos com Ferro (1975), segundo o qual o espectador pode extrair do filme mensagens que não se limitam ao roteiro. Trata-se do “não-visível através do visível” (Ferro, 1975, p. 6), ou de, como proporemos aqui, de camadas possíveis de leitura fílmica. Para ele, o filme expressa as contradições da realidade na qual foi produzido, ora concordando com a ideologia dominante, ora criticando-a ou denunciando-a.

Para Kornis (1992), o cinema tem o poder de capturar fragmentos da realidade, desconstruí-los e ressignificá-los, sob uma determinada perspectiva:

[...] la construcción fílmica es el proceso por el cual el cine de una época capta un fragmento del mundo exterior, lo reorganiza, le da una coherencia y produce, a partir de ese continuo que es el universo sensible, un objeto determinado, cerrado, discontinuo y transmisible; en otros términos, la construcción funda la imagen cinematográfica de la sociedad, la sociedad tal como se la muestra en el cine. (Kornis, 1992, p. 230).

Também corrobora com o nosso ponto de vista a afirmação de Silva (2004), segundo a qual:

[...] cabe ressaltar que o filme, como qualquer texto, apresenta um claro subtexto, expresso em figuras de linguagem através das montagens, como a alegoria, a metáfora ou a síncope. Em um grande número de casos, a alegoria transforma-se na linguagem clássica do cinema, com o realizador utilizando-se de épocas históricas passadas para analisar um presente bastante vívido, transcendendo o espaço da retórica. É neste sentido que todo o cinema é cinema contemporâneo, é cinema do tempo presente (Silva, 2004, p. 2).

Quais as camadas de significação o filme *Corral!* (*Get Out!*, 2007), escrito e dirigido por Jordan Peele, possui? Quais mensagens ou alegorias há por trás do enredo que vemos na superfície desse filme? Desvendar esse mistério, trazendo à luz camadas de leitura possíveis, mais profundas e elementares, da obra em questão, é o nosso objeto. Para isso, em nossa análise, como postula Xavier (2003), “o quanto há de figurativo, de alegórico, para além das relações de causa-e-efeito ou de operações cognitivas universais, no desenvolvimento de tais histórias, na compreensão do comportamento das personagens, no próprio fundamento do sistema” (XAVIER, 2003, p. 108).

2 METODOLOGIA

No presente trabalho, pretendemos, a partir dos conceitos de colonial/colonização e decolonial, racismo e antirracismo, negritude e branquitude, analisar o conteúdo do filme em questão, procurando compreender os sentidos por trás dos discursos, ações e intenções dos personagens. Como afirma Penafria (2009):

Analisar um filme é sinónimo de decompor esse mesmo filme. E embora não exista uma metodologia universalmente aceite para se proceder à análise de um filme é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar (PENAFRIA, 2009, p. 1).

Tendo como base esses princípios, procederemos a uma decomposição do filme, que consistirá em uma descrição de seus personagens principais (não necessariamente os protagonistas) e dos principais eventos dentro da narrativa. Esses personagens são Chris Washinton (interpretado por Daniel Kaluuya), Rose Armitage (interpretada por Allison Williams), Missy Armitage (Catherine Keener), Andre Logan (Lakeith Stanfeld) e Rod Williams (Lil Rel Howery).

Depois, esses personagens terão seu papel dentro da narrativa interpretados a partir de suas ações e discursos, procurando desvendar suas intenções. Por fim, os personagens e a narrativa serão tomados como elementos simbólicos, entendidos como representações metafóricas de processos históricos (colonização) e sociológicos (conflitos sociais) de opressão e violência (racismo, aculturação), mas também de resistência (negritude, decolonialidade).

3 UMA NEGRITUDE OBJETO DE DISCÓRDIA

O termo *negritude* teria sido cunhado pelo poeta martinicano Aimé Césaire (1913-2008), aparecendo pela primeira vez em seu poema “Cadernos de um retorno ao país natal” (Cahier d’un retour au pays natal), publicado em 1939. Posteriormente, esse termo passou a ser usado para denominar todo um movimento anticolonial negro, de início, puramente intelectual e literário, cujas raízes remontam ao início da década de 1930, e cujos principais expoentes são, segundo Bernd (1988) e Munanga (1986), além de Césaire, o poeta senegalês Leopold Sédar Senghor (1906-2001), e o poeta León Damas (1912-1978), nascido na Guiana Francesa.

No entanto, o próprio Césaire, em entrevista concedida, anos mais tarde, ao escritor haitiano René Depestre, no livro “Bonjour et adieu à la negritude” (Césaire, 1980, apud Bernd, 1988, p. 18), confessou que:

Tenho a impressão de que (a negritude) foi, de algum modo, uma criação coletiva. Eu empreguei a palavra pela primeira vez, é verdade. Mas em nosso meio, nós todos a empregávamos. Era verdadeiramente a resistência à política de assimilação. (Césaire, 1980, apud Bernd, 1988, p. 18).

Essa “política de assimilação”, por seu turno, Césaire a entendia como sendo a “tendência dos povos americanos, sobretudo os negros, de assimilar a cultura europeia (processo de aculturação) e a conseqüente perda da memória das culturas de origem, indígena e africana (processo de deculturação)” (Césaire, apud Bernd, 1988, p. 18). Entendemos que, para além disso, há tendência dos povos afro-americanos, em particular, de assimilar a cultura branca de matriz europeia. É na discussão e problematização desse processo, de aculturação dos afro-americanos, e da resistência desses mesmos sujeitos a ele, que está o coração do filme em questão, como iremos demonstrar.

Apesar de nascer como um movimento de caráter intelectual e literário, a negritude rapidamente adquiriu contornos políticos, como consequência sua essência eminentemente de luta contra as formas de poder colonial. Desse modo, assumindo-se como um paradigma cultural e político anticolonial, as raízes da negritude se aprofundam, de tal maneira que, como aponta Bernd (1988), elas passam a remeter aos ideais defendidos pelos escritores negros norte-americanos William Edward Du Bois (1868-1963) e Langston Hughes (1902-1967). Ato contínuo, na medida em que foi ganhando amplitude como um movimento político anticolonial, a negritude não ficou imune às críticas.

Dentre os principais críticos da negritude, destacamos o filósofo e político Stanislas Adotevi, nascido em Benin em 1934; o psiquiatra e filósofo martinicano Frantz Fanon (1925-1961); e o historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986). As críticas dirigidas à negritude por esses autores concernem principalmente a 2 pontos: em primeiro lugar, à sua pretensão de unificar povos negros marcados por diferenças geográficas, históricas, políticas e econômicas; em segundo lugar, por sua dificuldade ou incapacidade de alcançar e mobilizar as massas populares (Munanga, 1986, p. 57-68).

No entanto, como observa Bernd (1988), a negritude é um termo que não se encerra em um único significado, sendo, ao contrário, polissêmico, comportando outras interpretações, aplicações e usos. Assim, ela distingue *Negritude* (com *N* maiúsculo) de *negritude* (como *n* minúsculo).

O primeiro refere-se ao movimento, intelectual, literário e político, historicamente determinado, levado à notoriedade por Césaire, Sanghor e Damas. O segundo, refere-se à “tomada de consciência de uma situação de dominação e de discriminação, e a conseqüente reação pela busca pela identidade negra”.

É este segundo sentido, de negritude, em vez de Negritude, que nos interessa no presente artigo. Com isso, queremos dizer que valemo-nos da acepção de negritude enquanto “[...] tudo o que tange à raça negra; é a consciência de pertencer a ela. [...] o sentimento que liga secretamente todos os irmãos negros do mundo” (Munanga, 1986, p. 51).

Por seu turno, a Decolonialidade ou Pensamento Decolonial, refere-se a um movimento, de origem latino-americano, que se notabilizou por demarcar uma posição política, cultural e epistemológica que é, sobretudo, anticolonial, criticando a suposta universalidade da cultura e do pensamento ocidentais. A Decolonialidade apresenta-se como antítese e antídoto à colonização dos corpos e da consciência negros pela cultura branca e europeia. É uma crítica à instrumentalização dos corpos e consciências dos colonizados em prol do projeto de poder e dominação dos colonizadores. Sobre isso, Corbusier afirma:

A história nos revela, e a nossa história também o faz, que a colônia é organizada para funcionar como instrumento da nação colonizadora. Desde o início, desde a instauração das relações entre conquistados e conquistadores, dominados e dominadores, se estabelece um tipo de relação correspondente ao do senhor e do escravo, tal como Hegel o descreve na “Fenomenologia do Espírito”. [...] O binômio senhor e escravo, que marcam as relações entre colonizado e colonizador, nos parece caracterizar todo o complexo colonial” (Corbusier, 1958, p. 26).

Como contraponto à essa imposição cultural e simbólica ensejada pelo colonialismo, o pensamento decolonial oferece a perspectiva da cultura e do pensamento dos povos colonizados, dominados ou sulbaternizados, postos à margem da cultura dominante, nas fronteiras da “modernidade”. No artigo “Decolonialidade e Perspectiva Negra”, Joaze Bernardino Costa e Ramón Grosfoguel (2016) afirmam:

[...] os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas, como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial (Costa; Grosfoguel, 2016, p. 20).

Procuramos, portanto, realizar uma interpretação do filme supracitado, tomando de empréstimo, em primeiro lugar, os conceitos de negritude e de decolonialidade, compreendendo-os como paradigmas anticoloniais e antirracistas. Entendemos que o filme de Peele, por ser um

filme escrito e dirigido por um negro, no qual seu protagonista é também um negro, e em cuja narrativa há referências claras à problemática racial, carrega em seu bojo elementos que remetem à negritude e oferecem uma perspectiva que pode ser caracterizada como decolonial. Um filme que coloca em xeque as formas de imposição da cultura branca aos negros, especialmente aqueles descendentes de escravizados. Um filme que exalta as formas de resistência desses negros à assimilação da cultura dos colonizadores e de valorização da(s) cultura(s) negra(s).

4 UMA BRANQUITUDE OBJETO DE DESEJO

Referindo-se especificamente ao racismo no caso brasileiro, Darcy Ribeiro afirmou, em *O Povo Brasileiro* (1995), que este engendra um processo assimilacionista, no qual o negro vai paulatinamente se “branqueando”, na medida em que assimila a cultura do branco. Processo este que é colonizador, no qual um sujeito e um corpo negros são colonizados por uma cultura e um sistema simbólico criados e dominados por sujeitos e corpos brancos. Segundo Darcy Ribeiro, “prevalece, em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e a desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva” (Ribeiro, 1995, p. 225).

Acontece que, apesar de guardadas as diferenças históricas e geográficas entre os dois processos no Brasil e nos Estados Unidos, é este, precisamente, o mote do filme *Corra! (Get Out!)*, 2017, do diretor Jordan Peele, o que faz dele uma crítica contundente do(s) colonialismo(s), de ontem e de hoje, bem como um manifesto decolonial e antirracista contundente. No filme, Peele, que além de dirigir, é também o autor do roteiro (pelo qual recebeu o primeiro Oscar, na categoria Melhor Roteiro Original), recorre aos artifícios do filme de terror para discutir as contradições entre colonialismo e decolonialidade, inferioridade e superioridade étnico-raciais, dominação e assimilação étnico-cultural, branquitude e negritude.

Uma das semelhanças entre os processos de lá e de cá, é que em ambas as sociedades, superadas as formas mais explícitas e legais de segregação e dominação raciais, ainda se agarram às formas mais simbólicas de racismo, de modo que as engrenagens colonizadoras e deculturadoras permanecem por meio delas, ou seja, permanece enquanto uma segregação e uma dominação que é cultural, no qual modos de ser (vestir, se expressar, falar, pensar, agir, crer, etc.) sociais são impostos às identidades e corpos. Modos de ser sociais que são predominantemente brancos, heterossexuais e burgueses, impostos às identidades e corpos dos dominados, incluindo aqueles que não são brancos, nem heterossexuais e nem burgueses.

Interessa-nos, aqui, sobretudo, esta dimensão racial daquela dominação e colonização cultural, à qual os corpos não negros são submetidos. Isto é, o caráter racista do colonialismo,

expresso no embranquecimento cultural descrito por Munanga, pois é nele que está o coração e alma do filme de Peele. É como afirma Darcy Ribeiro:

Acresce que aqui se registra, também, uma branquiização puramente social ou cultural. É o caso dos negros que, acendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, a serem tidos com brancos.” (Ribeiro, 1995, p. 225).

Partiremos do pressuposto de que seria, precisamente este, o caso de Chris Washington, um jovem negro que aceita ir a uma viagem para conhecer os pais da namorada branca Rose Armitage. O desejo de Chris de ter uma namorada branca, passa necessariamente pela imposição da mulher branca como um modelo de beleza, a ser desejado.

Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser branco. Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco. Ora — e nisto há um reconhecimento que Hegel não descreveu — quem pode proporcioná-lo, senão a branca? Amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco. Sou um branco. Seu amor abre-me o ilustre corredor que conduz à plenitude [...]. Esposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca. Nestes seios brancos que minhas mãos onipresentes acariciam, é da civilização branca, da dignidade branca que me apropriado (Fanon, 2008, p. 69).

Passa também, por outro lado, pelo problema da solidão da mulher negra, por trás de cada um homem negro que deseja de ligar a uma mulher branca, há uma mulher negra que ficou preterida, pois, como nos lembra Munanga, “as negras desesperam-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos químicos, a fim de clareá-la um pouco” (1986, p. 30). Como constata Joel Rufino dos Santos:

Existe um padrão branco de qualidade, quem sai dele não sobe na vida. [...] Embranquecer se tornou, por consequência, uma obsessão para pessoas humildes e de cor. [...] para que embranquecer filhos e netos? Para terem menos obstáculos na vida. Não se vá pensar, contudo, que esse processo é sempre consciente. Os negros que ficam ricos de alguma forma procuram sempre mulheres brancas, tidas como mais belas e mais finas que as escuras (Santos, 1980, p. 67-69).

Em consequência, um sentimento de inferioridade que acomete o sujeito negro, dotado de uma identidade e de corpo negro, quando submetido à dominação e colonização cultural brancas. Sobre esse sentimento, Kabengele Munanga afirma:

Sua consciência entra em crise. Graças a uma série de mecanismos de pressão psicológica e outras astúcias, sua alienação deixa de ser teórica. Ele se convence de que o único remédio para curar sua inferioridade, a salvação, estaria na assimilação dos valores culturais do branco superpotente. Essa fase de absorção do branco pelo negro é chamada de embranquecimento cultural.” (Munanga, 1986, p. 6).

Inferioridade e impotência, que muitas vezes leva o sujeito negro – e seu corpo – ao conformismo, ao medo, à resignação, à imobilidade, perante a opressão. Um processo de alienação que é reforçado pelas mídias de massa, que mantém os oprimidos mesmerizados, acreditando-se incapazes de agir para transformar sua realidade. É o que acontece, por exemplo, quando na infância, Chris, inerte frente à televisão, é incapaz de ir ao socorro de sua mãe. Como afirma Munanga:

Todas as qualidades humanas serão retiradas do negro, uma por uma. Jamais se caracteriza um deles individualmente, isto é, de maneira diferencial. Eles são isso, todos os mesmos. Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, lhe será negada. Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito, sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até de reclamar (1986, p. 23).

Cabe destacar aqui que, para além da diferença étnico-racial entre os dois, há a diferença econômica: Chris tem origem pobre e periférica, o que se depreende pela sessão de terapia à qual ele é submetido, hipnotizado contra sua vontade, pela sua futura sogra, a psicanalista Missy Armitage, na qual descobrimos que ele vivia sozinho com sua mãe, que havia sido abandonada pelo marido, enquanto ele ficava em casa sozinho, assistindo TV, e que ela morreu atropelada quando voltava do trabalho, num dia de muita chuva; ela, por seu turno, é filha de pais de origem social e econômica mais abastada, que vivem numa bela mansão numa área nobre a cidade.

Chris ainda não percebe, mas, na sociedade em que ele vive, as identidades e os corpos negros somente são aceitos quando se branqueiam, passando a assimilar, ou adotar, ou emular, os modos de ser sociais brancos. Ou, como postulou Franz Fanon, a vestir uma máscara branca sob a pele negra, pele, corpo. Sobre ele, uma máscara branca. Máscara, aparência. Em outras palavras: o negro que fala como os outros negros (estes majoritariamente pobres e periféricos), que se veste como os outros negros, que gosta das mesmas músicas que outros negros, é visto como “fora do padrão”. Sua cultura, seus modos de ser, são vistos como como uma “degeneração” da cultura e dos modos de ser sociais dos brancos, que são difundidos como os corretos. Como afirma Kabengele Munanga, “o embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco” (1986, p. 27). Assimilação esta que, ainda segundo Munanga, é “o processo pelo qual o negro colonizado adota a cultura do colonizador” (1986, p. 81). Um negro, para ser bem aceito na sociedade hegemonicamente branca, precisa preferir música clássica à rap ou funk, por exemplo. É precisamente este negro, que assume uma identidade “branqueada” na medida em que assimila a cultura do branco, ou seja, que é colonizado por ele, que os negros que tentam se inserir no mundo branco do os Armitage são parte, irão se tornar.

No filme, o processo por meio do qual, o corpo de Chris, após ser vendido em um leilão, será submetido à uma lavagem cerebral, é uma metáfora do processo racista no qual as identidades e os corpos negros são colonizados pelos brancos por meio da dominação, sobretudo cultural. Processo este que, no filme, se dá em duas etapas: uma que é psicológica e simbólica (o *eu* de Chris vai afundando para o “*sunken place*”, quando hipnotizado por Missy); e outra que é física (o “Procedimento Coagula” cirurgia na qual o parte do cérebro do comprador será transplantado no corpo de Chris).

Sobre isso, Joaze Bernardino Costa e Ramón Grosfoguel ponderam que “no discurso colonial, o corpo colonizado foi visto como destituído de vontade, subjetividade, pronto para servir e destituído de voz” (2016, p. 19).

Roland Corbusier reforça esse ponto de vista sobre o corpo colonizado, ao afirmar que:

O colonizador é sujeito, ao passo que o colonizado é objeto; o primeiro é titular de direitos e privilégios, o segundo só tem obrigações e deveres, e, quanto aos direitos, apenas aqueles que o senhor lhe concede. Os escravo não é sujeito e não tem direitos, porque, como diria Hegel, não é “reconhecido” pelo senhor, não é visto por ele como se fosse também sujeito. O escravo não tem ser próprio, nada há em si mesmo, pois o seu ser se fundamenta no ser do senhor, de cuja vontade é apenas reflexo. Podemos entender, agora, o que dissemos a respeito da “alienação” como característica global das sociedades coloniais.” (Corbusier, 1958, p.29).

Como veremos mais adiante, o Procedimento Coagula, pelo qual Chris será submetido pela família Armitage, é uma representação metafórica e simbólica do processo por meio do qual o corpo de Chris, será escravizado, para que, deixando de ter um ser próprio, para que deixando de ser em si mesmo, passe a ser fundamentado no ser de seu senhor. O corpo negro, escravizado, esvaziado, é o receptáculo no qual uma consciência branca invasora será alocada. Importante dizer que a escolha do diretor-roteirista por fazer com que a personagem Missy utilize uma xícara de chá como instrumento para hipnotizar Chris não é aleatória, mas intencional, porque é profundamente simbólica. A xícara de chá remete à cultura que colonizou os Estados Unidos, isto é, a Inglaterra, pois, como – quase - todos nós sabemos, o chá é um hábito do qual praticamente todo súdito da Casa de Windsor se orgulha.

5 UMA NEGRITUDE OBJETO DE DESEJO

Outro aspecto importante abordado no filme é a apropriação da cultura negra pela branquitude, que ocorre, por exemplo, quando a música, a literatura, o cinema, etc., negros, são

² Em tradução livre: “lugar onde se afunda”.

deglutidos (num processo antropofágico, como queriam os modernistas brasileiros) pela sociedade e pela economia brancas, transformando-os em mercadorias mais palatáveis ao paladar e aos padrões da branquitude. É o que acontece, por exemplo, o rap que, quando cantado por rappers negros, como Tupac, é visto como representante de uma cultura marginal, mas quando entoado por rappers brancos, como Eminem, acabam sendo aceito no *mainstream*, após serem esvaziados de seus conteúdos críticos à dominação branca. É o que acontece na cena em que, na festa anual dos Armitage, um dos convidados se dirige a Chris e diz “*Fair skin has been in favor for, what, the past hundreds of years. But, now the pendulum has swung back. Black is in fashion!*”³. Ou então, quando o personagem Jim Hudson (Stephen Root), antes de comprar o corpo de Chris no leilão, diz a ele que “*I want your eye, man. I want those things you see through*”⁴.

Ora, do mesmo modo que as elites dominantes se alimentam do trabalho dos dominados, a cultura dominante se nutre da cultura (devidamente deglutida e tendo seus elementos subversivos expurgados) dos dominados. A cultura branca, hegemônica, precisa consumir e deglutir as culturas dominadas para se renovar, para fugir à estagnação e à extinção. No entanto, produtos da cultura negra, como o rap ou o funk, são aceitos como parte da cultura hegemônica, desde que desprovidos de sua mensagem crítica, de seu caráter subversivo. Sobre isso, Charles Nunes Bahia, no artigo *Apropriação Cultural Antropofágica e as Máscaras Brancas do Racismo Indigesto*, pondera que: “Os costumes negros, deglutidos pela indústria estética do capital, acompanharam seus símbolos da resistência transformarem-se em adornos vazios. Prevaleceu a cultura branca.” (BAHIA, 2018, p. 2)

6 CULTIVANDO UM NOVO SOLO

Em *Dialética da Colonização*, Alfredo Bosi recorre à etimologia para a esclarecer os laços históricos e simbólicos entre cultura e colonialismo:

Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem. As palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. [...] Um herdeiro antigo de *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. [...] *Colo* é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar. [...] A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares. O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. Tomar conta de, sentido básico de *colo*, importa não só em cuidar, mas também em mandar. (Bosi, 1992, p. 11-13).

³ “A pele clara tem sido favorecida há, pelo menos, centenas de anos. Mas agora o pêndulo oscilou para trás. Preto está na moda”.

⁴ “Eu quero seu olho, cara. Eu quero ver aquelas coisas que você vê através deles.

Como já dissemos, o Procedimento Coagula nada mais é do que um processo por meio do qual o corpo de Chris, como um solo do qual se apossa, um território que se domina, será ocupado por um colonizador branco, assim como - algo ele mais tarde descobrirá – aconteceu com Georgina e Walter, por exemplo. Importante destacar aqui também o seguinte fato: todos os brancos que, no filme, compram e colonizam os corpos negros, são velhos, moribundos e decrépitos. O corpo negro é o solo no qual será plantada a semente dessas árvores moribundas. Os corpos negros, vendidos e colonizados, se tornarão receptáculos da consciência de uma certa ancestralidade branca. Nesse ponto, temos uma outra dimensão da colonização, enquanto um culto aos mortos e aos antepassados, tal como afirma Bosi:

Quanto a *cultus, us*, substantivo, queria dizer não só o trato da terra como também o culto dos mortos, forma primeira de religião como lembrança, chamamento ou esconjuro dos que já partiram. [...] Convém amarrar os dois significados desse nome-verbo que mostra o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto: *cu/tus* (1): o que foi trabalhado sobre a terra; cultivado; *cultus* (2): o que se trabalha sob a terra; culto; enterro dos mortos; ritual feito em honra dos antepassados. [...] A colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes poderão sempre buscar-se no nível do *colo*: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais. Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer (Bosi, 1992, p. 14-16).

É esse o destino que todos os negros seduzidos e levados a conhecer a família Armitage se tornarão: chãos a serem ocupados, solos a serem lavrados, corpos a serem invadidos e colonizados. Chris tem um sinal mais claro do perigo que o cerca quando Logan King, na festa anualmente promovida pelos Armitage, grita-lhe: “*Get out!*”. Chris percebe que seus modos são estranhos, parecendo forçados. Ele se veste, fala, anda, de um jeito muito parecido com os convidados da festa, formados majoritariamente por homens e mulheres brancos e do mesmo nível socioeconômico dos Armitage.

O sistema colonial nunca foi equânime. Uma vez livres da escravidão, os negros continuaram marginalizados, culturalmente apagados. Ou passavam por um processo de embranquecimento cultural ou desapareciam de vez. Apenas o negro que repetisse as tradições do colonizador encontraria um espaço na sociedade; um espaço mínimo dentro do qual jamais haveria uma equiparação ao branco. Prevalcia, pois, a inferioridade do colonizado; o combustível etnocêntrico necessário para fazer com que os próprios negros cressem que nunca possuíram uma cultura ou história.” (Bahia, 2018, p.7).

Após a festa, Chris envia ao seu melhor amigo Rod Williams, uma foto de Logan Rod, que eles descobrem ser, na verdade, Andrew Hayworth. Analisando a foto, Rod Williams diz: “*This dude*

⁵ Poderia ser traduzido como “Corra!” ou “Cai fora!”.

*is from Brooklyn, huh. He didn't dress like this*⁶. Novamente, esse ponto de vista é corroborado por Corbusier:

O colonizado não tem ser próprio, uma vez que seu ser o ser do “outro”, para o qual foi transferida ou alienada a sua liberdade. Quem determina a sua vida, quem fixa a tábua de valores, quem estabelece as regras e normas de conduta, quem impõe os padrões culturais, quem configura o seu ser não é ele mesmo, mas o senhor (Corbusier, 1958, p. 30).

Chris é mais um homem negro que, para acender socialmente numa sociedade racista, marcada pela branquitude, acredita que precisa “assemelhar-se tanto quanto possível ao branco” (MUNANGA, 1986, p.27). Para tentar, de algum, modo, escapar da condição de subalterno, de dominado, de oprimido. Essa busca por atingir um ideal branco, enseja, como contradição e complemento, um ódio, uma rejeição, por tudo quanto for negro. É, portanto, para cada sujeito e corpo negro, um ódio por si mesmo.

Como tornar real essa semelhança, a não ser através da troca de pele? Ora, para nisso chegarem, pressupunha a admiração pela cor do outro, o amor ao branco, a aceitação da colonização e a auto-recusa. E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor pelo colonizador, há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo (Munanga, 1986, p. 27).

É o ódio por si mesmo que Missy pretender fazer se alastrar pela consciência de Chris, quando ela, durante a hipnose, aciona nele o gatilho causado pela morte da mãe, pela qual ele se culpa. Isso porque, quando sua mãe foi atropelada, ela estava próxima de sua casa, mas ele não foi capaz de sair de onde estava. Desse medo de si dependerá, depois que o transplante for feito, da dominação da consciência de Chris pela consciência do invasor-colonizador. Assim, o corpo negro, apesar de aparentemente livre, continuam sendo escravizados, na medida em que são apossados e dominados por uma consciência branca e intrusa.

7 ÓDIO E CULPA, GIRO E GRITO

A figura deste invasor-colonizador, que no filme é o personagem Jim Hudson (Stephen Root), é, assim como todos os personagens brancos, a expressão e metafórica da própria branquitude do colonizador. Branquitude que os personagens negros são, culturalmente, ensinados e compelidos, a amar, a desejar, a querer pertencer, a se incorporar. A culpa que Chris carrega pela morte da mãe é a culpa que todo e cada negro que ambiciona ser branco, carrega por matar sua

⁶ “Esse cara é do Brooklyn, hein. Ele não se vestiria assim.”

origem e sua ancestralidade negra, na medida em que as nega. O jogo psicológico ao qual Chris é submetido, tem o objetivo de aliená-lo, no sentido proposto por Munanga, “Alienação: estado do indivíduo em que, por fatores externos (econômicos, sociais, históricos, políticos ou religiosos), não mais dispõe de si, passando a ser tratado como objeto” (Munanga, 1986, p. 80).

Isso porque, nesta sociedade onde formas simbólicas e culturais de racismo persistem, um negro, para ser bem aceito, precisa se vestir como dita a moda dos brancos, falar como dita a norma dos brancos, se comportar refinadamente como um branco, etc. A resistência a esses processos é, antes de tudo, um ato de decolonialidade:

A atitude decolonial é o “grito de espanto” que ocorre individualmente, ou seja, é a atitude do próprio sujeito frente ao horror da colonialidade em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder. [...] Portanto, sem a atitude decolonial, assinala o autor, não há mudança no mundo por meio da decolonização, pois a primeira mudança é a do próprio sujeito com o “grito de espanto.” (Oliveira; Lucini, 2021, p. 99-100).

Esse grito de espanto é aquele grito que Andrew/Logan dirigiu a Chris durante a festa. É a lapso que acomete Georgina quando uma lágrima escorre-lhe pela face. Segundo Oliveira e Lucini (2021), o pensamento decolonial é desencadeado pelo “giro decolonial”. Esse, por sua vez, refere-se:

[...] ao ato de abrir o pensamento [...] se refere, é o ato de se “desprender da camisa de força” para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza (Oliveira; Lucini, 2021, p. 99).

A resistência de Chris, que o leva a lutar para escapar ao Procedimento Coagula, é a metáfora da resistência do negro a ser colonizado e aculturado pela branquitude hegemônica. É precisamente naquele negro, que assume uma identidade “branqueada” na medida em que assimila a cultura do branco, ou seja, que é colonizado por ele, que Chris, realizando um “giro decolonial” escapará de ser transformado, ao final do filme, numa atitude de rebeldia contra sua colonização. Um ato de rebeldia que não pode ser passivo ou pacífico, mas precisa ser ativo e violento, pois ativa e violenta é a assimilação à qual ele é forçado pela branquitude, que o acultura e aliena.

Como afirma Munanga:

Abandonada a assimilação, a libertação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total auto-rejeição [...]. É preciso desembaraçar-se desta imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la (Munanga, 1986, p. 32).

No filme, quando se Chris vê seu corpo já dominado, amarrado a um sofá, preso em uma sala, de frente para um aparelho de TV, seu destino trágico parece-lhe inevitável. Mas ele descobre um meio de fugir, quando, tapando os ouvidos, consegue evitar sendo novamente induzido à hipnose. Assim, inteligentemente, consegue se libertar após fingir estar hipnotizado. Essa cena, por seu turno, tem um sentido oculto: é uma representação que uma consciência que, após conquistar sua autonomia psíquica e livrar das amarras psicológicas e simbólicas, consegue emancipar seu corpo, livrando-o das amarras concretas e materiais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência de Chris a ter seu corpo dominado por uma consciência branca invasora é a resistência de todo e cada negro e negra em aceitar o papel de quem emula o branco, isto é, de carregar uma máscara branca. Por isso, essa luta que ele empreende para se libertar daquele julgo que os Armitage tentaram lhe impor, é a camada superficial de mensagem, que expressa, num sentido mais profundo, outra mensagem, em camada, que fala sobre a luta contra a imposição de uma branquitude e sobre a afirmação de sua negritude. Uma luta na qual o dominado/colonizado afirma e valoriza a sua consciência, a sua identidade e o seu corpo, em vez de buscar alcançar ideais arbitrários e alheios de consciência e existência impostos pelos brancos. Ainda em Munanga, “Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco” (Munanga, 1986, p. 32).

Nessa libertação de si, que é consequência de uma aceitação de si, Chris precisa libertar-se da culpa e do ódio de si e resgatar suas origens e raízes. Órfão, pois sua mãe morreu quando ele ainda era uma criança - e não conhecemos também o seu pai – essas origens e raízes, para Chris estão representada pelo seu melhor amigo Rod Williams. É ele quem, no começo da história, presentindo que há algo de errado naquele relacionamento, tenta de todas as formas dissuadir Chris de ir naquela trágica viagem. É ele também que, no final da história, aparece para resgatar Chris daquela mansão macabra. Rod é um negro, pobre e periférico que, desde o princípio, mostra-se consciente de si e orgulhoso de sua identidade, de sua cultura, de sua ancestralidade, ou seja, de sua negritude. Negritude esta que, como afirma Munanga, “[...] aparece aqui como uma operação de desintoxicação semântica e de constituição de um novo lugar de inteligibilidade da relação consigo, com os outros e com o mundo” (1986, p. 45).

Rod é a personificação de todos os negros que criticamente se desalienaram e, num esforço altruísta, num compromisso que é decolonial por essência, direcionam esforços para

libertar seus irmãos da opressão e da dominação coloniais. Rod é também uma antítese ao “salvador branco” (Aronson, 2017; Hughey, 2010), isto é, ao personagem do homem/mulher branco e heroico que se introduz em uma cultura autóctone ou em um grupo oprimido para salvá-los, como acontece em filmes como *Um Homem chamado Cavalo* (*A Man Called Horse*, 1970), *Entre Dois Amores* (*Out of Africa*, 1985), *Dança com Lobos* (*Dances with Wolves*, 1990), *O Último Samurai* (*The Last Samurai*, 2003) e *Histórias Cruzadas* (*The Help*, 2011) por exemplo.

Para Cesaire *apud* Munanga (1986), a Negritude se baseia em três princípios: identidade, fidelidade e solidariedade. Por identidade, Cesaire entende o orgulho e aceitação de ser negro. Por fidelidade, ele entende o compromisso com suas origens e com sua ancestralidade. Por solidariedade, o sentimento que liga intimamente cada homem e mulher negros pelo mundo, levando-os a ajudarem-se mutuamente, preservando sua identidade comum. É essa solidariedade que une Rod e Chris, permitindo que juntos eles deslinem os mistérios que rodam os *Armitage* e livrem Chris de um destino cruel.

REFERÊNCIAS

ARONSON, B. **The White Savior Industrial Complex: A Cultural Studies Analysis of a Teacher Educator, Savior Film, and Future Teachers.** *Journal of Critical Thought and Praxis*, v. 6, p. 36-54, 2017.

BAHIA, C. N. Apropriação Cultural Antropofágica e as Máscaras Brancas do Racismo Indigesto, Belém: Complexitas . **Rev. Fil. Tem.**, v. 3, n. 2 , jul./dez. 2018, p. 40-53.

CORBUSIER, R. **Formação e Problema da Cultura Brasileira.** Rio de Janeiro: Textos Brasileiros de Filosofia. 1958.

COSTA, J. B. e GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado.** v. 31, n. 1, jan./abr., 2016.

BOSI, A. **Dialética da Colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CÉSAIRE, A. **Diário de um Retorno ao País Natal.** São Paulo: EDUSP, 2012.

FANON, F. **Pele Negra Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GET OUT! (Corra!). Jordan Peele. EUA: 2th Century Studios, 2016. Brasil: Universal Pictures, 2017.

HUGHEY, M. W. **The white savior film and reviewers' reception.** *Symbolic Interaction*, v. 33, p. 475-496, 2010.

MUNANGA, K. **Negritude**: Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, E. de S. e LUCINI, M. **O Pensamento Decolonial**: conceitos para pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**. v. 8, n. 01, jan./mar. 2021, p. 97-115.

PENAFRIA, M. **Análise de Filmes** - conceitos e metodologia(s). VI Congresso SOPCOM, abr./2009.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, J. R. dos. **O que é Racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SORLIN, P. **Sociologia del Cine**. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

XAVIER, I. **O olhar e a cena**: melodrama, Hollywood, cinema novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Enviado em: XX/XX/XX

“SERIA O LÁPIS UM MARCADOR?”: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO BÁSICO À LUZ DO CURTA-METRAGEM *DÚDÚ E O LÁPIS COR DA PELE* (2018)

“WOULD THE PENCIL BE A MARKER?”: AN ANTI-RACIST EDUCATION PROPOSAL IN BASIC EDUCATION IN THE LIGHT OF THE SHORT FILM *DÚDÚ AND SKIN COLOR PENCIL* (2018)

Leandro Chaves Batista¹

RESUMO

A *pedagogização do cinema* vem se generalizando como um profícuo caminho para a diversificação de instrumentos do trabalho docente, sobretudo no ensino básico. Desse modo, o presente artigo se propõe a discutir as representações étnico-raciais abarcadas no curta-metragem *Dúdí e o Lápis Cor da Pele* (2018), cujo enfoque é o papel decisivo que a escola possui diante da construção identitária da criança negra, destacando que o convencional “lápis cor da pele” se aproxima muito mais da alcunha de marcador social da diferença racial. Para tanto, dialogamos com autores que: empreenderam debates em torno do racismo no Brasil, a saber Munanga (2004) e Almeida (2019); e se debruçaram em traçar possíveis caminhos para a implementação de uma educação antirracista, como Gomes (1999) e Andrade (1999). Como encaminhamento das questões levantadas, a análise do tensionamento racial presente no curta-metragem possibilitou a elaboração de uma proposta didática para professores que atuem na educação básica, marcadamente na disciplina de História, com vistas a ressignificar os valores e práticas sobre diversidade no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Criança negra. Curta-metragem.

ABSTRACT

The pedagogization of cinema has been increasingly used as a fruitful path for diversifying teaching tools, especially in basic education. Thus, this article aims to discuss the ethnic-racial representations portrayed in the short film *Dúdí e o Lápis Cor da Pele* (2018), whose focus is the decisive role that school plays in the identity construction of black children, highlighting that the conventional "skin-colored pencil" is much more akin to the label of racial difference marker. To do so, we engage in a dialogue with authors who have engaged in debates around racism in Brazil, namely Munanga (2004) and Almeida (2019); and have sought to outline possible paths for the implementation of an anti-racist education, such as Gomes (1999) and Andrade (1999). As an outcome of the issues raised, the analysis of racial tension present in the short film enabled the development of a didactic proposal for teachers who work in basic education, notably in the History discipline, aiming to resignify values and practices regarding diversity in the school environment.

KEYWORDS: Anti-racist education. Black children. Short film.

¹ Discente no curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pesquisador bolsista junto ao Núcleo de Estudos de Historiografias e Linguagens (NEHISLIN), grupo vinculado ao curso de História da UEMA. E-mail: leandrochaves1000@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo intenciona, primordialmente, aventar uma proposta de utilização do curta-metragem *Dúdí e o Lápis Cor da Pele* (2018) no ensino básico a fim de contribuir com a elaboração de práticas de educação antirracista e, de forma concomitante, operar uma *pedagogização do cinema* (ALMEIDA, 2017). A incorporação desta mídia na agenda didática estipulada pela escola, se realizada de maneira efetiva, oferece um relevante contributo para a formação cultural e desenvolvimento crítico dos discentes em relação à realidade.

Considera-se primordial para a largada dessa discussão demarcar nossa inclinação para uma perspectiva intercultural, considerando o caráter relacional entre os distintos grupos socioculturais que compõem a sociedade. Conforme assinala Candau (2011), alguns aspectos concernentes a este multiculturalismo aberto e interativo são: a percepção de identidade como um projeto inacabado, em permanente construção, a fim de romper com posturas essencialistas; e a consciência de que as relações culturais são permeadas por relações de poder. Desse modo, um caminho viável para a implementação de uma educação antirracista no ensino básico é fixar que a diversidade étnico-racial do país cobra novos comportamentos dos alunos, sendo o audiovisual uma ferramenta lúdica para tal finalidade.

Dirigido por Miguel Rodrigues e roteirizado por Cleber Marques, *Dúdí e o Lápis Cor da Pele* é um curta-metragem, com duração de 19 minutos, realizado pela produtora *Take a Take Films* no ano de 2018². A obra acompanha o personagem-título, um garoto negro de sete anos, estudante de um colégio particular de classe média de São Paulo, em uma crise de identidade. O ponto de partida da narrativa se dá quando, em uma aula de Educação Artística, a professora associa a cor do lápis rosa salmão à cor da pele, intrigando o garoto, que passa a procurar por respostas em relação ao descompasso entre o que foi dito pela professora e a realidade que ele está inserido.

A relevância do presente trabalho reside em ressaltar a importância de uma educação antirracista no ensino básico de História, sendo esta instrumentalizada pelo uso de recurso audiovisual no processo pedagógico. Para tanto, empreende-se uma discussão de caráter analítico e interpretativo, junto a autores que se dedicaram a debater as relações étnico-raciais no âmbito educacional.

² É válido ressaltar outras experiências de utilização do referido curta-metragem na prática do ensino, como a realizada pela professora Kalinda Félix de Souza, em 2019 no curso de pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) junto a cursistas que, em sua maioria, já atuavam como professores (SOUZA, 2020); e o projeto pedagógico *Esse lápis não me representa*, realizado em 2020, de forma cooperativa entre os professores, em turmas do sexto ano da Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada no município de Lagoa dos Gatos-PE (XAVIER FILHO, 2020).

Para além deste texto introdutório, o artigo está estruturado em mais quatro seções: uma discussão teórica a respeito do racismo, das prerrogativas da Lei 10.639/03, e caminhos para a implementação de uma educação antirracista; uma análise das representações³ étnico-raciais contidas no curta-metragem *Dúdu e o Lápis Cor da Pele*; uma proposta didática para a utilização do material no ensino básico; e um balanço, nas considerações finais, do conteúdo apresentado. Ademais, é premente, ao longo da discussão, nos reportarmos à seguinte questão: até que ponto o lápis contido na narrativa do audiovisual representa, naquela circunstância, um sintomático marcador racial?

2 O RACISMO, A LEI 10.639 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Partindo do pressuposto de que o racismo é um elemento integrado à organização econômica e política da sociedade, sendo utilizado como um instrumento de reprodução de desigualdades e violências, Sílvio Almeida (2019), em sua obra *Racismo Estrutural*⁴, debate questões relativas ao preconceito, racismo e discriminação – três categorias que, recorrentemente, são associadas à ideia de “raça”. Portanto, como forma de prescrever a discussão, o jurista argumenta que a “raça” é um fenômeno da modernidade, eminentemente relacional e político, sendo utilizado, historicamente, para instrumentalizar desigualdades e segregação de grupos considerados minoritários. Os dois canais pelos quais a raça opera, conforme o autor, são: a característica biológica (de ordem fenotípica) e a característica étnico-cultural (ligada à origem geográfica, à religião, à língua, entre outros aspectos).

Sobre esta noção de “raça”, Kabengele Munanga (2004) aponta que ela não é uma realidade biológica (apesar de ainda presente no imaginário coletivo), como já comprovado por geneticistas, mas sim um conceito “cientificamente inoperante” utilizado para segmentar a diversidade humana e, mais grave ainda, promover hierarquizações arbitrárias. Ademais, para o antropólogo, o conceito em si carrega uma faceta “imperialista”, por meio do estabelecimento de relações de poder e dominação que apresentam uma certa variabilidade de acordo com a época e local. A associação

³ O sentido de representação adotado neste trabalho condiz com o construto teórico de Stuart Hall, que atribui a este conceito um caráter constitutivo de um amplo processo de produção e compartilhamento de significados entre membros de uma cultura (LEÃO, 2020, p. 27). Nesse sentido, o uso do termo “representações” é fundamental para compreender de que forma o audiovisual selecionado é produtivo para a identificação e denúncia de preconceitos que acompanham a formação identitária da criança negra. Tais elementos estão presentes na realidade, mas que, a partir de um processo de ficcionalização, tornam-se genuínas representações.

⁴ Almeida (2019) ressalta que o racismo estrutural é um produto direto das relações políticas, econômicas, jurídicas ou familiares, portanto, ratificando o caráter relacional da noção de “raça”. No Brasil, fenômenos como o colonialismo e a escravização foram basilares para o ordenamento do racismo estrutural e, conseqüentemente, a manutenção de hierarquias entre grupos étnicos e relações de poder sustentadas em privilégios.

entre traços biológicos e qualidades morais e intelectuais denuncia o caráter muito mais etno-semântico e político-ideológico do que propriamente biológico que a “raça” apresenta.

Mediante a caracterização do conceito de “raça”, Almeida (2019, p. 23) assinala que a discriminação racial corresponde a um tratamento diferenciado para membros de grupos racialmente identificados, podendo ela assumir quatro formas: *direta*, marcada pelo “repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial”; *indireta*, quando determinadas regras são aplicadas, de forma neutra, sem considerar situações específicas de grupos minoritários; *negativa*, causadora de prejuízos e desvantagens; e *positiva*, voltada para corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa.

Já o preconceito racial é referente à emissão de juízos de valores amparados por estereótipos de determinado grupo, podendo manifestar-se ou não em práticas de discriminação. Por sua vez, o racismo está relacionado a uma forma sistemática de discriminação fundamentada na “raça”, de ordem consciente ou inconsciente, que desemboca em desvantagens ou privilégios para determinados indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O foco do presente trabalho é discutir sobre formas de combater o racismo no ambiente educacional, portanto, faz-se imprescindível, nos referenciarmos à Lei 10.639/03⁵, seus antecedentes históricos e como ela pode instrumentalizar uma educação antirracista.

Em 09 de janeiro de 2003, Luís Inácio Lula da Silva, então presidente da República Federativa do Brasil, sancionou a Lei 10.639/03, marco legal que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O campo em questão abrange, conforme a lei, temas como 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” (BRASIL, 2003). Outras prerrogativas estabelecidas são que: os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, com destaque para os domínios da Educação Artística, Literatura e História brasileiras; além da inclusão do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*.

A consolidação da referida lei deve ser visualizada como um produto dos progressivos esforços de militância oriundos de organizações antirracistas no país que concebem a educação como um instrumento de luta política. São notórias, no início do século XX, as atuações da Frente Negra Brasileira (FNB)⁶ por meio da criação de escolas de alfabetização, além de cursos técnicos e

⁵ Materializada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

⁶ Foi uma entidade criada em 1931, com filiais em vários estados que lutava pelo aperfeiçoamento moral e intelectual dos negros. Tinha como principal veículo o jornal A Voz da Raça. No ano de 1936, se transformou em partido, mas no ano seguinte foi extinto pelo Estado Novo.

de formação social; e o Teatro Experimental do Negro (TEN)⁷, organização que visava a formar atores negros, mas também promover oficinas, congressos e simpósios para debater a discriminação racial no país. Mais tarde, no contexto do regime militar, notadamente em 1978, é criado o Movimento Negro Unificado (MNU)⁸, grupo responsável por denunciar o racismo presente nos variados espaços sociais, e reivindicar, com mais ênfase, a ressignificação das narrativas em torno da população negra na educação.

Uma via de atuação do MNU, concernente à proposta deste artigo, são os esforços em denunciar a “discriminação e perpetuação de ideologias racistas” (MAIA, 2020, p. 8) no ambiente escolar, e demandar uma reorganização dos currículos, de modo que eles valorizem a história e cultura africanas. Tal pauta encaminhou os debates do grupo na década de 1990, sendo a Lei 10.639/03 o cume desse processo de mobilização.

Entendendo que a educação antirracista visa problematizar um projeto político-pedagógico historicamente ancorado em instituições e agências racistas, Reis e Calado (2020) conferem importância para a tematização da branquitude⁹ e da negritude¹⁰, no ambiente escolar, como construções históricas e culturais promotoras, respectivamente, da pavimentação de relações de poder/jogo de privilégios e da reconfiguração de padrões hegemônicos que silenciam sujeitos objetificados, sobretudo negros.

Desse modo, é papel da escola transcender a sua feição reprodutora do racismo na sociedade brasileira, assumindo o compromisso de reposicionar a discussão em torno das tensionadas relações étnico-raciais no país, positivando a autoimagem de crianças e jovens negros/as, afetada historicamente por estigmas e estereótipos. Nesse sentido, é imprescindível, para a implementação da Lei 10.639/03, a execução de estratégias voltadas para a formação docente alinhada a perspectivas interculturais/multiculturais/antirracistas; ações articuladas para a reorientação dos currículos pedagógicos; e, em um plano mais geral, o enrijecimento de fiscalização do dispositivo legal pelas instâncias governamentais (REIS; CALADO, 2020).

Um dos desafios para a efetivação da referida lei é a relutância de uma parte dos profissionais da educação brasileira em admitir a existência do racismo no país e, conseqüentemente, assumir uma postura ativa no debate, pendendo a robustecer o mito da

⁷ Foi uma companhia teatral brasileira, fundada por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro, que atuou entre os anos de 1944 e 1961.

⁸ Fundado em São Paulo, no ano de 1978, o MNU é um coletivo de ativismo político, cultural e social com ênfase na autoafirmação cultural, no incentivo à cultura de matriz africana e na promoção de políticas públicas de combate à discriminação racial.

⁹ Diz respeito a uma posição do indivíduo branco marcada por privilégios com relação ao acesso a recursos materiais e simbólicos.

¹⁰ Condição de reconhecimento e valorização da identidade, cultura e subjetividade negra.

democracia racial. Nilma Gomes (1999, p. 147) atribui a esse problema, um fator primordial: a desconsideração do processo educacional em sua multidimensionalidade, abrangendo elementos como “a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras”, como se ele fosse restrito ao repasse dos conteúdos escolares.

Apesar da escrita de Gomes (1999) remeter a um intervalo de mais de duas décadas, as estratégias de atuação antirracista propostas por ela ainda fazem bastante sentido em nossa atualidade, a saber: um entendimento teórico, por parte dos docentes, acerca das delimitações conceituais entre racismo, discriminação e preconceito; a realização de discussões junto aos alunos sobre quais valores e representações são atribuídos aos sujeitos negro, branco, mestiço, entre outros; o esforço dos docentes em conhecer experiências de valorização da cultura afro-brasileira (em grupos culturais ou ONG's) e, por fim, a execução de atividades interinstitucionais que demandem um regime de cooperação e compartilhamento de experiências entre docentes.

Um dos aspectos acima mencionados, a identificação das representações, é fundamental para a proposta deste artigo, no sentido de que o curta-metragem *Dúdú e o Lápis Cor da Pele* nos possibilita visualizar uma ampla gama de discussões relativas ao tensionamento racial no Brasil, como veremos a seguir.

3 AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONTIDAS NO CURTA-METRAGEM *DÚDÚ E O LÁPIS COR DA PELE* (2018)

O ponto de partida do audiovisual se dá com uma atividade de colorir desenhos em uma classe de ensino fundamental I no Colégio Batista Brasileiro, na cidade de São Paulo. Na ocasião, o aluno Dúdú, uma criança negra de sete anos, se vê confuso por não saber qual tonalidade usar para colorir os rostos dos personagens (uma família de quatro pessoas, acompanhada de um animal doméstico), quando sua professora, Sônia, o orienta: “Pinta com lápis cor da pele, aquele bem clarinho sabe...”. Após ouvir esta frase, Dúdú é tomado por um estranhamento em relação aquele lápis cor de salmão que nada tinha a ver com o seu tom de pele, mas que foi denotado pela professora como normativo para representar a epiderme.

Figura 01: Dúdú compara a cor do lápis com a cor da sua pele. 2'18”



Fonte: *Dúdú e o Lápis Cor da Pele*, Take a Take Films, 2018.

Outro aspecto intrigante nesta primeira cena é que antes da intervenção da professora, a colega de Dúdú, de cor de pele branca, o havia aconselhado a pintar os personagens de rosa, como ela faz. Neste momento, duas infâncias se chocam. Concebendo a infância como uma construção social e histórica, Débora Araújo (2008) assinala que ela é cindida em dois tipos: uma idílica, com histórias de contos de fadas; e uma realista, na qual algumas crianças são vítimas de preconceito e violências. Não se deve essencializar tal dicotomia, mas isso não nos chancela negar que, historicamente, as crianças negras estiveram submetidas, no ambiente escolar, a discriminação ou falta de representatividade (seja nos brinquedos, seja nas ilustrações dos livros infantis). Sendo assim, a escola não pode se furtar a empreender uma educação antirracista que conforme as várias infâncias coexistentes.

Após o episódio, Dúdú passa a examinar a recorrência de pessoas com um tom de pele próximo ao do lápis. Em dado momento, ele indaga sua mãe, Marta: “Tem alguém da nossa família que é assim [...] cor da pele?”. A mãe se assusta e, ao presumir que a questão havia sido levantada na escola, visita a instituição a fim de que a direção tome providências. Quando o diretor afirma ser a situação um mal entendido, Marta refuta: “Um mal entendido de mais de quinhentos anos você quer dizer né...”. Uma direta referência aos condicionantes histórico-sociais da colonização do território brasileiro.

Ao ser inquirida por Marta, a professora Sônia se mostra irredutível, ativando as seguintes facetas discursivas: *a credencial antirracista* - “Imagina, eu racista? Eu tenho um amigo negro, vizinhos, colegas negros...”; *a negação do fenômeno* - “Essa história de ver racismo em tudo já deu também né, hoje em dia ninguém pode falar nada que já vira racismo!”; *a falta de esforço em se atualizar em discussões antirracistas* - “Não foi eu que inventei isso, eu só tô repetindo [...]”; *a banalização* - “[...] agora, se quiserem me demitir por uma bobagem dessa...”; e *o atestado do caráter estrutural do racismo* - “Eu só falei uma coisa que todo mundo diz”. Este conjunto de elementos denuncia a profundidade das práticas preconceituosas as quais a professora está imbuída.

Em meio à discussão entre as duas, Dúdu foge da escola levando o lápis consigo, aproveitando um momento de descuido do segurança da instituição. O garoto caminha pelas ruas da cidade comparando a cor do lápis com a pele de variados transeuntes. Após serem informadas do desaparecimento de Dúdu, Marta e Sônia saem à sua procura e, em dado momento, a professora indaga à mãe sobre a possibilidade de informar o pai do menino sobre o seu sumiço. Esta passagem, através da técnica do *flashback*, revela para o espectador que o racismo incidente sobre aquela família não é pontual, mas anterior ao recorte narrativo da produção: o pai de Dúdu, um homem negro, fazia corrida esportiva na rua, quando foi confundido com um ladrão por um policial e teve sua vida ceifada em razão disso. Na cena em questão, o assaltante era uma pessoa branca e, em meio aos gritos da vítima (“pega ladrão, pega ladrão!”), o policial presumiu que aquele homem negro correndo era o criminoso.

Figura 02: O pai de Dúdu é atingido por um policial. 8’35”



Fonte: Dúdu e o Lápis Cor da Pele, Take a Take Films, 2018.

Há um ladrão. Há dois homens correndo, um branco e um negro. Quem é o ladrão? Na perspectiva do policial, o pai de Dúdu era a pessoa mais suscetível a ter cometido o crime. Mas qual o critério adotado por ele? Um critério baseado em estereótipos e preconceitos raciais, no qual a cor da pele foi utilizada como um marcador de suspeita, mesmo sem qualquer evidência concreta ou prova de culpa.

Tal postura se relaciona com o que Achille Mbembe chamou de necropolítica. Este conceito refere-se a uma lógica de atuação do Estado moderno que delimita quem tem o direito à vida e quem deve morrer (MBEMBE, 2016). A cena denuncia, de forma explícita, uma das formas pelas quais o racismo opera na sociedade brasileira: a política de segurança. Nesse sentido, a necropolítica se configura como um mecanismo de manutenção de violências contra grupos marginalizados, sobretudo as populações negras. Esta é uma forma de exercer controle e dominação sobre corpos tidos como "indesejáveis", no caso da cena o corpo negro.

Segundo o Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) referente ao ano de 2021, negros e pardos representam 84,1% das vítimas de intervenções policiais com resultado

morte (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022). O indivíduo negro é um suspeito em potencial por ser marginalizado, e é marginalizado pelo racismo de Estado, portanto, transcender esse ciclo demanda paulatinos esforços na educação e militância política para a efetivação de políticas públicas antirracistas.

Figura 03: A mãe de Dúdu e a professora conversam sobre tensão racial. 8'48"



Fonte: Dúdu e o Lápis Cor da Pele, Take a Take Films, 2018.

Após ouvir a história da morte do pai de Dúdu, Sônia se solidariza, mas não equipara o seu preconceito à prática do policial, sendo refutada por Marta: “Existem muitas formas de puxar o gatilho professora...”, uma referência às consequências, a longo prazo, do racismo. Durante a busca por Dúdu em uma praça, a professora encontra com um antigo namorado, Gustavo. Os dois ficam consternados e o motivo é evidenciado em outro *flashback* que mostra a negativa do pai de Sônia em relação ao seu envolvimento com o rapaz, por ele ser negro.

O pai de Sônia nega ser um homem preconceituoso, apesar de caracterizar a relação da sua filha com Gustavo (descrito por ele como um rapaz de cor) como uma “aventura”. No diálogo, ele tenta persuadir a filha para que ela veja a relação de uma forma negativa: “Imagina, imagina se essa criança nasce negra!”; “Olha ali, a patroa bondosa levando o filho da empregada para passear.”. Por fim, o pai de Sônia apresenta sua “boa intencionada” e “consciente” perspectiva da realidade: “Não me olha assim, só estou dizendo uma coisa que todo mundo diz”. A frase, semelhante à que Sônia proferiu para Marta na sala da direção da escola, funciona como um instrumento de circularidade discursiva, justificando a postura racista da professora como uma construção familiar anterior ao recorte da produção. Remexer nessa memória faz com que Sônia reflita sobre sua postura e passe a dar, ainda que de forma comedida, razão para Marta sobre a tensão racial que atravessa as suas vidas.

Enquanto isso, Dúdu continua, sem resultados, sua empreitada de encontrar pessoas cuja pele tenha a mesma tonalidade que o lápis. Ao se deparar com uma bela parede grafitada, é surpreendido por Madalena, uma desconhecida que pergunta o porquê de ele estar ali sozinho e onde estava sua mãe. Ele argumenta que não quer voltar para encontrá-la, uma vez que ela e sua

professora vão continuar brigando ao invés de explicar para ele o motivo daquele lápis ser referenciado como cor de pele.

Figura 04: Madalena e Dúdú se conhecem. 14'12”



Fonte: Dúdú e o Lápis Cor da Pele, Take a Take Films, 2018.

A fim de ajudar Dúdú, Madalena o convida para tomar sorvete de modo que eles possam conversar mais sobre o tema da cor da pele. Na ocasião, ela revela ser uma curadora de arte e apresenta a ele uma obra de Adriana Varejão. Esta artista plástica criou uma caixa de lápis de cor de várias tonalidades para representar a diversidade étnica no Brasil. Quando ele indaga qual seria a cor de pele “certa”, ela afirma não haver uma definitiva, todas são válidas.

No momento em que Madalena pergunta ao garoto se ele conhece algumas pessoas de projeção histórica e cultural no país, como Dona Ivone Lara, Zumbi dos Palmares, Gilberto Gil, Cartola e Pelé, a narrativa tece uma crítica: Dúdú conhece apenas Pelé. Esta é uma forma de denunciar a visão de que o futebol é um dos poucos horizontes para um garoto negro no Brasil. Em seguida, a curadora assinala para o Dúdú que o elemento de convergência entre as pessoas citadas é que elas são negras e ainda que o seu nome, sem os acentos, corresponde ao termo *negro* em Iorubá¹¹. Ao fim do curta-metragem, após reencontrar sua mãe, o garoto diz a ela que não quer ser chamado de Eduardo, apenas de Dúdú. Embora romantizada, a cena faz uma alegoria ao fortalecimento da autoestima e afirmação identitária da criança negra.

A sensibilização de Madalena para o fortalecimento da identidade de Dúdú é muito mais simbólica do que crível, dada a inviabilidade de fomentar a autoestima da criança negra em um encontro pontual. Este é um papel que a escola deveria, naturalmente, desempenhar. Como forma de inspirar práticas pedagógicas nesse viés, convocamos a experiência de Inaldete Andrade (1999) em organizar oficinas de literatura infantil, em fins da década de 1980, junto a crianças e jovens residentes em áreas periféricas de Recife (PE). No projeto intitulado *Oficinas de Auto-Estima/Identidade Racial*, a metodologia perpassa pela escolha da obra (de acordo com a faixa etária

¹¹ É um idioma falado pelos iorubás em diversos países ao sul do Saara, sobretudo na Nigéria e por grupos étnicos em Benim, Togo e Serra Leoa.

e nível de leitura do grupo); leitura individual ou coletiva (a depender da disposição do grupo); e análise das informações debatidas, com estímulo à expressão do grupo, seja oral ou em desenho (ANDRADE, 1999).

Desse modo, as oficinas, conduzidas por facilitadores, se configuram como importantes momentos de reflexão, como exercícios conjuntos de positividade da imagem do negro que almejam, sobretudo, fortalecer as identidades das crianças partícipes no geral, sendo elas brancas ou negras. Esse é apenas um dos caminhos que poderiam ser adotados pela professora Sônia para ressignificar a sua prática docente, não só com relação a temática étnico-racial, mas também para questões relativas à sexualidade, gênero, ecologia, entre outras, ratificando assim o papel da escola em contribuir para uma formação cidadã.

4 UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Doravante a discussão empreendida acerca da educação antirracista e dos valores étnico-raciais que acompanham a narrativa do curta-metragem *Dúdu e o Lápis Cor da Pele*, sugerimos uma proposta didática. Prescreve-se que ela seja aplicada junto a alunos do Ensino Fundamental, ao longo de três aulas de cinquenta minutos. O intuito é estimular o pensamento crítico dos alunos sobre o impacto do racismo na construção identitária da criança negra.

A proposta se insere na área de *Ciências Humanas* da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento normativo para a Educação Básica no país. O projeto pode ser trabalhado, com as devidas adaptações, em distintos componentes curriculares, mas opta-se aqui por delimitá-lo ao item *História*, em específico o objeto de conhecimento: *A questão da violência contra populações marginalizadas*, que integra a unidade temática: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946*, inscrita no 9º ano. A habilidade a ser trabalhada na atividade é voltada para “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” - EF09HI26 (BRASIL, 2018, p. 431).

A escolha do 9º ano para a execução da proposta se deu por considerar que nesta etapa os alunos já possuem uma certa noção da existência do racismo (provavelmente, já presenciaram situações que puderam verificar estas práticas, ou mesmo assistindo noticiários). Um outro fator é a presença de arma de fogo na cena em que o pai de Dúdu é assassinado, passagem que não consideramos adequada para séries anteriores. No entanto, é importante que o/a professor(a) estimule os alunos a serem multiplicadores da educação antirracista em suas casas e vizinhanças,

sobretudo com as crianças que fazem parte da vida deles, como por exemplo, irmãos menores, primos. Um bom caminho é que eles apresentem literatura infantil sobre identidade negra para estas crianças. É papel do/da professor(a) orientá-los sobre isso.

A sequência didática da proposta apresenta três etapas, sendo a primeira delas intitulada *Precisamos conversar...*, na qual a temática será apresentada, deixando evidente para os alunos que a atividade se desenvolverá em mais outros dois momentos. Considera-se que o primeiro passo a combater o racismo na escola é admitindo sua existência, portanto, a ideia neste primeiro encontro é que o docente empreenda, junto aos alunos, uma conversa sobre conceitos como discriminação racial, preconceito e racismo (ALMEIDA, 2019), se valendo de exemplos para ilustrá-los. É importante que o/a professor(a) estimule os alunos a relacionarem estas questões com seu cotidiano, indagando a eles de que forma a cultura escolar pode ser reprodutora do racismo.

Em seguida, é ideal que o/a professor(a) encaminhe a discussão para as questões relativas à identidade da criança negra, com destaque a valorização do cabelo crespo, apresentando obras infanto-juvenis que abordem sobre o tema, como por exemplo *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França; e *Amoras*, de Emicida. Outra possibilidade para o docente é que ele apresente o trabalho de Adriana Varejão (artista plástica citada no curta-metragem) por meio de uma exposição comentada das suas obras em slide; ou mesmo adquira a caixa de lápis de cor com 24 tonalidades da empresa Koralle, criada em 2016.

O passo dois da atividade, intitulado *Cine Classe*, é a apresentação do curta-metragem *Dúdu e o Lápis Cor da Pele* para a turma, em sala de aula, por meio de recursos como computador portátil, retroprojetor e caixa de som. É ideal que a projeção do filme seja antecedida por uma apresentação técnica da produção, incluindo a menção ao “Prêmio de Melhor Curta-Metragem Narrativa”, obtido no Festival de Cinema Arthouse de Londres em 2019; e após a visualização da curta, o/a professor(a) deve suscitar o debate entre os alunos, indagando sobre as impressões que eles tiveram ao assistirem à produção.

Neste momento, é válido que o/a professor(a) teça uma crítica à dita “resolução do conflito” da narrativa, uma vez que ela não dá conta da complexidade do problema do racismo na escola. O fato de Dúdu ter conhecido Madalena e ela lhe ter apresentado algumas noções de diversidade e identidade negra ilustram um caso muito particular, mas quem garante que a professora Sônia, apesar de sensibilizada com o episódio, não voltará a ter um comportamento semelhante com um outro aluno negro? Portanto, é imprescindível sinalizar, para a turma, que os óbices do racismo não são tão facilmente extirpados das instituições, como a produção apresentou. É necessário um trabalho conjunto, com certo nível de organização, para que haja uma generalização e maior aderência da luta antirracista. Ao fim do encontro, o docente deve sinalizar

que na próxima aula haverá avaliação escrita sobre o audiovisual e que os alunos pesquisem mais sobre temas ligados ao racismo na escola.

Na terceira e última etapa, de título: *Organizando as ideias*, o/a professor(a) estipulará que os alunos construam, individualmente, um texto dissertativo-argumentativo sobre o que eles puderam observar de tensionamento racial no audiovisual. Opta-se aqui pela proposta da avaliação escrita para que os alunos possam exercitar a articulação de ideias, de modo que o/a professor(a) observe, para além do entendimento sobre a temática trabalhada, as suas habilidades de organizar argumentos em um texto coeso e coerente. A seguir, consta-se uma sugestão de pontos norteadores para o texto dissertativo e a pontuação distribuída:

Tabela 01: Pontos norteadores do texto dissertativo

Qual o conflito principal do curta-metragem?
Como você avalia o comportamento da professora Sônia?
Como você avalia o comportamento de Dúdu?
Qual a sua opinião sobre a atitude de Marta (mãe de Dúdu) em ir tomar satisfações na escola? O que você faria no lugar dela?
E o pai de Dúdu? A morte dele pode ser um caso de racismo?
Qual a importância de Madalena (a moça que Dúdu conheceu na rua) para a resolução do conflito?

Elaborado pelo autor (2023).

A sugestão é que cada um dos seis pontos norteadores tenha a pontuação máxima de um ponto e meio (1,5) contabilizando juntas um total de nove (9,0) pontos. A pontuação restante, um (1,0), poderia corresponder aos critérios de coesão (0,5) e coerência (0,5), dada a importância de que a estrutura e lógica do texto sejam relevantes na avaliação. É ideal também que o docente dedique uma parte do encontro posterior para dar um *feedback* das produções escritas aos alunos, destacando pontos positivos e pontos a serem melhorados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões realizadas, foi possível atestar que existem caminhos viáveis para a efetivação de uma educação antirracista. Os apontamentos metodológicos de Gomes (1999), assim como a experiência de Andrade (1999) na organização de oficinas de literatura infantil são apenas algumas das possibilidades de sistematização destas práticas. Em nosso trabalho, por sua vez, a análise das relações étnico-raciais abarcadas pelo curta-metragem *Dúdu e o Lápis Cor da Pele* (2018) possibilitou a estruturação de uma proposta didática.

A utilização do audiovisual no processo de ensino-aprendizagem é um caminho para a dinamização do trabalho docente. É importante que a sua utilização seja, ao mesmo tempo, um momento de descontração e um contributo para formação crítica dos alunos em relação às questões étnico-raciais. Portanto, a figura do/da professor(a) é imprescindível, seja elucidando dúvidas, seja intervindo em interpretações problemáticas das questões levantadas no material.

A partir do momento em que os alunos se apropriarem de conceitos como racismo, preconceito e discriminação; posteriormente, entendam de que maneira eles podem ser nocivos à sociedade e quais os caminhos para combatê-los, o trabalho do/a professor(a) será efetivado da melhor forma. Sendo assim, o estímulo à realização de projetos que tematizem a diversidade se configura como uma trilha franqueável para que nos aproximemos de uma sociedade caracterizada por valores e práticas interculturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. CINEMA E EDUCAÇÃO: Fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a Auto-Estima da criança negra. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 1999. p. 117-123.

ARAÚJO, Débora Cristina. A construção social da infância: uma outra história. *In*: **VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008**, Curitiba. Formação de professores, 2008. p. 104-116.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 13 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, ed. 2, p. 240-255, 2011.

DÚDÚ e o Lápis Cor da Pele. Direção: Miguel Rodrigues. Produção: Cinema na Veia Produções – Take a Take Films. YouTube. 12 de outubro de 2018, 19 min. Disponível em: <https://youtu.be/-VGpB_8b77U>. Acesso em: 28 nov. 2022.

EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL, Rio Branco – Acre, v. 6, n.3, p. 102-116, set-dez. 2023. **115**

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública – 2022**: Letalidade policial cai, mas mortalidade de negros se acentua em 2021. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/>>. Acesso em: 18 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 1999. p. 143-154.

LEÃO, Karolaine de Souza. **“A CRIANÇA NEGRA NA MÍDIA”**: Uma análise sobre a representação da criança negra na telenovela Amor de Mãe, da Rede Globo. Monografia (Bacharel em Jornalismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida. MOVIMENTOS NEGROS E LEI 10639/2003: alguns apontamentos da luta desses movimentos em torno da educação. *In*: **XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-PE: História e Mídias: Narrativas em disputa**. 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. **Revista Arte & Ensaios**, n. 32, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. PENESB. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004.

REIS, Diego dos Santos; CALADO, Maria da Glória. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. **Cadernos do Aplicação: Pesquisa e Reflexão em Educação Básica**, Porto Alegre, v. 33, ed. 2, 2020.

SOUZA, Kalinda Félix de. Um lápis, uma cor, uma frase: como superar práticas veladas de racismo no ambiente escolar. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, [s. l.], ano 4, v. 4, ed. 2, p. 365-382, 2020.

XAVIER FILHO, José Luiz. Desconstrução e inclusividade nas aulas remotas de história: não existe lápis cor de pele. **ELITE - Educação, Linguagem e Tecnologias**, [s. l.], v. 1, n. 3, 2021.

Enviado em: 29/03/2023

Aceito em: 04/05/2023

RACISMO AMBIENTAL, JUSTIÇA AMBIENTAL E MUDANÇAS CLIMÁTICAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS ANUAIS DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ENVIRONMENTAL RACISM, ENVIRONMENTAL JUSTICE AND CLIMATE CHANGE IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF THE ANNUAL REPORTS ON THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Rhadson Rezende Monteiro¹
Magnison dos Santos²
Jade Oliveira Ramos Souza³
Mauricio Borges Vieira⁴

RESUMO

O estudo aborda a problemática do racismo ambiental, destacando os impactos negativos e desproporcionais enfrentados por comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas no Brasil. Esse conceito, originada na década de 1980 nos Estados Unidos, é entendido como uma extensão do racismo estrutural e caracteriza-se pela exposição desigual de grupos racializados a riscos ambientais e falta de acesso a recursos naturais saudáveis. No cenário brasileiro, essa problemática é amplificada pelas desigualdades sociais e raciais historicamente enraizadas. O principal objetivo da pesquisa é examinar as políticas públicas brasileiras voltadas para o combate ao racismo ambiental, baseando-se nos relatórios anuais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, entre 2017 e 2021. Estes relatórios, no entanto, mostraram insuficiências na apresentação de informações claras sobre políticas de enfrentamento ao racismo ambiental. Para complementar a análise, foi adotada uma abordagem quali-quantitativa, utilizando dados do Índice de Vulnerabilidade Social do IPEA. Os resultados indicam que, apesar da existência dos ODS como marcos de desenvolvimento, há lacunas nas políticas públicas brasileiras relacionadas ao racismo ambiental. Tais lacunas impactam diretamente comunidades marginalizadas, intensificando as desigualdades históricas e a vulnerabilidade ambiental. Para um desenvolvimento sustentável e equitativo, é essencial a implementação de políticas mais eficazes, considerando a perspectiva das comunidades afetadas e garantindo sua participação ativa nas soluções.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo Ambiental. Justiça Ambiental. ODS. Mudanças Climáticas. Vulnerabilidade social.

1 Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Associação Plena em Rede (UFRN, UFPI, UFC, UFPB, UFPE, UFS, UESC, a UFERSA) PRODEMA/UESC. Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Direito e em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professor na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Analista na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: advrmonteiro@gmail.com

2 Discente no Curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Técnico em Agropecuária pela Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN). E-mail: magnisonsantos@aluno.ufrb.edu.br

3 Discente no Curso de Agronomia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: jade.ramos@aluno.ufrb.edu.br

4 Discente no Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: mauricioborges@aluno.ufrb.edu.br

ABSTRACT

The study addresses the problem of environmental racism, highlighting the negative and disproportionate impacts faced by indigenous, quilombola, riverside and peripheral communities in Brazil. This concept, originated in the 1980s in the United States, is understood as an extension of structural racism and is characterized by the unequal exposure of racialized groups to environmental risks and lack of access to healthy natural resources. In the Brazilian scenario, this issue is amplified by historically rooted social and racial inequalities. The main objective of the research is to examine Brazilian public policies aimed at combating environmental racism, based on the annual reports of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), between 2017 and 2021. These reports, however, showed insufficiencies in the presentation of clear information on policies to combat environmental racism. To complement the analysis, a quali-quantitative approach was adopted, using data from the IPEA Social Vulnerability Index. The results indicate that, despite the existence of the SDGs as development milestones, there are gaps in Brazilian public policies related to environmental racism. Such gaps directly impact marginalized communities, intensifying historical inequalities and environmental vulnerability. For sustainable and equitable development, it is essential to implement more effective policies, considering the perspective of affected communities and ensuring their active participation in solutions.

KEYWORDS: Environmental Racism. Environmental Justice. SDGs. Climate Change. Social vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

Enchentes, alagamentos, deslizamentos, rompimentos de barragens, invasão de territórios, acesso escasso à água e esgoto tratado ou coleta de lixo... Essas são algumas das situações que evidenciam o racismo e a injustiça ambiental que grupos vulneráveis, como comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas, vivenciam ao longo da vida. O racismo ambiental é um conceito que se refere à desigualdade racial na distribuição de riscos ambientais e impactos negativos sobre comunidades minoritárias (Bullard, 2000). Esse fenômeno ocorre quando as comunidades marginalizadas, em sua maioria compostas por grupos étnicos minoritários, sofrem de forma desproporcional com a exposição a poluentes, a degradação ambiental e a falta de acesso a recursos naturais saudáveis.

O termo "racismo ambiental" surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, quando ativistas e acadêmicos começaram a chamar a atenção para a correlação entre raça, classe social e disparidades ambientais (Bullard, 2000). O conceito de racismo ambiental refere-se à forma específica de discriminação que ocorre quando indivíduos ou comunidades racialmente marginalizadas são afetados de maneira desproporcional e injusta por danos ambientais. Esses danos podem incluir a exposição à poluição do ar e da água, o desmatamento, o despejo de resíduos tóxicos e outras formas de degradação ambiental.

O racismo ambiental é uma manifestação e desdobramento do racismo estrutural, pois reflete a maneira como as desigualdades raciais se entrelaçam com questões ambientais, resultando

em impactos desfavoráveis sobre determinados grupos raciais. O racismo estrutural é um sistema de opressão baseado em relações de poder que permeia todas as instituições e estruturas sociais, perpetuando desigualdades e privilégios com base na raça. Essa forma de racismo vai além de atitudes individuais discriminatórias e se manifesta nas políticas, práticas e normas que beneficiam um grupo racial em detrimento de outros. Autores como Eduardo Bonilla-Silva (2006), Silvio Almeida (2018) e Angela Davis (2016) têm contribuído para a compreensão e análise do racismo estrutural em suas obras. Essa abordagem amplia a compreensão do racismo para além do âmbito social, destacando suas ramificações nos aspectos ambientais e de saúde das comunidades racializadas.

No contexto brasileiro, o racismo ambiental é uma realidade que está intrinsecamente ligada às históricas desigualdades sociais e raciais do país, resultando na distribuição desigual de riscos ambientais (Pimentel, 2004). Comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e periféricas frequentemente enfrentam a escassez de acesso a serviços básicos de qualidade, além de lidarem com problemas como poluição, degradação ambiental e até mesmo o deslocamento forçado devido a projetos de infraestrutura (Porto-Gonçalves, 2006). Embora o Estado brasileiro tenha adotado medidas para combater práticas correlatas ao racismo ambiental, muitas comunidades ainda sofrem com os efeitos prejudiciais das atividades de redução de peso e industriais irresponsáveis.

Nesse panorama, a problemática que se impõe é: Como o Estado brasileiro tem enfrentado o racismo ambiental em comunidades marginalizadas com base em seus relatórios anuais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável? Buscando delimitar a importância desse debate no viés social, ambiental e governamental, é fundamental compreender que o Estado tem a responsabilidade de garantir os direitos do corpo civil. No entanto, existem lacunas na pauta da justiça ambiental no contexto brasileiro, especificamente em relação ao racismo ambiental.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é retratar as políticas públicas brasileiras no combate ao racismo ambiental em comunidades marginalizadas, utilizando como base os relatórios anuais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Para alcançar esse objetivo geral, os objetivos específicos são: 1) Investigar a abordagem do Estado brasileiro em relação ao racismo ambiental nas comunidades marginalizadas, com base nos relatórios anuais; 2) Identificar as lacunas existentes nas políticas públicas relacionadas à justiça ambiental, considerando o combate ao racismo ambiental; 3) Analisar a disponibilidade e qualidade das informações presentes nos relatórios anuais de progresso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no período de 2017 a 2021, referentes ao combate ao racismo ambiental.

Esta pesquisa é estruturada em distintas seções que buscam esmiuçar a complexidade do racismo ambiental, especialmente no contexto brasileiro. Inicialmente, dedicaremos uma seção à

fundamentação teórica, onde os conceitos de racismo ambiental e injustiça ambiental serão devidamente elucidados. Em seguida será feita a exposição do conteúdo dos eixos temáticos dos Relatórios Anuais de Desenvolvimento Sustentável para o Brasil. A investigação prossegue com a avaliação dos resultados do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, permitindo uma compreensão mais profunda da interligação entre vulnerabilidade social e racismo ambiental. O trabalho culmina com uma síntese das descobertas, enfatizando os pontos críticos relacionados às desigualdades ambientais. Ao fim, à luz do debate, avalia-se se há efetividade nas políticas públicas implementadas em prol das comunidades marginalizadas buscando discernir se essas estratégias têm alcançado êxito na atenuação desta problemática e na promoção de uma justiça ambiental que assegure a igualdade racial.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste estudo, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa (Assis; Monteiro, 2023) de natureza descritiva, conforme preconizado por Souza, Oliveira e Alves (2021). A investigação bibliográfica realizou-se com base em registros preexistentes de pesquisas anteriores e documentos impressos, como livros, artigos e teses. Essa modalidade de pesquisa fez uso de dados e categorias teóricas previamente exploradas e formalmente documentadas por outros pesquisadores. Tais fontes constituíram o substrato do estudo, com os pesquisadores valendo-se das contribuições dos relatórios e estudos analíticos contidos nos textos (Severino, 2014).

Metodologicamente, para a construção da pesquisa qualitativa, foram utilizados os dados dos Relatórios de Progresso do Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável no Brasil, juntamente com a análise de dados do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do IPEA, que foram tabulados e são apresentados em tópicos e com um produto gráfico. Para a composição do gráfico foram extraídas as informações empregando os seguintes filtros de separações no IVS: Territorialidade: Brasil > Índices: IVS > Desagregadores: Cor; dentro dos resultados apresentados na planilha, foi filtrado o espaço temporal de 2017 – 2021 por se tratar de dados consolidados completos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O RACISMO AMBIENTAL COMO AGRAVANTE DA INJUSTIÇA AMBIENTAL

O racismo, fundamentado em opressão e violência, afeta diretamente a alocação seletiva de indivíduos em ambientes, padrões habitacionais e desenvolvimento infraestrutural, evidenciado pelas condições das favelas brasileiras e a carência de infraestrutura essencial para a população negra (Herculano, 2008; Jesus, 2020). O Art. 225 da Constituição Federal prevê a inclusão de todos na elaboração e implementação de políticas ambientais (BRASIL, 1988), porém, enfrentamos a problemática da "Injustiça Ambiental", que sobrecarrega grupos vulneráveis com impactos ambientais desfavoráveis (Herculano, 2008).

O termo "racismo ambiental" surgiu no cenário norte-americano durante a década de 1980, sobretudo entre as comunidades negras que debatiam as desigualdades sistêmicas em relação à localização de instalações poluentes em áreas habitadas majoritariamente por minorias étnicas. O caso emblemático de Warren County, na Carolina do Norte, onde foi proposta a instalação de um aterro tóxico em uma comunidade predominantemente negra, tornou-se um ícone desta problemática. Além de motivar significativos protestos, este caso se destacou como um marco inicial na luta contra injustiças ambientais nos EUA. Representando uma das primeiras grandes mobilizações em torno da justiça ambiental, evidenciou a necessidade de se forjar um conceito que englobasse essa desigualdade (Herculano, 2001; Rocha; Vasconcelos, 2018).

Assim nasceu o conceito de "racismo ambiental", cunhado por Benjamin Franklin Chavis Jr., um líder afro-americano renomado nos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos. Chavis delineou o termo como a “discriminação racial na elaboração de políticas ambientais, aplicação de regulamentos e leis, direcionamento deliberado de comunidades negras para instalação de resíduos tóxicos, sanção oficial da presença de veneno e poluentes com risco de vida nas comunidades e exclusão de pessoas negras da liderança dos movimentos ecológicos”. (Herculano, 2008, p. 5).

À medida que a discussão acadêmica progrediu, a pesquisa de Bullard (2000) emergiu como um marco, explorando a intersecção entre raça, classe e disparidades ambientais. Focou sua análise nas desigualdades urbanas, defendendo uma abordagem interdisciplinar centrada na comunidade e trouxe à tona as interseções de gênero no racismo ambiental, examinando a diversidade e a representatividade dentro das organizações ambientais.

Ao aprofundar-se nesta temática, torna-se imperativo reconhecer a intrínseca relação entre o racismo ambiental e o conceito mais amplo de racismo estrutural. Este último, refere-se a sistemas onde práticas públicas, institucionais e culturais perpetuam o acesso desigual a recursos com base na raça (Bonilla-Silva, 2006; Almeida, 2018; Davis, 2016). Deste modo, o racismo ambiental pode ser entendido como uma manifestação concreta do racismo estrutural, expressando-se nas desigualdades do domínio ambiental e ampliando as discussões sobre as injustiças raciais em um contexto mais abrangente.

Quando tratamos de mudanças climáticas, a perspectiva do racismo ambiental mostra como comunidades marginalizadas são desproporcionalmente afetadas por eventos extremos (Conti, 2005). Estas comunidades, devido a múltiplos fatores, como localização e falta de infraestrutura, sofrem impactos agravados de tais eventos (Rammê, 2012; Branco; Armada, 2018). O racismo ambiental manifesta-se também na distribuição desigual de encargos ambientais, impactando mais intensamente comunidades étnicas minoritárias (Tsosie, 2022). Abordar essa intersecção entre mudanças climáticas e racismo ambiental exige ações inclusivas e empoderadoras, focadas na equidade ambiental e no desenvolvimento sustentável.

3.2 RELATÓRIOS ANUAIS E MONITORAMENTO DO COMBATE AO RACISMO AMBIENTAL

Em setembro de 2015, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, por consenso, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Essa agenda engloba os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com o intuito de aprimorar significativamente a vida das pessoas e fazer do mundo um lugar mais justo. Com o lema central "Não deixar ninguém para trás", a visão é guiada pelos 17 ODS e suas 169 metas. Com engajamento global, essa iniciativa visa erradicar a pobreza e a fome, enfrentar desigualdades, assegurar direitos humanos, promover igualdade de gênero, construir sociedades inclusivas e proteger nosso planeta. A estrutura de parcerias é organizada em cinco pilares: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias, refletindo a estrutura dos relatórios (ONU, 2022).

O relatório sobre o progresso do Brasil de 2017 a 2021, no contexto da Agenda da ONU, sublinha progressos como a diminuição da pobreza e desigualdade, ampliação do acesso à educação, água potável e saneamento, bem como a redução do desmatamento na Amazônia. Porém, também ressalta desafios como crescente violência, desigualdade persistente, degradação de ecossistemas e contínuas disparidades de gênero e raça. O documento enfatiza a relevância da

colaboração internacional e da sinergia entre governo, setor privado, sociedade civil e entidades internacionais para atingir os ODS e fomentar o desenvolvimento sustentável nacional.

O objetivo dos relatórios não é, entretanto, descrever o progresso de cada uma das atividades, mas sim identificar os principais aportes das Nações Unidas para o Brasil no contexto de um conjunto maior de atividades, ora concluídas, ora em processo de implementação. Cada um dos aportes doravante enumerados foi associado a um eixo, o que não quer dizer que aquele aporte não tenha contribuído para o alcance dos demais ODS, uma vez que eles são interdependentes. O objetivo desta associação é facilitar a identificação do contexto dos principais temas em que a atividade está inserida (ONU, 2022).

O Relatório de progresso 2017-2021 destaca a importância do combate à desigualdade social como uma questão fundamental para o desenvolvimento sustentável do país. O relatório aponta que o Brasil ainda enfrenta desafios em relação ao acesso a recursos naturais e serviços ambientais por parte das que podiam ser mais possíveis, que muitas vezes são suportados de forma desproporcional pelos impactos ambientais negativos. Entre os dados apresentados pelo relatório em relação ao racismo ambiental no Brasil, destacam-se: 1) A população negra e indígena é menos protegida pelos impactos ambientais negativos, como poluição do ar, desmatamento e degradação de ecossistemas, entre outros; 2) Em áreas urbanas, as populações negras e de baixa renda têm maior probabilidade de viver em áreas sujeitas a inundações, emissões e outros riscos ambientais; 3) A falta de acesso a serviços ambientais básicos, como saneamento básico e água potável, é mais comum entre as comunidades mais isoladas, incluindo as negras e indígenas.

O relatório enfatiza a necessidade de políticas públicas que abordem as dimensões do racismo ambiental, assegurando o acesso justo a recursos naturais e serviços ambientais, alinhando-se com os ODS da Agenda 2030 da ONU. Ao examinar o conteúdo da ONU Brasil, é notável a omissão do termo "racismo ambiental". Apesar da menção a planos relacionados a saneamento, abastecimento de água, qualidade do ar e suporte a comunidades em vulnerabilidade, tais iniciativas poderiam ser mais explicitamente associadas ao combate ao racismo ambiental. O documento está organizado em cinco segmentos: Eixo Pessoas, Eixo Planeta, Eixo Prosperidade, Eixo Paz e Temas Transversais, conforme apresentado a seguir.

Eixo Pessoas - sociedade inclusiva, equitativa e com plenos direitos para todos e todas. Algumas das iniciativas e dados destacados no relatório em relação a este eixo temático incluem: 1) O fortalecimento da educação pública, com iniciativas voltadas para a universalização do ensino e a redução das desigualdades educacionais, especialmente em relação a grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas e pessoas em situação de pobreza; 2) A promoção da igualdade de gênero, com a implementação de políticas públicas voltadas para o combate à violência contra

as mulheres, a promoção do acesso das mulheres a cargos de liderança e igualdade de direitos entre homens e mulheres; 3) A implementação de políticas públicas para a promoção da inclusão social de pessoas com deficiência, incluindo a garantia do acesso a serviços de saúde, educação e trabalho, bem como a implementação de medidas para garantir a acessibilidade física e digital; 4) A adoção de medidas para combater o preconceito racial e avançar na promoção da igualdade racial é fundamental. Isso envolve a criação de políticas públicas direcionadas para valorizar a cultura e a história afro-brasileira, ao mesmo tempo em que busca facilitar o acesso de indivíduos negros a posições de liderança.

Eixo Planeta - Gestão sustentável dos recursos naturais para as gerações atuais e futuras. Algumas das iniciativas e dados destacados no relatório em relação a este eixo temático incluem: 1) A promoção do uso sustentável dos recursos naturais, por meio da implementação de políticas de gestão ambiental e do fomento à produção sustentável e ao consumo consciente; 2) A promoção da energia limpa e renovável, com a implementação de políticas públicas voltadas para a diversificação da matriz energética do país e a redução da dependência de combustíveis fósseis; 3) A implementação de políticas públicas voltadas para a gestão sustentável dos recursos hídricos, incluindo a promoção da conservação e do uso eficiente da água, a recuperação de áreas degradadas e a implementação de medidas para garantir o acesso à água para a população; 4) A promoção do desenvolvimento urbano sustentável, com a implementação de políticas públicas voltadas para a mobilidade urbana sustentável, a gestão adequada dos resíduos sólidos e a melhoria da qualidade do ar nas cidades; 5) O fortalecimento da governança ambiental, com a implementação de políticas públicas tratadas para a gestão participativa dos recursos naturais, a promoção da transparência e da prestação de contas e a criação de controle de monitoramento e avaliação da implementação de políticas públicas ambientais.

Eixo Prosperidade - Prosperidade e qualidade de vida para todas as pessoas. O objetivo principal deste eixo é promover a proteção econômica e a qualidade de vida para todas as pessoas no Brasil, de forma sustentável e inclusiva. Para alcançar esse objetivo, o Eixo Prosperidade trabalhou em várias áreas, incluindo: 1) Incentivar o crescimento econômico inclusivo e sustentável, por meio de políticas públicas e estratégias que promovam o empreendedorismo, a inovação e o acesso a serviços financeiros; 2) Promover a igualdade de oportunidades, por meio de políticas e programas que visam reduzir as desigualdades de gênero, raça, etnia e acesso a serviços públicos; 3) Desenvolver infraestrutura e serviços básicos de qualidade, como água potável, saneamento básico, transporte e energia, para garantir o bem-estar da população e promover o desenvolvimento regional.

Eixo Paz - Sociedade Pacífica, Justa e Inclusiva. O relatório destaca as seguintes iniciativas temáticas: 1) A promoção da igualdade de gênero e o combate à violência contra as mulheres, por meio da implementação de políticas públicas voltadas para a prevenção e o enfrentamento da violência de gênero, a promoção da igualdade de gênero e o reforço do acesso das mulheres às cargas de liderança; 2) A promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, por meio da implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo institucional e a promoção da diversidade e da inclusão; 3) A promoção da segurança pública e do combate à violência, por meio da implementação de políticas públicas voltadas para a redução dos índices de criminalidade, o fortalecimento das instituições de segurança pública e a promoção da participação da sociedade na construção da segurança pública; 4) A promoção da cultura de paz e da justiça social, por meio da implementação de políticas públicas tratadas para a promoção dos direitos humanos, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais solidária e fraterna.

Para o Eixo Temas Transversais, cujo objetivo é promover um desenvolvimento sustentável e inclusivo em todas as suas dimensões, as ações incluem: 1) Fortalecimento da participação cidadã, com a realização de consultas públicas e a implementação de controle como o Orçamento Participativo Digital, que permite que os cidadãos participem ativamente na elaboração do orçamento público; 2) Combate à corrupção e à impunidade, por meio de iniciativas como a criação da Estratégia Nacional de Combate à Corrupção e à Lavagem de Dinheiro (ENCCLA) e aprovação da Lei de Proteção à Denunciante de Corrupção; 3) Promoção da diversidade cultural, por meio da preservação e preservação das culturas tradicionais e da promoção da igualdade racial e étnica.

No contexto dos ODS, é importante reconhecer que a promoção da igualdade racial e a luta contra o racismo estão intrinsecamente ligadas à agenda de desenvolvimento sustentável. O relatório de progresso do marco da parceria das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável no Brasil destacou avanços significativos em alguns ODS, como a redução da pobreza e da desigualdade, mas também apontou desafios persistentes, como a degradação ambiental e as desigualdades de gênero e raça (ONU, 2021).

Para avançar nesse sentido é necessário implementar políticas e práticas que garantam o acesso equitativo aos recursos naturais, à saúde, à educação e a oportunidades econômicas para as comunidades racialmente minoritárias (Porto-Gonçalves, 2006). Além disso, a participação efetiva

e significativa dessas comunidades nos processos de tomada de decisão é fundamental para assegurar que suas necessidades e perspectivas sejam consideradas).

A cooperação internacional e as parcerias entre governo, setor privado, sociedade civil e organismos internacionais são essenciais para promover a igualdade racial, combater o racismo ambiental e alcançar os ODS. A colaboração conjunta permitirá o desenvolvimento e a implementação de políticas integradas que abordem as questões interligadas de desenvolvimento sustentável, racismo ambiental e igualdade racial.

Em síntese, a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo ambiental são fundamentais para a agenda de desenvolvimento sustentável. Apenas por meio de ações coletivas, comprometimento global e implementação efetiva de políticas inclusivas é possível construir um mundo onde todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica, possam desfrutar de um ambiente saudável e de oportunidades igualitárias para um futuro sustentável. Para ilustrar a situação no Brasil, no capítulo seguinte apresentaremos os dados qualitativos com base nos dados Índice de Vulnerabilidade Social do IPEA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

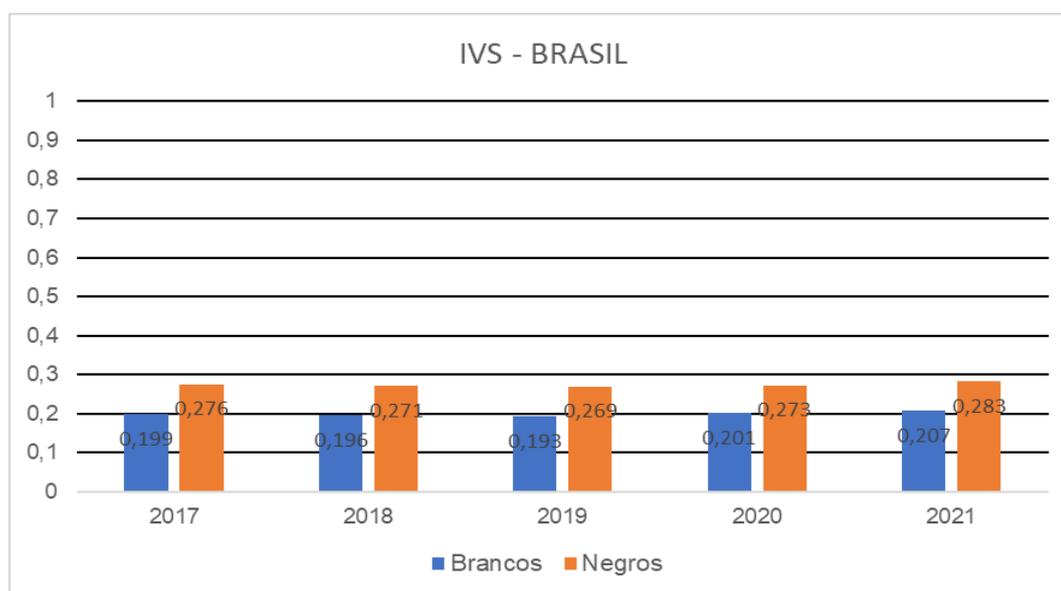
O Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do IPEA é uma medida utilizada para avaliar o grau de vulnerabilidade social de determinadas áreas geográficas dentro do Brasil. Foi desenvolvido com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais. As desigualdades raciais no país são evidentes em diversos aspectos, como acesso a serviços básicos, oportunidades educacionais, mercado de trabalho, renda, habitação, entre outros. Muitas vezes, grupos étnico-raciais minoritários enfrentam maiores obstáculos e condições socioeconômicas mais desfavoráveis, o que pode levar a uma maior vulnerabilidade social.

Levando em consideração as propostas apresentadas pelos relatórios anuais, nos eixos Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Temas Transversais, foi realizada uma análise do IVS, presente no Gráfico 1, para retratar se realmente está ocorrendo uma melhoria significativa para a população brasileira, à luz de das seguintes propostas: 1) O fortalecimento da educação pública, com iniciativas voltadas para a universalização do ensino e a redução das desigualdades educacionais, especialmente em relação a grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas e pessoas em situação de pobreza (Eixo Pessoas); 2) A adoção de medidas para combater a discriminação racial e fomentar a igualdade racial é essencial. Isso envolve a implementação de políticas públicas que buscam valorizar a cultura e a história afro-brasileira, além de facilitar o acesso

de indivíduos negros a posições de liderança, tudo isso como parte do foco nas pessoas (Eixo Pessoas); 3) A implementação de políticas públicas voltadas para a gestão sustentável dos recursos hídricos, incluindo a promoção da conservação e do uso eficiente da água, a recuperação de áreas degradadas e a implementação de medidas para garantir o acesso à água para a população (Eixo Planeta); 4) Promover a igualdade de oportunidades, por meio de políticas e programas que visam reduzir as desigualdades de gênero, raça, etnia e acesso a serviços públicos (Eixo Prosperidade); 5) A promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, por meio da implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, o combate ao racismo institucional e a promoção da diversidade e da inclusão (Eixo Paz); 6) Promoção da diversidade cultural, por meio da preservação das culturas tradicionais e da promoção da igualdade racial e étnica (Eixo Temas Transversais).

É essencial observar a visualização dos dados que capturam a essência da vulnerabilidade social no Brasil. Esta visualização, apresentada no próximo gráfico, enfatiza as diferenças entre negros e brancos ao longo de um período de cinco anos. Esse contraste serve como um lembrete contundente da realidade enfrentada por muitos e da urgência em abordar estas desigualdades. Vejamos o gráfico a seguir para uma compreensão mais clara da situação.

Gráfico 1 - Índice de Vulnerabilidade Social – Brasil



Fonte: Autoria própria

As informações revelam uma acentuada disparidade na vulnerabilidade social entre negros e brancos, com um aumento notório de indivíduos vulneráveis de 2017 a 2021. Esta situação ressalta a ineficácia das medidas propostas nos relatórios face à contínua desigualdade. Apesar das

legislações em vigor, poucas abordam diretamente o racismo ambiental e nenhuma delas atende especificamente às suas demandas. Diante disso, é crucial o engajamento de autoridades, organizações sociais e da população para estabelecer políticas eficazes que assegurem justiça ambiental e equidade, combatendo os desafios do racismo ambiental e construindo uma sociedade mais justa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, o relatório anual de parceria com a ONU destaca a importância de combater o racismo ambiental, que afeta desproporcionalmente as comunidades negras e outras minorias étnicas e socioeconômicas. Foi visto que as propostas desenvolvidas nos relatórios visam garantir uma abordagem mais justa e equitativa no desenvolvimento sustentável, promovendo a inclusão dessas comunidades nas decisões que viveram nas suas vidas e garantindo acesso a recursos e serviços ambientais básicos. Através dos dados do IVS, foi possível notar um aumento significativo de pessoas em situação de vulnerabilidade, mostrando que as pessoas negras são cada vez mais propícias a estarem nessa situação, devido ao desequilíbrio ambiental.

O racismo ambiental e as mudanças climáticas estão intrinsecamente ligados, representando uma combinação complexa de injustiças sociais e ambientais que afetam desproporcionalmente as comunidades marginalizadas. O racismo ambiental refere-se à desigualdade racial na distribuição de riscos ambientais e impactos negativos sobre comunidades minoritárias, enquanto as mudanças climáticas abrangem as alterações nos padrões climáticos globais devido às atividades humanas.

No contexto brasileiro, as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e periféricas são particularmente vulneráveis aos efeitos adversos das mudanças climáticas. Essas comunidades frequentemente enfrentam a falta de acesso a serviços básicos de qualidade, além de sofrerem com a poluição, degradação ambiental e deslocamento forçado devido a projetos de infraestrutura. Essas condições agravam as desigualdades sociais e raciais históricas do país, intensificando os impactos negativos do racismo ambiental.

Os ODS estabelecidos pela parceria das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável são uma importante referência para abordar essas questões interligadas. Dentre os 17 ODS, alguns estão diretamente relacionados ao tema do racismo ambiental e às mudanças climáticas.

O ODS 10 (Redução das Desigualdades) busca promover a igualdade e a inclusão, abordando questões de discriminação racial, social e econômica. O combate ao racismo ambiental

deve ser considerado dentro desse objetivo, visando a justiça ambiental e a equidade para comunidades marginalizadas.

O ODS 13 (Ação contra a Mudança Global do Clima) trata especificamente das mudanças climáticas e a necessidade de medidas para reduzir as emissões de gases de efeito estufa e fortalecer a resiliência das comunidades vulneráveis. É fundamental reconhecer que as ações para enfrentar as mudanças climáticas devem ser realizadas de forma justa, evitando a perpetuação de desigualdades e agravamento do racismo ambiental.

Além disso, o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) aborda questões de governança e inclusão, destacando a importância de sistemas de justiça eficazes e a promoção da igualdade de acesso à justiça. Essa dimensão é relevante para combater o racismo ambiental e garantir que as políticas públicas sejam implementadas de forma adequada e efetiva.

No entanto, a análise dos relatórios anuais de progresso dos ODS revela a escassez de informações claras e abrangentes sobre as políticas públicas direcionadas ao combate do racismo ambiental e à proteção das comunidades mais vulneráveis. Isso indica a existência de lacunas na pauta da justiça ambiental no contexto brasileiro, especificamente em relação ao racismo ambiental. Essas lacunas devem ser preenchidas para garantir que as políticas públicas sejam mais eficazes na mitigação do racismo ambiental e na promoção da justiça ambiental em favor da igualdade racial.

Portanto, é essencial uma abordagem integrada que considere tanto as questões do racismo ambiental quanto as mudanças climáticas, visando garantir a proteção e a inclusão das comunidades marginalizadas. A implementação de políticas públicas efetivas, o fortalecimento da participação e do engajamento dessas comunidades e a disponibilização de informações claras e transparentes nos relatórios anuais dos ODS são passos cruciais para enfrentar esses desafios e alcançar um desenvolvimento sustentável verdadeiramente inclusivo e equitativo.

É fundamental, assim, que o Estado brasileiro, organizações da sociedade civil e empresas trabalhem juntos para implementar medidas efetivas e garantir um futuro mais justo e sustentável para todos, mas infelizmente percebemos que o descaso e negligência para negros, indígenas, quilombolas e periféricos ainda é muito grande. Propostas e leis estão em pautas e papéis o tempo todo, mas não temos a certeza de que realmente será realizado o que está sendo proposto. Com isso é necessário afirmar que deve haver um compromisso do governo com as demandas e necessidades de um povo que foi negligenciado desde sempre e ainda se encontra nessa posição para, assim, formar uma sociedade justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Polén, 2018.
- ASSIS, Cristina Ferreira; MONTEIRO, Rhadson. Metodologias qualitativas e quadros de referência para a pesquisa em ciências humanas e sociais aplicadas. **Jures**, v. 16, n. 29, p. 1-28, 2023.
- BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. **Rowman & Littlefield Publishers**, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 fev. 2007.
- BRASIL. **Lei Complementar nº 140, de 8 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a competência dos Municípios, Estados e União para fiscalizar e controlar as atividades potencialmente poluidoras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp140.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 de abr. 1999.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 32. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.
- BRANCO, Mateus Gabriel; ARMADA, Charles Alexandre Souza. Desafios e perspectivas para a justiça ambiental face à nova realidade das mudanças climáticas. **REBELA-Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos**, v. 8, n. 2, 2018.
- BULLARD, R. D. **Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality**. Abingdon GB: Routledge, 2000.
- CONTI, José Bueno. Considerações sobre as mudanças climáticas globais. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 16, p. 70-75, 2005.
- DAVIS, Angela Y. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana; ARRUDA, Rinaldo. Injustiça Ambiental e Saúde: um breve diálogo. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, p. 197-210, 2008.
- HERCULANO, Selene. Justiça Ambiental: de Love Canal à Cidade dos Meninos, em uma perspectiva comparada. **Justiça e sociedade: temas e perspectivas**. São Paulo: LTr, p. 215-38, 2001.
- HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Revista de gestão integrada em saúde do trabalho e meio ambiente**, v. 3, n. 1, p. 01-20, 2008.
- EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL**, Rio Branco – Acre, v. 6, n.3, p. 117-132, set-dez. 2023. **130**

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Índice de vulnerabilidade social (IVS)** - Planilha. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/planilha>. Acesso em: 25 abr. 2023.

JESUS, V. Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado racismo ambiental. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1-13, 2020.

MORAES, M. F. D.; BRAGA, R.; SOUZA, F. J. O. Racismo Ambiental e as Lutas por Reconhecimento dos Povos da Floresta da Amazônia. **Interações: Sociedade e as Novas Modernidades**, v. 9, n. 16, p. 135-150, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2017-2021**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/111519-marco-de-parceria-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-ara--desenvolvimento-sustent%C3%A1vel-2017-2021-relat%C3%B3rio>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Anual das Nações Unidas no Brasil 2022**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/225756-relat%C3%B3rio-anual-das-na%C3%A7%C3%B5es-unidas-no-brasil-2022>. Acesso em: 01 de julho de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **ONU Brasil**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 25 abr. 2023.

POLITIZAR!. **Racismo e injustiça ambiental**: como o preconceito agrava a degradação do meio ambiente. 2022, 14 de fevereiro. Disponível em: <https://www.politize.com.br/racismo-e-injustica-ambiental/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PIMENTEL, A. P. Racismo ambiental e justiça ambiental no Brasil. In: **Direito Ambiental: Repensando Paradigmas**. Quartier Latin, 2004.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RAMMÊ, Rogério Santos. A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas. **Revista de Direito Ambiental**, v. 65, p. 367, 2012.

ROCHA, Juliana Santos; VASCONCELOS, Priscila Elise Alves. Racismo ambiental. **Revista jurídica direito, sociedade e justiça**, [S. l.], v. 5, n. 6, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TSOSIE, Rebecca. Os povos indígenas e a justiça ambiental: o impacto das mudanças climáticas. **Revista Direitos Fundamentais e Alteridade**, v. 5, n. 2, p. 36-82, 2022.

Enviado em: 01/06/2023
Aceito em: 04/09/2023

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO FOCO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: ENTRE LUTAS E CONTRADIÇÕES

LEGISLATION AND PUBLIC POLICIES IN THE FOCUS OF ETHNIC-RACIAL DIVERSITY BETWEEN STRUGGLES AND CONTRADICTIONS

Sergio Luiz do Nascimento¹
Gillys Vieira da Silva²

RESUMO

Este artigo tem por finalidade abordar aspectos da legislação, em especial os relacionados à educação brasileira no que concerne à diversidade étnico-racial negra contemporânea e as políticas de ações afirmativas e seus impactos para as comunidades. O estudo parte de uma abordagem documental e bibliográfica e, à luz de obras de autores como Hasenbalg (2005), Munanga (2003), Rocha (2006), Silvério (2003), Carvalho (2006), Heringer (2014) e Marçal (2015), esses pesquisadores promovem o debate e a compreensão do cenário das reivindicações construídas ao longo da história pelos movimentos sociais, bem como seus conflitos, disputas, avanços e desafios em torno dos 10 anos das Ações Afirmativas. A perspectiva teórica que orienta o estudo, busca delinear a potencialidade das políticas de ações afirmativas que, segundo os pesquisadores, resultaram no surgimento de uma intelectualidade que contribuiu para uma nova compreensão do mundo social, consequência de uma produção teórica que impactou as ciências humanas e sociais, inclusive no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Políticas afirmativas. Legislação educacional.

ABSTRACT

This article aims to address aspects of the legislation, especially those related to Brazilian education with regard to black ethnic-racial diversity, from a contemporary historical time, and in the same way to state the policies of affirmative actions and their impacts on the communities. The study starts from a documental and bibliographic approach and in the light of works by authors such as Hasenbalg (2006), Munanga (2003), Rocha (2006), Silvério (2003), Carvalho (2006) and Marçal (2015) among others, promotes the debate and the understanding of the scenario of claims built throughout history by social movements, as well as their conflicts and disputes. The theoretical perspective that guides the study seeks to outline the potential of affirmative action policies which, according to the researchers, have resulted in the emergence of an intelligentsia that has contributed to a new understanding of the social world, the consequence of a theoretical production that has had an impact on the human and social sciences, including in Brazil.

KEYWORDS (fonte 12): Educational policies. Affirmative policies. Educational legislation.

¹ Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor na PUC-PR. E-mail: axesergio@yahoo.com.br

² Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPR). E-mail: gillysvieira@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da sua história, o mundo tem sido marcado muitos movimentos de luta e, conseqüentemente de conquistas. A situação vivenciada pela população negra, desde sua chegada ao Brasil, é expressa no cotidiano das relações sociais por uma luta constante em prol de uma emancipação diante de uma realidade encharcada pelo racismo e preconceito, tendo a cor como fator determinante.

O arcabouço legal constituído até o presente representa a luta de classe mobilizada pelo movimento negro, que vem sendo vigilante e atuante na transformação da sociedade em um projeto de inclusão e não de exclusão social. Nesse contexto, as políticas educacionais representam um instrumento de operação e cobrança que impulsionam a mudança cultural. Portanto, a educação assume um papel relevante, de modo que os marcos legais abordados neste artigo anunciam a trajetória calcada na luta, em uma relação de diálogo e reflexão do papel da sociedade para uma transformação e alteração de postura na tessitura de uma educação antirracista.

2 A DIVERSIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O MARCO LEGAL CONSTITUÍDO AO LONGO DA HISTÓRIA

No Brasil, a discussão sobre as relações étnico-raciais tem sido uma luta histórica. Levantada pelos movimentos sociais, em especial pelo movimento negro, coloca em pauta na agenda nacional as questões ligadas à garantia de direitos, que por sua vez incide significativamente na elaboração de projetos sociais, bem como nas políticas públicas efetivadas. Tal estrutura configura o que Hasenbalg (2005) denomina de “racismo estrutural”, uma vez que atua como fator permanente e funcional nas relações sociais, dando vantagens a determinados grupos em detrimento de outros, revelando a contradição da representatividade negra ao longo da história do Brasil, ou seja, apesar de representar 56,10%¹ da população brasileira, os negros (pretos e pardos) permanecem sub-representados nos campos econômico, político e social.

Vale destacar que o movimento negro é uma organização que se constituiu enquanto força política e de caráter formativo para o coletivo, desde as categorias juvenis, atuando na formação de base. Para Gomes (2017), os movimentos sociais ganham um papel relevante na formação dos sujeitos, pois são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da sociedade. Nessa linha de pensamento, a autora também chama a atenção para a produção científica e intelectual produzida pela área de Humanas, que teve contribuição educativa desse segmento social.

As ações reivindicadas pelo movimento social negro têm como principal objetivo a revisão sobre a participação e o legado da população negra na história brasileira, oportunizando reflexões e ações práticas em torno de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Sua proposição atende à antiga demanda dos movimentos sociais negros e tem como principal intuito problematizar e ressaltar a valorização e as contribuições na construção social, política e cultural dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, além de combater as diferentes formas de racismo e de discriminações presentes no ambiente escolar.

Nessa construção histórica, é possível encontrar um arcabouço legal – Leis, Decretos, Pareceres – que manifesta um olhar para a diversidade cultural em nosso país, especificamente sobre as relações étnico-raciais e ações afirmativas. Destacam-se a Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da incorporação de estudos sobre cultura afro-brasileira e História da África no currículo da Educação Básica, reformulada pela Lei nº 11.645/2008, bem como a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2008), cuja preocupação diz respeito à formação docente para o desenvolvimento de uma prática alinhada à garantia de direitos, à promoção da cultura e à valorização dos saberes.

A lei implantada tem como principal objetivo a revisão sobre a participação e o legado da população negra na história brasileira, oportunizando reflexões e ações práticas em torno de uma Educação das Relações Étnico-Raciais. Sua proposição atende à antiga demanda dos movimentos sociais negros e teve como principal intuito problematizar e ressaltar a valorização e as contribuições na construção social, política e cultural dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, além de combater as diferentes formas de racismo e de discriminações presentes no ambiente escolar. Foram resgatadas as reivindicações que os pesquisadores e ativistas ao longo das últimas décadas têm problematizado sobre a invisibilidade, a ausência e a pouca abordagem no currículo e na formação de professores sobre os conhecimentos produzidos pela comunidade negra.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD] do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], ser negro no país é ocupar os mais desvalorizados empregos, receber os mais baixos salários, possuir os maiores índices de criminalidade e menores índices de escolaridade (IBGE, 2019). Ao analisarmos os dados relacionados especificamente aos anos de estudo de pessoas com mais de 15 anos, publicados no documento Retratos da Desigualdade, é possível perceber que há um distanciamento entre o negro e o branco, em que o negro avança de um percentual de acesso e permanência de 5,15%, em 1995, para 7,7%, em 2009. Ao ser comparado com o branco, pode-se evidenciar que no mesmo período o percentual vai de 7,5% para 9,2%,

reforçando as condições distintas de acesso. Uma observação atenta ao microdado, na categoria negro, permite identificar uma crescente no acesso, no período de 1995 a 2009. Todavia, a fonte oficial aqui apresentada nos revela que as oportunidades não são justas e igualitárias (IPEA, 2011).

3 O PAPEL DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A PROPOSIÇÃO POR POLÍTICAS AFIRMATIVAS

É preciso ressaltar, neste tópico, no que se refere à implementação de políticas afirmativas para negros e negras na educação brasileira como instrumento de promoção de justiça social, que o Estado brasileiro, além da sua Constituição, é signatário de acordos internacionais específicos cujo objetivo é combater a desigualdade racial e a discriminação. O Estado brasileiro participou e assinou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, ratificada pelo Brasil em 1968, e a Declaração e Plano de Ação de Durban, resultados da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001. Essa desencadeou um processo de grande mobilização no Brasil: foram realizadas conferências preparatórias municipais, estaduais, regionais, temáticas, nacional e da América Latina, movimento que aglutinou ativistas e acadêmicos e resultou na ampliação das formas de diálogo e pressão por políticas focalizadas. Na Conferência Mundial, a delegação brasileira conseguiu incluir no documento final uma lista reconhecendo as vítimas do preconceito. Tal ação possibilitou, pela primeira vez na Conferência, um consenso, entre os 189 países, em torno da temática racial de que o racismo produz vítimas e abriu um canal importante sobre as políticas de ações afirmativas.

Vale frisar que o debate acerca das políticas afirmativas no Brasil teve início na década de 1990, tendo como fonte inspiradora os acontecimentos internacionais, haja vista que nos Estados Unidos esse debate foi travado no período de 1964 e provocou no mundo uma discussão, que entrou depois na pauta da UNESCO, tornando-se uma questão mundial. Nesse contexto, destaca-se que o movimento negro teve uma função importantíssima na constituição dessa pauta reivindicatória ao assumir o papel de protagonista político da emancipação social.

4 AS REFORMAS NEOLIBERAIS E A DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Antes de iniciar a discussão sobre o papel das políticas afirmativas no contexto das reformas propostas nas décadas de 1990 e 2000 para o ensino superior, faz-se necessário caracterizar como

emergiu a discussão sobre a redefinição do papel do Estado e qual a sua influência nas políticas a serem definidas no Brasil, sobretudo para o ensino superior. A respeito disso, Lima (2004) considera que as questões elementares apontadas pelos movimentos sociais, em especial o negro, deram sustentação para a luta de classe estabelecida. O autor destaca ainda que a análise das condições de vida da maioria da população mundial evidencia o fato de o neoliberalismo, enquanto projeto societário da burguesia internacional em resposta à crise estrutural do capital, não alterar o cenário de empobrecimento e estagnação econômica que marca a atualidade. Diante desse quadro, e como forma de manutenção dos ideais burgueses e legitimação do seu poder de classe, vem sendo proposto pelos intelectuais da burguesia um capitalismo mais humanizado, também conhecido como Terceira Via ou Nova Social Democracia, que defende a conjugação da liberdade econômica com justiça social.

A Terceira Via foi proposta por Giddens (2001) e tem como seu principal articulador político Norberto Bobbio (1992). Ainda que se identifique como uma proposta de esquerda, ela tem um arcabouço teórico desvinculado do socialismo, e inclusive tece fortes críticas a ele e ao Estado de bem-estar social, na medida que se acredita que este gera uma dependência previdenciária do Estado. De maneira mais concreta, a Terceira Via propõe uma redefinição dos papéis do Estado e do indivíduo na sociedade, criticando o individualismo exacerbado voltado para a maximização dos lucros sem se importar com as questões sociais. Esse “novo individualismo” apresenta essa preocupação, que por meio desse olhar voltado ao capital social propõe a participação de indivíduos em ações voltadas para a solidariedade social, inclusive promovidas por empresários, articulando assim a solidariedade social com o individualismo e a responsabilidade individual com responsabilidade social (LIMA, 2007).

O papel do Estado defendido pela Terceira Via é de um Estado forte, regulador dos contratos e da ordem, mas também fomentador do empreendedorismo e da responsabilidade social. Ou seja, um Estado mais preocupado com o capital econômico e que passa a dividir a responsabilidade de áreas fundamentais, como saúde e educação, por meio do discurso do público não-estatal.

Um dos princípios desse capitalismo dito “humanizado” é a proposição de políticas gerativas que, nas palavras de Lima (2004, p. 25), “fornecem condições materiais e estruturas organizacionais para a atuação de indivíduos e grupos (não são classes sociais) na ordem social, constituindo como principal meio de abordagem dos problemas ligados à pobreza e à exclusão social”, tendo como objetivo evitar maiores pressões sociais por conta da desigualdade gerada pelo sistema capitalista. Esse aspecto se configura como muito importante, pois nos ajuda a compreender como as Políticas Afirmativas vêm ganhando destaque no cenário da nova social-

democracia.

O Banco Mundial, em meados dos anos 1990, realizou algumas reflexões sobre a definição do papel do Estado diante da crise do capitalismo, presentes no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, o qual propôs a construção de um Estado mais próximo do povo. Segundo Lima (2004), não se trata aqui do rompimento com os ideais burgueses, mas de uma estratégia de apresentar à sociedade um capitalismo menos agressivo, objetivando com isso a redução das pressões sociais contra as desigualdades geradas pelo sistema e a manutenção do poder para a classe dominante burguesa. Entretanto, esse Estado mais próximo ao povo não significa dizer que é ele o único responsável pela execução dos serviços públicos e, nesse sentido, o documento ainda faz críticas ao financiamento público do ensino superior nos países periféricos. O esclarecimento do teor dessas reflexões torna mais claro que referenciais políticos, econômicos e sociais para a reforma do Ensino Superior são defendidos pelo referido Banco Mundial.

O núcleo central do relatório de 1997, referia-se à crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento e à defesa da imperiosa necessidade de seu reordenamento, apresentado como argumentações principais: a hipertrofia de suas funções, causada pelo Estado de bem-estar social e pelas estratégias de desenvolvimento alicerçadas na direção estatal; um intenso processo de burocratização, de ineficiência e de corrupção na burocracia estatal; e uma suposta crise fiscal dos Estados nacionais na periferia do capitalismo, reafirmando que o Estado não poderia arcar sozinho com o financiamento e a execução de todos os serviços públicos. Alguns serviços seriam considerados exclusivos do Estado (a prestação de serviços básicos de educação e saúde, o ordenamento jurídico, a busca pela estabilidade econômica e a proteção dos grupos sociais mais vulneráveis) e outros deveriam ser assumidos integralmente ou em parceria com o setor privado (LIMA, 2007, p. 75).

No Brasil, esse conjunto de proposições de reconfiguração do Estado começou a ser debatido mais efetivamente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com as políticas de privatização de várias empresas estatais. Essas estratégias continuaram no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mesmo com o histórico do Partido dos Trabalhadores e da promessa de ruptura com as políticas neoliberais do governo anterior, tanto que, na Carta ao Povo Brasileiro de 2002, o ainda candidato à presidência do país afirmou que honraria com os contratos firmados anteriormente com os organismos internacionais, inclusive dando continuidade também aos acordos firmados com o Fundo Monetário Internacional (FMI) de reformas tributárias, previdenciárias, trabalhistas e implementação de políticas de combate à pobreza extrema.

Isso refletiu também no que diz respeito às proposições para a reforma do ensino superior, cujas principais determinações envolveram, entre vários aspectos, a privatização do ensino por meio de cobranças de mensalidades, diversificação das fontes de financiamento, venda de cursos a partir da parceria de Universidades com empresas, criação de cursos de curta duração para o

atendimento dos anseios mais imediatos das classes menos favorecidas, entre outros.

5 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A partir do que foi apresentado no decorrer do texto observa-se que, dentro do conjunto de ações implementadas no Brasil, a que obteve maior repercussão, e porque não dizer maior destaque na mídia, foi a que estabeleceu o sistema de cotas para negros e negras em Universidades Públicas brasileiras, e os indicadores positivos que a política proporcionou com uma geração de intelectuais negros(as) como resultado do avanço de jovens negros(as) no Ensino Superior. E dentro desse contexto, as políticas afirmativas, especialmente as políticas de cotas para o ensino superior, têm se constituído, de acordo com Santos (2006, p. 3), “como ações reparadoras possibilitando àqueles que estariam sendo alvo ‘natural’ de discriminação uma nova perspectiva de melhoria de vida”. O sucesso da Política de Ação Afirmativa, criada pela atuação e pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados, visibilizou o debate em torno das diversas desigualdades entre negros(as) e não negros(as), assim como ampliou as adesões de diferentes setores da sociedade brasileira, tornando a luta contra o racismo uma luta antirracista. O sucesso e os resultados positivos das ações afirmativas no Ensino Superior, conciliado com a sua institucionalidade nos diferentes setores da sociedade brasileira, ajudaram a reverter a críticas dos setores mais conservadores e anticotistas.

Essas críticas se embasavam nas concepções já apresentadas anteriormente sobre as Políticas Afirmativas como estratégia de controle e diminuição de pressões sociais sobre o sistema capitalista, que cada vez mais vem disseminando a miséria, a exploração e a exclusão, sobretudo para a população dos países periféricos. Por meio das “Políticas Focalizadas” e por intermédio dos organismos multilaterais, os interesses dos países dominantes são defendidos no cenário mundial, uma vez que a focalização de políticas em pequenos ou específicos grupos, segundo os seus contra-argumentadores, não promovem verdadeiras transformações sociais, o que contribui, por sua vez, para a manutenção do sistema capitalista.

No que diz respeito aos argumentos contrários à determinação de cotas, é importante a compreensão de que esses discursos não devem ser encarados na sua totalidade como racistas ou preconceituosos, haja vista que existem argumentos que legitimam a sua posição. E sobre isso, Souza e Sá (2006) afirmam:

Acreditamos que os oponentes à política de cotas não devam ser rotulados previamente de racistas ou coisas do gênero, caso contrário, partiremos dos pressupostos de que somente os que sofrem discriminação estariam aptos para falar da marginalização

existentes em nosso país. Portanto, compactuamos com a mesma compreensão de que existe uma imensa dívida histórica do capital, mas para com todos os trabalhadores, e essa dívida deve ser paga, considerando nossa diversidade étnica (SOUZA; SÁ, 2006, p. 105).

Assim sendo, nesse discurso considera-se inclusive o reconhecimento das desigualdades sociais como resultado também de discriminação étnica. Entretanto, as “políticas compensatórias” são vistas como uma forma de manutenção do regime vigente e das condições de vida, haja vista que, segundo alguns críticos, as suas ações não atingem e promovem mudanças na sociedade como um todo e, mais que isso, na maioria das vezes beneficiam “uma elite” dentre aqueles historicamente marginalizados.

Não há a negação da imensa dívida social com a população negra. A diferença está na forma de compreensão da melhor forma de enfrentá-la. Por outro lado, existe a compreensão de que essa dívida é também com a classe trabalhadora, que como um todo sofre com as desigualdades ocasionadas pelo sistema capitalista. Para alguns, as “políticas compensatórias”, tão defendidas por organismos internacionais na atualidade, têm como objetivo dividir a classe trabalhadora em subgrupos, o que pode enfraquecer a discussão e a defesa por políticas que atendam às reais necessidades da classe como um todo. Partindo mais uma vez da seguinte compreensão, que embora seja:

Inegável que a questão étnica no Brasil merece significativa discussão, bem como é preciso estabelecer uma política educacional séria em nosso país, pois já se vão anos que essas políticas são determinadas por agências multilaterais que trabalham com a lógica da afirmação de políticas que sustentam os interesses do capital, e não o conjunto da sociedade de forma emancipatória, e é nesse espaço que compreendemos as propostas educacionais chamadas de 'afirmativas', mas que não têm como cerne uma educação que responda aos interesses dos trabalhadores e afirmem os interesses de classe de forma ampla e no seu conjunto (SOUZA; SÁ, 2006, p. 108-109).

Por outro lado, é importante frisar que alguns dos argumentos contrários à questão de cotas para negros(as) em universidades partem de uma ideia mais simplista, detendo-se, algumas vezes, em aspectos de mérito para ingresso no ensino superior. Assim sendo, segue o questionamento a respeito das pontuações obtidas por estudantes negros(as) nos vestibulares que, algumas vezes, é menor do que a média em geral, discutindo-se sobre uma possível queda na qualidade do ensino e, em alguns casos, indo até mais longe e se amparando no mito da democracia racial, sob o argumento de que não há preconceito racial no Brasil e sim social, e que a reserva deveria ser destinada a alunos carentes como um todo. Cabe salientar também as formulações que sustentavam a ideia de igualdade versus diferença, em que a primeira argumentava uma política universalista que deveria ser estendida a todo o corpo social da sociedade. Aqueles que se opunham a essa política

acreditavam que ela não englobava o conjunto dos cidadãos e excluía vários indivíduos e grupos, bem como que reforçava somente os direitos formais, administrativos e legais do indivíduo, não contemplando as desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Os defensores da reserva de vaga no ensino superior, por sua vez, utilizam como um dos seus mais fortes argumentos a situação educacional da população brasileira, afirmando que, mesmo quando são realizadas análises da situação da população mais carente no Brasil e esses dados comparados à realidade vivenciada pela população negra, em geral, revela-se que os piores indicadores sociais ainda assim pertencem aos afrodescendentes.

Em razão dos inúmeros argumentos contrários às ações afirmativas, inúmeras pesquisas apontam grandes diferenças entre os anos de estudos da população branca em relação à negra, o que, com o passar dos anos, reflete em menos oportunidades e menor renda, aumentando ainda mais a desigualdade social. Gonçalves (2000) enfatiza o lugar da educação enquanto ferramenta importante na luta contra a discriminação racial. Para o autor, a educação é vista como estratégia capaz de superar o distanciamento nas oportunidades entre negros(as) e brancos(as), pois na continuidade dos estudos, quanto ao mercado de trabalho, a educação atua como instrumento de conscientização na valorização da cultura do povo negro ao preparar a todos para reivindicarem direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano.

Embora os indicadores sociais do PNAD (IBGE, 2019) evidenciem que a população negra (formada por negros e pardos) representa 56,10% da população brasileira, esse percentual, em outros setores da sociedade brasileira, não consegue atingir os mesmos indicadores quando comparado aos que estejam relacionados à população branca.

O número de pessoas negras vivendo abaixo da linha da pobreza, em relação à população branca, passou de menos que o dobro no começo da década de 1990 para mais que o dobro na segunda parte dessa década.

Dados do IBGE (2019) mostram que o percentual de analfabetismo entre negros(as) de 15 anos ou mais teve nos últimos anos uma redução, passando de 9,8% em 2016 para 9,1% em 2018. Os dados recentes revelam que ainda assim é maior do que o dobro da taxa de analfabetismo entre brancos da mesma idade, que em 2018 era de 3,9%.

No que tange ao ensino superior, a pesquisa do IBGE (2019) revelou um dado interessante que pode ser associado às políticas afirmativas das últimas décadas, visto que pela primeira vez os estudantes negros e negras (pretos e pardos) figuravam como maioria no ensino superior público (50,3%). Desses, o percentual de estudantes com faixa etária entre 18 e 24 anos aumentou de 50,5%, dados de 2016, para 55,6% em 2018. Entretanto, esses dados otimistas não foram capazes de reduzir as assimetrias entre negros e brancos, pois o percentual de estudantes brancos no ensino

superior somava, em 2018, 78,8% da população pesquisada.

Com relação à renda, os dados de 2018 revelaram que no Brasil a população negra brasileira ganha menos comparado à população branca. Segundo o IBGE (2019), o rendimento médio domiciliar per capita de pretos e pardos era de R\$ 934,00 em 2018. Já dos brancos, no mesmo ano, de R\$ 1.846,00. Portanto, nesse caso, quase o dobro em relação aos negros. Nesse mesmo estudo, a pesquisa relata que entre os 10% da população brasileira que têm os maiores rendimentos do país, 27,7% são negros. O percentual de indigentes (pessoas com renda per capita mensal inferior a R\$ 37,75, equivalente a $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo em agosto de 2000) e pobres (pessoas com renda per capita mensal inferior a R\$ 75,50, equivalentes a $\frac{1}{2}$ do salário mínimo em agosto de 2000) entre a população negra é de 23,80% e 45,47% respectivamente. Com relação à população branca, os mesmos indicadores mapeados no mesmo ano apresentam 10,01% para indigência e 22,18% para pobreza (IPEA, 2011). A partir desses indicadores, a determinação de cotas surge como uma alternativa de superação dessa realidade, de uma maneira talvez mais imediata e não permanente, tendo em vista que

Numa sociedade racista, na qual os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória confirma-se, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso e permanência nos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à 'casta' branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. Paralelamente às cotas, outros caminhos a curto, médio e longo prazos projetados em metas poderiam ser inventados e incrementados (MUNANGA, 2003, p. 120).

Esses são apenas alguns dos argumentos que permeiam essa discussão, e foi em torno de todo esse debate que começaram a ser implementadas as primeiras experiências de reservas de vagas no ensino superior para negros e negras.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro [UERJ] implementou a primeira experiência de reserva de vagas em universidades brasileiras no ano de 2003, com a aprovação da Lei Estadual nº 4.151/2003, resultado de um longo processo de discussão iniciado em 2000. Do total de vagas disponibilizadas, 50% foram destinadas a alunos e alunas de escolas públicas e, desses, 40% foram reservadas a estudantes autodeclarados afrodescendentes, representando 20% do total de vagas ofertadas. Na Universidade do Estado da Bahia [UNEB], o sistema de cotas destina 40% das vagas para afrodescendentes, conforme estabelecido pela Resolução nº 196/2002.

A Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas nos seus vestibulares, instituindo, a partir do vestibular do 2º semestre de 2004, a reserva de 20% de vagas para estudantes negros e negras. Outras universidades foram aderindo ao sistema de

cotas, de modo que já existem experiências na Bahia, Paraná, Pará e outros. Acrescenta-se a essa situação a legitimidade política garantida pela votação dos 12 Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), validando a Lei nº 12.990 de 2014 e a aprovação no Congresso Nacional, em 2016, da Lei nº 12.711 de 2012, que estipulou que 50% das vagas das instituições federais de Educação Superior sejam reservadas a estudantes de escolas públicas. Tal lei estabeleceu dentro desse percentual cotas para pretos, pardos e indígenas, levando em conta o percentual dessas populações nas unidades federativas, de acordo com os dados do IBGE (2019). Essas conquistas, associadas à legitimidade jurídica, potencializaram um crescimento de 225% no número de vagas reservadas para estudantes pretos, pardos e indígenas, segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) de 2013.

O sucesso da política de ação afirmativa, atualmente, não é somente superar as críticas já salientadas acima: o que se coloca como desafio para a concretização dessa política pública é a permanência e a superação das fronteiras simbólicas entre estudantes cotistas e não cotistas. Entre os desafios construídos após uma década de implementação das ações afirmativas estão questões relacionadas à moradia, alimentação, transporte, inclusão digital, entre outros fatores que dificultam a permanência e todo ambiente de inclusão e diversidade que a políticas de cotas poderia proporcionar.

Estudos apontam e reforçam que o corte de 18,2% ocorrido no orçamento de 2021 nas universidades e institutos federais “realizado pelo Ministério da Educação atingiram, portanto, diretamente as atividades de pesquisa, ensino, extensão e assistência estudantil e incide, de modo mais contundente, nos(as) estudantes, sobretudo ingressantes pelas cotas raciais” (NEVES; SANTOS; REUS, 2021, p. 11). A superação desses desafios e a criação de um ambiente de inclusão e maior diversidade no Ensino Superior exigem que as instituições públicas fortaleçam ações orçamentárias direcionadas a esse público específico. Aliado às questões materiais, cabe aos gestores desenvolverem ações que diminuam as fronteiras simbólicas que cercam estudantes dentro dos espaços acadêmicos e, com isso, superar situações de preconceitos e discriminação por parte de docentes e discentes em relação aos estudantes cotistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo elucidar aspectos presentes na legislação brasileira que legitimam uma discussão realizada pelos movimentos sociais acerca da Diversidade Étnico-Racial e sinaliza para novos cenários. Com base nisso, ressaltou-se a importância do Movimento Negro nas reivindicações por ações que viessem a minimizar e corrigir as intensas desigualdades

vivenciadas pela população negra, ocasionadas por inúmeros fatores. Entre essas reivindicações, o artigo enfatiza a necessidade do acesso à uma educação de qualidade que valorize a identidade negra, possibilitando a sua afirmação, promovendo, desse modo, a superação de um ciclo de pobreza e marginalização, que mesmo passados anos do “fim da escravidão” ainda não foi superado. Dessa forma, ainda que o posicionamento do movimento negro com relação às políticas afirmativas seja legitimado, algumas considerações sobre essa questão foram levantadas, conduzindo um olhar sobre a importância da participação de organismos internacionais nas ações de fomento a essas políticas como estratégia de manutenção do regime capitalista, com o intuito de apresentar tanto argumentos contrários como favoráveis às políticas focalizadas. O debate em todas as instâncias, seja nacional ou internacional, em tempos favoráveis ou da omissão dos contextos que tocam nas lutas de classes, se constitui num lugar vivo, expressivo, formativo e cuja representação social é fortalecida pelo coletivo defensor das vozes silenciadas ao longo da história e que hoje ecoam com mais de 50% da população brasileira, já referendado, reivindicando os direitos humanos e sociais do povo negro em nosso país.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A. Interview to Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke. **Tempo Social USP**, v. 10, n. 1, p. 121-128, 1998.

GOMES, N. L. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONÇALVES, L. A., Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. 500anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346, 2000.

FERES JUNIOR, J. et al. **As políticas de ação afirmativas nas universidades estaduais**. Rio de Janeiro: GEMAA-IESP-UERJ, 2013. (Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa GEMAA).

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista TOMO**, n. 24, jan./jun., p. 17-35. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD Contínua. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/a2eb00da62607144d480db9c3504fa4a.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Retratos da Desigualdade de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. R. S. Reforma universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. M. W. (org). **Reforma universitária do governo Lula: Reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

MARÇAL, A. J. **Políticas afirmativas para negros nas universidades federais entre 2002 – 2012: processos e sentidos na UNB, UFPR E UFBA**. 2015. Tese (Doutoramento). - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC/INEP. **Censo da educação superior 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Contribuições para implementação da Lei 10.639/03**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03. Brasília: MEC/MJ/SEPPIR, 2008.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, P. B. (Org). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NEVES, N.; SANTOS, P. A.; REIS, M. J. Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

ROCHA, P. G. H. Ação Afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora UNB, 2006.

RODRIGUES, T. C. Movimento negro, raça e política educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, Brasil, 2005.

SANTOS, M. C. E. A Universidade pública e o sistema de cotas para afrodescendentes: a experiência da UNEB e da UFRJ. In: SEMANA ACADÊMICA DA FACULDADE SOCIAL DA BAHIA, 5, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: Faculdade Social da Bahia, 2006.

SANTOS, S. A. Ação afirmativa e mérito individual. In: SILVA, P. B. G. (org.). **Negro e Educação**: identidade negra, pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHUWARCZ, L. M. **A História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVÉRIO, V (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC, 2003.

SOUZA, D. L.; SÁ, R. B. S. Políticas de cotas: interesses em disputa na educação. **Universidade e Sociedade**, v. 16, n. 38, p. 104-113, 2006.

VERÍSSIMO, M. B. (2003). Educação e desigualdade racial: Políticas de ações afirmativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas/MG. **Anais...** Poços de Caldas/MG: ANPED, Brasil, 2003.

Enviado em: 26/03/2023

Aceito em: 04/05/2023

DITOS E NÃO DITOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE RIO BRANCO – AC: ALGUMAS ABORDAGENS DECOLONIAIS

SAID AND UNSAID ABOUT THE HISTORICAL CONSTITUTION OF THE CITY OF RIO BRANCO – AC: SOME DECOLONIAL APPROACHES

Sérgio Roberto Gomes de Souza¹
Eurilinda Maria Gomes Figueiredo²
Daniel Iberê Alves da Silva³

RESUMO

A proposta deste artigo é realizar diálogos/problematizações com diferentes narrativas que tratam sobre a constituição histórica da cidade de Rio Branco – AC, considerando a publicação do Decreto Municipal nº 1920, de 28 de dezembro de 2022, que institui Grupo de Trabalho com o intuito de revisar a data de “origem” da localidade, tendo como referências marcos cronológicos relacionados a ações de colonização destes espaços, desenvolvidas por agentes privados e públicos, entre o final do século XIX e início do século XX, recorte cronológico aqui trabalhado. Estes movimentos são, fundamentalmente, marcados por processos de exclusão/silenciamento, assentes em uma colonialidade do poder, do saber e do ser de populações que viviam/ vivem nestes espaços antes da expansão da empresa gumífera, sujeitos que foram vitimados e resistiram à práxis de violência característica da modernidade. Como fontes históricas, utilizamos jornais editados no então Território Federal do Acre, dialogando/problematizando com esses documentos referenciados pelos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, através de autores como Anibal Quijano (2005), Enrique Dussel (1993; 2005), Walter Mignolo (2017) e Edgardo Lander (2005), assim como produções acadêmicas que tratam sobre a constituição das cidades, com destaques para os escritos de Michel de Certeau (1988), Maria Stella Bresciani (2002) e Richard Sennett (1994).

PALAVRAS-CHAVE: Amazônia acreana. Colonialidade. Racialização

ABSTRACT

The purpose of this article is to engage in dialogues/problematizations with different narratives dealing with the historical constitution of the city of Rio Branco - AC, considering the publication of Municipal Decree no. 1920, of December 28, 2022, which set up a Working Group with the aim of revising the date of the "origin" of the locality, taking as a reference chronological milestones related to colonization actions in these spaces, developed by private and public agents, between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, the chronological cutout worked on here. These movements are fundamentally marked by processes of exclusion/silencing, based on a coloniality of power, knowledge and the being of populations who lived/live in these spaces before the expansion of the gum company, subjects who were victimized and resisted the praxis of violence characteristic of modernity. As historical sources we used newspapers published in the then Federal Territory of Acre, dialoguing/problematizing with these documents referenced by Latin American Post-Colonial

¹ Pós-Doutorado em História da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduado em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor Associado da área de História da Ufac.

² Educadora, mediadora e articuladora da Cultura. Graduada em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa. pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: tesesergio@gmail.com

³ Indígena do povo M'byá Guarani. Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

studies, through authors such as Anibal Quijano (2005), Enrique Dussel (1993; 2005), Walter Dignolo (2017) and Edgardo Lander (2005), as well as academic productions dealing with the constitution of cities, in particular the writings of Michel de Certeau (1988), Maria Stella Bresciani (2002) and Richard Sennett (1994).

KEYWORDS: Acre's Amazon. Coloniality. Racialization.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No dia 28 de dezembro de 2022, o prefeito da cidade de Rio Branco - AC, Sebastião Bocalon, publicou o Decreto nº 1920, constituindo um Grupo de Trabalho (GT) com o intuito de “revisar a história da fundação do município”. A princípio, considerando o teor do mencionado documento, evidencia-se que a temática a ser priorizada nas análises e nas posteriores decisões a serem tomadas pelos incumbidos de revisitar o passado e “revisá-lo”, relaciona-se com a data em que supostamente a localidade foi “criada”. Percebe-se, neste caso, que são explicitadas divergências sobre o mito de origem a ser utilizado como referência, considerando se validam o que atualmente prevalece e está normatizado, caso da suposta data do desembarque de Neutel Maia nestes espaços em 28 de dezembro de 1882, inaugurando posteriormente, em 1884, a casa comercial N & Maia e Companhia, ou a instituição do Distrito de Penápolis pelo então prefeito do Departamento do Alto Acre, Gabino Besouro, em 13 de junho de 1909. Antes de dialogarmos/problematizarmos com o pretensioso papel a ser desenvolvido pelo citado Grupo de Trabalho, no entanto, pensamos ser importante enfatizarmos como algumas produções acadêmicas abordam a temática, replicando abordagens que, de certa forma, tornam-se referências para debates com tais características. Destacamos duas.

O historiador Daniel da Silva Klein, por exemplo, em obra intitulada *A borracha no Acre: economia, política e representações (1904-1945)*, enfatiza a importância da empresa N & Maia e Companhia para “o crescimento de Rio Branco enquanto cidade” (KLEIN, 2013, p. 145). Baseia sua afirmativa no fato da dita empresa ter controlado partes significativas do que chamou de “solo urbano”, expressão anacrônica, considerando que enxerga uma cidade imaginária⁴, como escreve Michel de Certeau (1988), somente “visível” através do “conceito de cidade” explicitado em plantas, traçados e legislações. De certa forma, Klein reproduz preceitos que marcaram o urbanismo no início do século XX onde se destaca, de acordo com Maria Stella Bresciane (2002), a ideia de um percurso único para o estudo destes espaços, assentes

⁴ No caso, a expressão cidade imaginária refere-se a cidade instaurada a partir do discurso utópico e urbanístico, constituído a partir de três elementos: a) a organização de um espaço racional que recalca possíveis “poluições” físicas, mentais e políticas que a comprometam; b) a implementação de um sistema anacrônico para substituir a teimosia das tradições; c) a criação de um sujeito universal e anônimo, que é a própria cidade (CERTEAU, 1988, pp. 172-173).

em uma perspectiva de causa e efeito, ou seja, delimita-se um começo e acompanha-se a suposta evolução das cidades. Além disso, prosseguindo em suas observações sobre Neutel Maia, registrou que o mesmo também atuava intermediando conversas entre comerciantes e seringalistas do Acre com autoridades estabelecidas no Palácio do Catete, então sede do poder do governo federal brasileiro, expressando sua influência e importância política.

Mesmo reconhecendo que os movimentos de Neutel Maia na Amazônia acreana inserem-se no contexto de colonização da região, Klein não aprofunda a crítica a estes atos de poder, enfatizando em seus escritos datas e trajetos relacionados ao colonizador reproduzindo, de certa forma, concepções que minimizam a presença de outros povos, vidas e vivências nestes espaços. Destaca o ano em que o comerciante partiu do Ceará para a Amazônia, 1881, registra sua passagem por Boca do Acre e a organização do que denominou como expedição de reconhecimento, finalizando com o registro de que, “juntamente com seu companheiro de empreitada, Felismino Alves, Neutel Maia subiu o rio Acre com mais três trabalhadores em uma canoa [...], encontrando nas margens do Acre apenas algumas tribos indígenas” (KLEIN, 2013, p. 51), Observe-se, no caso, que a expressão “apenas”, que consta no texto, parece expor certo desapontamento, evidenciando que seu autor, mesmo que de forma não intencional, replica narrativas próximas às desenvolvidas por Euclides da Cunha (2006) sobre estes espaços. Expressando certo desalento, o autor de “Os Sertões” registrou que, por maiores que fossem os esforços desenvolvidos desde o período colonial por bispos, generais e cientistas renomados em polir “as gentes” que ali viviam, bastava que seguissem para outros pontos para constatarem, no retorno, que “as malocas decaíam de chofre, volvendo a bruteza original” (CUNHA, 2006, p. 26). Como se observa, a imagem discursivamente inventada por Euclides da Cunha relaciona essas populações ao atraso, destacando a pouca importância de suas presenças para o desenvolvimento da região.

Em se tratando da “criação” de Penápolis, recorreremos aos escritos do historiador Eduardo Vilela Thielen (1991), que a partir de diálogos realizados com o *Relatório sobre as Condições Médico-Sanitárias do Valle do Amazonas*, assinado pelo médico sanitarista Oswaldo Cruz e publicado no ano de 1913, nos informa que o então prefeito do Departamento do Alto Acre, Gabino Besouro, desmembrou terras situadas à margem esquerda do rio Acre, anteriormente sob o domínio do Seringal Empresa, por apresentarem melhores condições topográficas, propícias para o desenvolvimento da cidade. Ali, além da estrutura administrativa do Departamento, teriam sido construídas “casas bastante confortáveis, obedecendo a certos moldes de arquitetura e distribuídas em ruas bem orientadas, traçadas num plano geral da cidade, a que ficam sujeitas às novas construções” (THIELEN, 1991, pp. 118-119). Neste caso, a constituição de Penápolis aparece como referência da estruturação de um espaço urbano assente na racionalidade.

Em comum, os escritos de Daniel Klein e Eduardo Thielen apresentam construções referenciadas pelo “amazonialismo”, neologismo pensado pelo historiador Gerson Rodrigues Albuquerque enquanto “um conjunto de “conhecimentos” ou narrativas que inventam, descrevem, classificam, catalogam, analisam de forma supostamente objetiva e mesmo científica a Amazônia” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 77). Neste caso, ao tratarem sobre a cidade de Rio Branco, parecem não percebê-la enquanto uma invenção do discurso urbano, ocultando, conforme escreve Michel de Certeau (1988), o que compreendem enquanto “poluições” físicas, mentais e políticas que a atravessaram/atravessam. Suas elaborações, de certa maneira, por referendar processos desenvolvidos pelo poder privado e público na tentativa de normatizar e esquadriñar estes espaços, apagam a diversidade característica das cidades e de suas constituições, assim como ignoram as rupturas que afrontaram/afrontam as ideias de progresso e desenvolvimento contínuo, elementos que perpassam a modernidade e sua matriz colonial de poder, como nos lembra o sociólogo peruano Anibal Quijano (2005).

Retornando ao debate sobre a revisão da história da cidade de Rio Branco e a redefinição de suas “origens”, percebe-se uma tentativa, por parte do prefeito Sebastião Bocalon e dos membros do Grupo de Trabalho, de se assenhorem do passado, de redefinirem datas no calendário, de selecionarem eventos e personagens que julgam importantes e devem ser apresentados como referências de uma narrativa histórica que se pretende objetiva e monolítica. Este aspecto nos chama atenção, remetendo-nos a uma passagem do filósofo e crítico literário alemão Walter Benjamin (1987), que se encontra na obra *Magia e técnica, arte e política*, mais especificamente no tópico intitulado *Sobre o conceito da história*. Nela, Benjamin nos lembra que os calendários não servem apenas para marcar o tempo, mas, que são monumentos de uma consciência histórica. Assim, parecem buscar não somente uma data, mas uma origem determinante, a partir da qual derivam os demais eventos. Esquecem, no entanto, como escreve Michel Foucault, que “a história ensina também a rir das solenidades da origem (FOUCAULT, 1999, p. 18).

Enfatizamos, inicialmente referenciados por Fernando Baéz, a importância de percebermos que “qualquer decisão do que se deve recordar é uma forma dominada de saber o que se deve esquecer” (BAÉZ, 2010, p. 297). A eficácia do discurso de poder está justamente naquilo que ele oculta, está na disposição dos vários sentidos dos silêncios que atravessam as palavras, para cristalizar a hegemonia em uma sociedade hierárquica. Esses sentidos se impõem e avançam, não apenas por meio de conteúdos conceituais do ensino. Também são motivos de celebrações, festividades, exposições e visitas a lugares míticos, de todo um sistema de rituais através dos quais se organiza, rememora, “legítima” e confirma “naturalidade” à narração dos acontecimentos. Aliás, sobre este conservadorismo patrimonialista, este desejo de repetição e perpetuação da ordem que celebra uma história teleológica e o patrimônio histórico constituídos a partir de mitos fundadores, os heróis que os protagonizaram e os objetos fetichizados que os evocam, Nestor Garcia Canclini nos alerta:

A política autoritária é um teatro monótono. As relações entre governo e povo consistem na encenação do que se supõe ser o patrimônio definitivo da nação. Lugares históricos e praças, palácios e igrejas servem de palco para representar o destino nacional, traçado desde a origem dos tempos. Os políticos e os sacerdotes são os atores vicários deste drama (CANCLINI, 2008, p. 163)

Convém ressaltar que este debate sobre o “aniversário” da cidade de Rio Branco já se arrasta por um longo período, explicitando disputas de poder em torno da narrativa a ser sacralizada, dos personagens históricos que devem ser metafisicamente mitificados e da seleção dos eventos que devem ser posicionados no “altar” onde são guardadas as memórias que não podem ser questionadas. Os diferentes atores que protagonizam esta contenda esforçam-se em palavras e gestuais para explicitar suas convicções, mas terminam, como nos ensina Michel de Certeau (1988), por desnudar os lugares de onde falam, explicitando as conservadoras referências que orientam seus procedimentos de investigação e escrita. Não percamos de vista que o colonizador olha para trás, apenas para enxergar um passado de que se serve para consagrar a ordem social do seu presente, que inventa uma súpula hierarquizada de fatos comprometidos com o projeto político de manutenção do grupo no poder. Esta história, única e monocromática – como os rituais, como as sagrações, como os funerais, como as cerimônias, como os relatos – a rigor, opera para intensificar o poder, o jugo da lei e o brilho de sua glória.

Outra estratégia consiste em fazer com que a fala do passado, – proferida sob determinadas circunstâncias históricas e afetada por discursos agenciadores dos sentidos – devidamente controlada e ordenada, pronuncie não o passado, mas o presente. É nesse jogo ambíguo entre a invenção do passado e presente que a resignificação da história vai sendo percebida e “revivida”. Inventa-se uma tradição para justificar a impossibilidade de seu retorno. Prossegue o colonizador afirmando sua miopia frente ao “outro”, ao “diferente”, traduzindo o que lhe é estranho segundo os signos de sua própria e estreita perspectiva. Pouco parecem se importar com o que o historiador Gerson Rodrigues de Albuquerque (2015) chama de multiplicidade cultural, linguística, ambiental, étnica e social da Amazônia acreana, aliás, das muitas Amazônias que habitamos e que nos habitam.

Evitando trilhar pelo varadouro da diversidade, os que buscam controlar o calendário e o tempo aparentam ser as vozes que reproduzem preceitos de uma matriz colonial de poder, a partir da qual, de acordo com Walter Mignolo (2017), formam-se relações marcadas por discriminações raciais, étnicas, antropológicas ou nacionais. Tais perspectivas nos ajudam a compreender suas opções em sacralizar Neutel Maia ou Gabino Besouro, personificações dos barões do caucho, dos coronéis seringalistas, buscando, a partir destes personagens, as origens de tudo. Nos lembra João José Veras de Souza (2016, p. 175) que, no ápice da empresa gumífera, “proprietários” de seringais e comerciantes se autorrepresentavam e eram representados enquanto desbravadores da Amazônia acreana, os cavalheiros

da modernidade, os protagonistas da civilização nos espaços de “barbárie”. Tais posicionamentos foram fundamentais para a constituição de dicotomias entre colonizadores e colonizados, aí inserida, segundo a socióloga Maria Lugones, “a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano” (LUGONES, 2014, p. 936). Neste contexto, o oposto dos “desbravadores modernos” seriam as populações originárias com seus corpos, saberes e fazeres representados de maneira pejorativa, como é visível na primeira edição da Revista da Exposição Antropológica Brasileira, editada na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1882, onde se lê que não passavam de

Criaturas que do homem só possuíam a feição e a natureza física; indivíduos que tinham na quase privação da linguagem modulativa e expressora do pensamento, nos gestos toscos e nos costumes símios, boa parte do caráter dos brutos com os quais conviviam e privavam em promíscua ferocidade.⁵

Foi através da ideia de “raça”, demarcada fundamentalmente a partir de características fenotípicas, que estes colonizadores se valeram para definir o que chamaram de uma “natural” inferioridade física e cultural dos colonizados, impondo, como nos mostra Anibal Quijano (2005), uma única identidade racial, colonial e derogatória. Assim, as diferentes populações que viviam/vivem na Amazônia acreana, por exemplo, foram grosseira e pejorativamente chamadas de “índios”, significante que, entre seus diversos significados, relaciona-os a selvageria, indolência, ausências de culturas. Aliás, ressalte-se, reduzir todas as populações originárias a um único termo, constitui um flagrante atentado às memórias destes Povos. Representa outro assassinato, agora, das memórias.

Este movimento desenvolvido através de uma linguagem de poder, homogeneiza diferentes vidas e vivências a uma única palavra: “índios” – expressão que, ao mesmo tempo, constitui-se em um sinônimo de todos e de ninguém. É uma linguagem cristalizadora de um mundo de complacências e submissões, que reduz ao silêncio e à não-existência (“índio” está na tabela periódica, da família do boro e não dos Bororo). A possibilidade destes mesmos povos, tornados invisíveis, falarem suas próprias linguagens perturba os esquemas de interpretação, as posições partidárias, as ideologias, a lógica férrea e enferrujada do economicismo desenvolvimentista, da pata do boi, dos desertos de monocultivos.

É possível que os membros do Grupo de Trabalho em questão saibam disso mas não se importem, pois veem e se querem vistos enquanto colonizadores, o que explicaria a necessidade de exaltar os seus. Compreendemos, no entanto, que mais importante do que registrar datas/monumentos em um calendário, é o desenvolvimento de diálogos e problematizações que confrontem, como nos diz o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2014), com textos que têm por objetivo o prazer, ou seja, que se rendem às normas, às regras, aos cânones, tão ao gosto dos partícipes da infrutífera disputa

⁵ Revista de Exposição Antropológica Brasileira. Rio de Janeiro, Edição nº 01, ano de 1882, p. 02.

de datas, aqui tratada. Como contraponto, propomos que seja adotado um texto de fruição, que além de transgredir a ordem do discurso, também confronte a ordem social e cultural. No caso do Acre, Albuquerque Júnior (2014) lembra que, mesmo com a palavra que denomina estes espaços nos remetendo a sabores amargos e ácidos, se sobressaem “sabores adocicados” quando se trata das narrativas sobre sua constituição, enquanto parte da nação brasileira. Sugerimos a escrita de uma “história acre”.

1 PRÁXIS DE VIOLÊNCIAS: O LADO OCULTO DA MODERNIDADE

Na obra intitulada *Demócrates Segundo, o de las Justas Causas de la guerra contra los indios*, o espanhol Juan Ginés Sepúlveda, importante filósofo do século XVI, discute se é justa ou injusta a guerra que o rei da Espanha e seus compatriotas travam com “aquelas gentes bárbaras que habitam as terras ocidentais, a quem a língua espanhola comumente chama de índios” (SEPULVEDA, 1892, p. 06). Sepúlveda constrói seus argumentos ancorado na concepção de que, nas relações entre os homens, prevalece um natural exercício de poder dos mais fortes sobre os mais fracos, enfatizando que homens e animais estão sujeitos a esta “lei”. Defende então que qualquer tentativa de igualar os diferentes, ou ainda permitir o domínio dos inferiores, seria pernicioso para todos, afirmando na sequência que a recusa dos “bárbaros” em serem dominados pelos “civilizados” caracterizaria, por si, um motivo mais que justificável para a guerra.

Ao analisar os escritos de Ginés Sepúlveda, o filósofo argentino Enrique Dussel nos mostra como expressam um dos principais mitos da modernidade: a autodefinição da cultura europeia enquanto superior, em contraste com as culturas dos povos colonizados, determinadas enquanto inferiores. Por esta perspectiva, a dominação que é exercida sobre o Outro inventado, discursivamente constituído, passa a ser concebida enquanto “uma possibilidade de emancipação, utilidade, bem do bárbaro que se civiliza, que se desenvolve, ou moderniza” (DUSSEL, 1993, p. 75). Os colonizadores modernos, prossegue Dussel, responsabilizam as vítimas pelos genocídios e etnocídios que eles mesmos praticam, ou seja, os culpam pela própria vitimação. As ações de extermínio físico e de culturas são concebidas enquanto uma “guerra justa colonial”, logo, representam uma espécie de sacrifício legítimo, que não imputa culpa a quem pratica, considerando que se trata de um ato “necessário à modernização”.

Talvez pela forma como produzimos/reproduzimos os preceitos constitutivos da matriz colonial de poder, não atentemos para o fato de que essas terras e territórios que hoje habitamos, antes de invadidos e pilhados, contavam com uma diversidade inimaginável de vegetações, águas, gentes que habitavam às margens dos rios, dos igarapés, imersos em florestas preches de alimentos e vidas. Não há quase nenhuma marca deles na geografia de cada um dos municípios da Amazônia acreana, seja em forma de monumento, nome de rua, avenida, praça, ou data comemorativa. Nas florestas haviam indígenas;

depois, indígenas, seringueiros e patrões; depois ainda (ou antes) negros, árabes, portugueses e tantas e tantos. Depois um pouco mais, menos florestas, indígenas e seringueiros, mais capatazes, capangas e patrões dos territórios usurpados. Na matemática do (des)envolvimento que subtrai, menos línguas indígenas e suas culturas, menos modos mais respeitosos de conviver com as florestas, menos alimentos saudáveis, menos artes de curar, menos medicinas tradicionais, menos pajés, benzedeiros, raizeiros. Menos técnicas milenares de tecer, de construir habitações, de cultivar sem agrotóxicos. Menos modos de brincar e festejar. Menos. Mas, diante de tantas pressões e opressões que agem a favor dos apagamentos de memórias e identidades, Baéz chama as nossas atenções para formas de resistência e luta:

Diante da ampliação das fronteiras das desigualdades, o risco de clonagem de modelos hegemônicos, a atomização na rede, o cosmopolitismo maciço, a desterritorialização programada, a colonização midiática, a homogeneização substitutiva, a espoliação e a destruição dos símbolos de comunidades inteiras, diante da epidemia da identidade corporativa, a memória é um sistema imunológico eficaz. O predomínio de identidades reativas e evasivas se explica, portanto, por este período de desterritorialização; formam-se identidades de resistência, apoiadas na base da heterogeneidade e hibridização das marcas sociais. (BAÉZ, 2010, p. 259)

Em meio a tantos motivos para esquecer, lembramos, lutamos, remamos contra a corrente cada vez que constituímos uma consciência histórica de quem somos. O horizonte cultural que nos humaniza compõe nossa base de resistência - pedreiros empilhando sonhos, construindo e sendo construídos, nós e os outros que cá estão conosco neste mundo. Assim, cada “eu” é também “nós” porque são as práticas sociais e políticas que tornam possível a resignificação do passado e do presente, por meio de vivências e formas de expressão como objetos, imagens, narrativas (orais e escritas), lugares, arquiteturas, celebrações, ritos. Desvestindo as roupas com as quais o colonizador nos vestiu, “descolonizamos”.

Compreendemos que uma possibilidade metodológica para confrontarmos estes discursos seria percorrermos os caminhos indicados por Miguel Nenevé e Sônia Maria Sampaio (2015). Para ele e para ela, é importante que desenvolvamos contestações e diálogos com abordagens que tratam sobre a Amazônia e a diversidade de povos e espaços que nela existem. O intuito seria de percebermos o não percebido, o que nos ajudaria na desconstrução de “uma visão única, de uma história solo sobre uma região tão complexa (NENEVÊ; SAMPAIO, 2015, p. 33). Inserem-se nesse contexto, as lutas contra os esquecimentos orquestrados no âmbito de decretos, acordos e negociações regidos pelos poucos que detém em suas mãos o poder de decisão que define destinos e vidas de muitas pessoas. Para desdizer o dito, contrapondo-nos a tais construções de poder, também encontramos inspiração em Baéz (2010), quando questiona os motivos do esquecimento:

O que causa esquecimento nos homens? A apologia ou negação desta ausência tem sido constante. Nietzsche afirmava que para que algo permaneça na memória tem que ser gravado a fogo, só o que não cessa de doer permanece na memória. (BAÉZ, p. 267)

Lancemos, então, nossos gritos de fogo e dor pelas tantas perdas de nós mesmos. Como os galos que acordam manhãs de Drummond⁶, juntos, façamos um mundo no qual o sentimento de pertença, a consciência de nossas identidades, as singularidades, os infintos modos de ser, fazer e viver e o direito de se autodeterminar pertencente a este ou aquele grupo – e de transitar, tantas vezes achemos necessário e importante, possam tornar-se cada vez mais vivos e pulsantes, para que deles nos alimentamos, para que nunca esqueçamos o que realmente importa lembrar, para que possamos construir livremente as muitas narrativas de que são forjadas as memórias e, assim, exerçamos plenamente o direito de pertencer, de enraizar e desenraizar, de lembrar e esquecer, com todas as falhas, reescritas e adequações que nos permitam nossas livres vontades.

Um dos temas que compreendemos ser fundamental debatermos para as construções propostas nestes escritos, diz respeito às ações de violência praticadas contra as populações originárias que já estavam na Amazônia acreana antes da chegada do colonizador, que hora tentam transformar em personagens responsáveis pelas origens da cidade de Rio Branco. Discuti-las, explicitá-las, constitui-se em ação fundamental para confrontar o mito da modernidade, suas narrativas sobre superioridade física e cultural, desenvolvimento e progresso. Neste caso, enfatizamos que para além do estabelecimento de unidades produtoras de borracha, da circulação de homens e mercadorias, precisamos observar as ações de extermínio, escravização e abusos que foram cometidos na região, pelos que se auto intitulavam “civilizados”. Também importa dialogarmos com os diversos movimentos de resistências, elemento fundamental para nos contrapormos a concepção de que estes eram espaços de vazios, sertões de gentes e culturas.

Iniciamos esta caminhada a partir da leitura de matéria encontrada no jornal *O Cruzeiro do Sul*, editado no ano de 1907 na cidade do mesmo nome, no Território Federal do Acre. Prevalece na publicação a concepção de que as populações originárias que viviam na região constituíam-se em “seres inferiores, portadores de uma barbárie secular, tradicionalmente enraizada”.⁷ Indica o periódico que a “solução” para o problema estaria no “cruzamento” com outros que tivessem atingido “um grau maior de adiantamento da espécie humana, possibilitando assim a desejada perfeição do caráter e inteligência”.⁸ Esta ação de racialização, que destituiu o Outro de uma condição humana plena, caracteriza-se como importante fator para legitimar ações de violência por parte dos colonizadores, bem como para o

⁶ DRUMOND DE ANDRADE, Carlos. Tecendo manhãs. Disponível no endereço eletrônico: https://www.pensador.com/poesias_o_susto_de_carlos_drumond_de_andrade/12/

⁷ O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 20 de janeiro de 1907, ano II, nº 28, p. 01

⁸ O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 20 de janeiro de 1907, ano II, nº 28, p. 01

apagamento de memórias e existências físicas e culturais. Exemplo disso pode-se ver em dados sobre um suposto recenseamento realizado no Departamento do Alto Juruá, no ano de 1907, onde encontra-se que a população da região havia sido elevada “para 12 mil almas, sem contar com os índios, cuja número talvez excedesse 5 mil”.⁹ Como se observa, não se conta o que se compreende como inexistente.

Registros de práticas de violência contra populações originárias podem ser encontrados em jornais editados em diferentes localidades no Acre territorial. Um deles na edição do dia 19 de maio de 1912, do jornal *O Cruzeiro do Sul*. Nele consta que Nicanor Robalino, “proprietário” de seringal, tinha em seu poder cinco “índios” escravizados durante incursões que realizara em regiões onde localizavam-se diferentes rios tributários do Juruá. Entre os escravizados encontrava-se uma “índia” chamada de Maria Pintada e um sobrinho seu, cativos há alguns anos, com mais alguns. As informações foram repassadas ao periódico por um conhecido proprietário do rio Moa, Joaquim Generoso de Oliveira, talvez por estar vivendo situações de conflito com Robalino, garantindo que a esse tempo teve como presente um ou dois desses “índios”. Também registra que fora cativa na região do igarapé Valparaíso, juntamente com mais seis, a “índia” Cameny, que se encontrava em recuperação de uma enfermidade, mas que poderia confirmar tudo que dissera.¹⁰ Em outra publicação do jornal *O Cruzeiro do Sul*, desta vez do dia 16 de dezembro de 1906¹¹, está grafado que a escravização dos “naturais” e o roubo e estupro de mulheres consistia em prática corriqueira dos colonizadores, expressando evidências da “naturalização” destes atos.

Já no jornal *O Município*, em sua edição do dia 28 de abril de 1912, encontra-se grafado que quem à época circulasse pela região do rio Tarauacá, não poderia ignorar que este vale era, até pouco tempo, “infestado por hordas de aborígenes que hostilizavam seringueiros e patrões, a margem dos cursos controlados pela coragem e pelas contingências da vida”.¹² Julgados, condenados e culpados por atravancar a modernidade, esses povos terminaram por ser expulsos de seus territórios, em um conflito caracterizado pelo noticioso como um “embate entre civilização e a selvageria”. Mesmo enaltecendo as ações de personagens nominados enquanto “exploradores”, *O Município* termina por trazer valiosas informações sobre movimentos desenvolvidos pelas populações originárias que caracterizam resistências à morte física, a destruição de modos de vida e a expropriação de seus espaços. Em uma das passagens do texto, por exemplo, está escrito que os indígenas atacados formaram agrupamentos de “tribos” aliadas, enfrentando o colonizador. Este movimento, segundo consta na matéria em análise, teria levado a uma luta renhida com “os exploradores audazes, momento em que Ângelo Ferreira iniciou seu sistema de

⁹ O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – ACD, 13 de janeiro de 1907, ano II, nº 27, p. 03.

¹⁰ O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 19 de maio de 1912, ano VII, nº 204, p. 02.

¹¹ O Cruzeiro do Sul, 16 de dezembro de 1906, ano I, nº 24, p. 01.

¹² O Município, Vila Seabra, 28 de abril de 1912, ano III, nº 83, p. 01.

catequese, conquistando pela bravura, cobiça, arдил e temeridade as terras férteis do ouro negro para a indústria extrativa e a maloca de obstinados selvagens”.¹³

O jornal *O Cruzeiro do Sul* também trata sobre “ataques de índios a seringueiros”. Em sua edição de 22 de julho de 1906 registrou que esses atos eram praticados, principalmente, por “tribos” que viviam nas cabeceiras do rio Envira, tendo como principais protagonistas uma etnia denominada de Capanauás, vindos do rio Jutahi, afluente da margem direita do rio Solimões. De acordo com o periódico, havia inclusive a suspeita de que os indígenas tinham adquirido armas de fogo, o que potencializava seus ataques, junto a Rufino Rodrigues de Farias, Antônio Martins Valente e Mariano Mascarenhas, em troca de borracha, evidenciando as ambiguidades das zonas de contato com os colonizadores. No final dos escritos, no entanto, observa-se uma informação bastante significativa: “depois de um tempo os Capanauás desapareceram dali e só atacam para não serem atacados”.¹⁴

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os escritos do sociólogo e historiador Richard Sennett, percebemos que “as impressões narradas sobre lugares tranquilos e povos felizes são enganosas e frequentemente preferíveis” (SENNETT, 1994, p. 260). Pensando tal abordagem na perspectiva de constituição das cidades, ela nos ajuda a compreender que estes movimentos não podem ser pensados de maneira ingênua, pois são construções históricas e sociais. Suas invenções, atravessadas por mitos de origem, expressam vontades de poder, assim como concepções políticas e filosóficas de pensar os espaços já existentes e construir novos. Estes preceitos, regra geral, orientam-se, como nos diz Edgardo Lander (2005), em narrativas que constituem locais definitivos, ancoradas em metarrelatos universais que nos levam a introjetar e reproduzir que os espaços e seus habitantes passam por movimentos que os levam do “primitivo tradicional até o moderno” (LANDER, 2005, p. 13). Neste contexto, sairíamos das “malocas”, para usarmos uma expressão euclidiana aqui já mencionada, para a sociedade liberal¹⁵, concebida enquanto ápice dessa “evolução”, concepção perpassada pelo suposto e pretensioso caráter universal da experiência histórica europeia, bem como por uma geopolítica do saber.

Propomos uma outra abordagem. Inicialmente enfatizamos nossa compreensão, tendo como referência Rodrigo Vidal (1997, p. 184), que as cidades são territórios sociais, “construídos por um ator individual ou coletivo, em função de certos objetivos e a partir de uma representação do espaço terrestre”.

¹³ O Município, Vila Seabra, 28 de abril de 1912, ano III, nº 83, p. 01.

¹⁴ O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 13 de janeiro de 1907, ano II, nº 22, p. 03.

¹⁵ Ao referir-se a sociedade liberal moderna, Edgardo Lander problematiza com a construção discursiva que a representa enquanto modelo hegemônico civilizatório, ou seja, uma síntese de pressupostos e valores básicos no que diz respeito ao ser humano, à riqueza, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e a boa vida (LANDER, 2005, p. 8).

Pensando assim, devemos ficar atentos aos intuitos que se buscam alcançar com suas representações. Portanto, precisamos “desnaturalizá-la”. Comprendemos, dessa forma, a importância de que este movimento trilhe por outros varadouros, que confronte perspectivas colonizadoras. Utilizando como referência os escritos de Maritza Montero (1998), propomos que escutemos muitas vozes e percebamos a diversidade de vidas e vivências que existem nestes espaços. Que tentemos observar e interpretar os diferentes movimentos constitutivos da cidade, a partir dos muitos saberes e fazeres que nela existem. Neste contexto, destacamos a importância de dialogarmos com a concepção de comunidade, de participação e com os saberes populares que as perpassam, reconhecendo o Outro não como um “estranho” que tratamos de maneira indiferente, como objeto, mas sujeitos e protagonistas, como construtores de conhecimentos e atos de existências (re)existências, constituindo modos alternativos de fazer-conhecer.

Autor da obra *O Gentil Acreano*, publicada no ano de 1950, o jornalista, poeta e político José Maria Brandão Castelo Branco descreve a existência de conflitos entre seringueiros e indígenas no final do século XIX, nas margens do rio Aquiri (Acre), ressaltando a presença na região dos povos Arakaris e Canaranas. Também escreve sobre a existência da tradição de que um suave planalto, entre os rios Acre e Abunã, era o habitat dos povos Catianas. O próprio Neutel Maia, apontado em alguns escritos como “criador” da cidade de Rio Branco, relata “encontros” com povos Arakaris e Canaranas nos campos de Capatará (CASTELO BRANCO, 1950, pp. 10-11), terras que hoje situam-se entre os municípios acreanos de Senador Guimard e Capixaba. O Contraditório é que, mesmo mediante tantas evidências históricas, letrados e políticos insistem na tese de “povoamento” da Amazônia acreana a partir do processo de expansão da empresa gumífera, explicitando, como nos diz Gerson Rodrigues Albuquerque, “uma perspectiva de progresso vinculada a industrialização que tinha como modelo alguns países europeus, única rota de desenvolvimento” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 11).

Levando-se em conta que muitos atores sociais aqui já estavam e muitos outros chegaram, contribuindo para processos de invenção/reinvenção destes lugares, consideramos que seria um momento importante para nós repensarmos enquanto reprodutores de discursos colonizadores. Dessa forma, compreendemos que mais importante que definir e oficializar um mito fundador para a cidade de Rio Branco, representado na forma de um número/monumento exposto em um calendário e na sacralização de eventos e personagens, que fosse estabelecida uma data para refletirmos sobre as pluralidades de vidas e vivências que sempre caracterizaram a Amazônia acreana e foram silenciadas, violentamente dizimadas, mas que resistiram/resistem. Mais importante que enaltecer Gabino Besouro ou Neutel Maia, acreditamos ser a criação do Dia Municipal da Diversidade, abrangendo dimensões étnico-raciais, de orientações sexuais, de religiosidades e de culturas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. História e historiografia do Acre: notas sobre os silêncios e a lógica do progresso. **Revista Tropos**, ISSN: 2358-212X, volume 1, número 4, edição de dezembro de 2015.

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Amazonialismo. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; SARRAFE, Agenor Pacheco. **UWA' KÜRÜ**: dicionário analítico. Rio Branco-AC: Editora NEPAM, 2016.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por uma história Acre: saberes e sabores da escrita historiográfica. In: ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de; ANTONACCI, Maria Antonieta (Orgs.). **Desde as Amazônias**: colóquios. Rio Branco-AC: Editora Nepan, 2014.

BAÉZ, Fernando. **A História da Destruição Cultural da América Latina**: Da Conquista à Globalização. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e História. In: Lippi, Lúcia (Org.). **Cidade**: história e desafios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

CASTELO BRANCO, J.M. Brandão. O gentio acreano. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, vol. 207, abril-junho de 1950.

CUNHA, Euclides da. **A margem da História**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano, Artes de Fazer, (Terceira Parte – Práticas de Espaço** - capítulo VII. “Caminhadas pela cidade”. Petrópolis, Vozes, 1988.

DUSSEL, Enrique. 1492, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história, In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado, 14. ed., Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 1999.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

KLEIN, Daniel da Silva. **A borracha no Acre: economia, política e representações (1904-1945)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo - SP, 2013.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017.

MONTERO, Maritza 1998 Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era. Como pensar las Ciencias Sociales desde América Latina (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela) 20 de junho de 1998. Seminario Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo. NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia. Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região. In: ALBUQUERQUE, Gerson; NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia. **Literaturas e Amazônias: colonização e descolonização**. Rio Branco: Nepan, 2015.

O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 20 de janeiro de 1907, ano II, nº 28.

O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 13 de janeiro de 1907, ano II, nº 27.

O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 19 de maio de 1912, ano VII, nº 204.

O Cruzeiro do Sul. Cruzeiro do Sul – AC, 16 de dezembro de 1906, ano I, nº24.

O Município. Vila Seabra - AC, 28 de abril de 1912, ano III, nº 83.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

SENNETT, Richard. **Carne e Pedra**. O corpo e a cidade na Civilização Ocidental. Rio de Janeiro: Record, 1994.

SEPÚLVEDA, Juan Ginés. Demócrates Segundo, o de las justas causas de las guerras contra los indios. **Boletim de la Academia de la Historia**, tomo 21 (1892), pp. 257-369.

SOUZA, João José Veras de. **Seringalidade: a colonialidade no Acre e os condenados da floresta**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar e, Ciências Humanas, 2016.

VIDAL, R. A cidade e seu território através do reordenamento urbano em Santiago do Chile. In: Projeto. **História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História da PUC (SP)**. São Paulo, 1997.

Enviado em: 09/03/2023

Aceito: 10/07/2023

EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO

DECOLONIAL EPISTEMOLOGY AND ITS DEVELOPMENTS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EDUCATION

Thiago Medeiros Fernandes¹

RESUMO

A temática abrange os estudos decoloniais e suas múltiplas possibilidades no ensino. O objetivo geral é discorrer sobre as inquietações da epistemologia decolonial e seus desdobramentos na construção formativa da sociedade enquanto possibilidade científica na compreensão social. Os objetivos específicos são: desmistificar a hegemonia eurocêntrica que está imbricada no trato epistêmico do conhecimento válido global; ratificar o amadurecimento dos conceitos dos estudos decoloniais no processo da pesquisa e do ensino, e fomentar possibilidades para atravessar desafios inerentes ao racismo epistemológico e, sobretudo, estrutural na sociedade. Quanto ao amparo metodológico, trata-se de uma revisão sistemática qualitativa que contempla demandas inerentes às dissonâncias referente às epistemologias na centralidade decolonial, racismo científico e, sobretudo, na construção dos saberes da identidade negra no processo formativo no ensino. Parte do olhar empírico do trajeto científico no constructo da dissertação que encontra-se em andamento e busca aportes sensíveis da pesquisa de campo sob o olhar acerca das Casas Religiosas de matrizes africanas, a qual abriu possibilidades de diálogo com problemáticas sensíveis no trato social, notadamente, racismo científico e suas nuances hegemônicas. Sendo assim, infere os desafios da Lei nº 10.639/2003 no ensino e, conseqüentemente, aprofunda os conceitos inerentes aos estudos decoloniais com caráter crítico e assertivo no processo da reconstrução das epistemologias que outrora, foram silenciadas, a fim de romper a hegemonia do saber eurocêntrico na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia decolonial. Ensino. Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

The theme covers decolonial studies and their multiple possibilities in teaching. The purpose of the general objective is to discuss the concerns of decolonial epistemology and its consequences in the formative construction of society as a scientific possibility in social understanding. The specific objectives seek to demystify the Eurocentric hegemony that is imbricated in the epistemic treatment of global valid knowledge, as well as to ratify the maturation of the concepts of decolonial studies in the process of research in Teaching, and thus, to foster possibilities to face challenges inherent to epistemological racism and, mainly structural in society. The methodological support is a qualitative systematic review that includes demands inherent to the dissonances related to epistemologies in decolonial centrality, scientific racism and, above all, in the construction of knowledge of black identity in the formative process in teaching. It starts from the empirical look of the scientific path in the construction of the dissertation, which is in progress, and seeks sensitive contributions from field research under the perspective of Religious Houses of African matrices, in which it opened the possibility of dialogue with sensitive problems in social dealings, notably, scientific racism and its hegemonic nuances. Therefore, it infers the challenges of Law 10.639/2003 in teaching and, consequently, deepens the concepts inherent to decolonial studies with a critical and assertive character in the process of rebuilding epistemologies that were once silenced, in order to break the hegemony of knowledge Eurocentric society.

KEYWORDS: Decolonial epistemology. Teaching. Law nº 10.639/2003.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em História, Cultura e Especialidades pela Universidade Estadual do Ceará (PPGHCE/UECE). Graduado em História pela Universidade Estadual Vale da Acaraú (UVA) Professor na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia e Maranguape/CE. E-mail: thiago.medeiros@aluno.uece.br

1 INTRODUÇÃO

Partindo da perspectiva hegemônica do pensamento social, o qual está intrínseco ao processo formativo da constituição da identidade cultural da memória coletiva e, notadamente da identidade negra, aqui evocamos os estudos de Kabengele Munanga (2020), pois trata-se de entender a identidade negra sob o prisma dos fatores históricos, linguísticos e psicológicos do ser negro. Neste sentido, o pensamento decolonial aporta como mecanismo referenciador aos desafios oriundos do racismo e da discriminação racial que são enraizados nas estruturas sociais, motivo pelo qual recorreremos também aos estudos de Anibal Quijano (2005) e Achile Mbembe (2014).

Os paradigmas da epistemologia decolonial são, de fato, uma lente teórica de reparação histórica e de reflexão na compreensão social das dissonâncias oriundas das relações raciais como conjuntura de alienação psíquica do negro, fato que infere no processo de negação da identidade enquanto indivíduo (FANON, 2020). Tal sistema de negação é reforçado pelo pensar a partir da visão do conhecimento hegemônico na perspectiva do eurocentrismo que, corriqueiramente, invisibiliza essas estruturas na sociedade, conforme estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010).

Neste sentido, portanto, a raça configura-se em um marcador social de diferença que é assimilado no ensino, por vezes com aspectos pejorativos, como conjunturas na construção social e histórica que serve ao discurso de natureza racista e discriminatória (SCHWARCZ, 2012). Sendo assim, é primordial refletir acerca da aplicabilidade da reparação histórica sob lentes teóricas por meio das epistemologias decoloniais, a fim de romper as amarras do conhecimento válido para, assim, abrir possibilidades assertivas que atravessem a sociedade na conscientização do letramento racial, de forma a combater o racismo epistemológico e estrutural.

A imersão oriunda da prática metodológica da revisão bibliográfica qualitativa consiste no levantamento de pesquisas que discutem a diversidade entre os estudos primários e, neste caso, tais mecanismos caracterizam e qualificam os sujeitos da pesquisa. Neste sentido, tal método impõe um rigoroso protocolo na identificação dos textos, apreciação crítica e sintetização dos estudos pertinentes. Desta forma, há possibilidade metodológica para uma percepção interpretativa dos dados à luz de representações sociais, entrevistas, diálogos, fotografias, gravações e memórias (LOPES; FRACOLLI, 2008).

Portanto, a evocação da pesquisa qualitativa atravessa o trato social ao incorporar o significado prático da simbologia do indivíduo, enquanto saber cultural, político e, sobretudo social, que compõem o perfil social da memória coletiva do grupo. Ressalta-se, ainda, a intensionalidade inerente aos atos institucionais, às relações de poder e às estruturas sociais que, consequentemente,

compõem construções humanas mentais significativas para a compreensão de problemáticas que, outrora, foram silenciadas por lentes epistemológicas eurocêntricas (MINAYO, 2004).

Passeando sobre os crivos sociais oriundos da hegemonia eurocêntrica na sociedade, no que concerne ao ensino e suas possibilidades discursiva para a reconstrução de um currículo pautado nos saberes africanos e afro-brasileiros, recorreremos ao diálogo com o aprofundamento da Epistemologia Decolonial, a fim de potencializar o debate na construção sistêmica da produção de conhecimento e possibilitar a reconstrução historiográfica, analisando horizontalmente a produção do saber no trato global que, eufemisticamente, insere-se como mecanismo de controle social dentro de vários estratos sociais, notadamente, a escola.

Neste sentido, discorreremos a partir do pensar empírico e dialógico sobre os saberes acadêmicos e seus processos formativos inerentes aos obstáculos historicamente latentes no contexto social atual que, conseqüentemente, está imbricado no ensino partindo do âmbito estrutural do pensamento hegemônico para o conhecimento global imposto. Portanto, o trabalho está dividido em duas seções: a) Epistemologia decolonial no cerne do debate científico; e b) As dissonâncias hierárquicas da epistemologia negra no ensino. Na primeira seção, discute-se os conceitos elucidados pela centralidade dos estudos decoloniais e sua aplicabilidade no pensar epistêmico da pesquisa para o ensino. A segunda seção contempla outra inquietação revelada pela análise empírica, no caso, o processo de hierarquização epistêmica no ensino.

2 EPISTEMOLOGIA DECOLONIAL NO CERNE DO DEBATE CIENTÍFICO

Epistemologia: Do grego episteme, é o estudo crítico e reflexivo dos princípios, dos pressupostos e da estrutura das diversas ciências, parte da filosofia científica (MUNANGA, 2020, p. 79).

Fazendo uma reflexão sobre a hierarquização científica e, detidamente, evocando o conceito geral de epistemologia com cunho crítico, o pensamento aqui exerce uma função provocativa para refletir como essas múltiplas epistemologias coexistem no mundo contemporâneo e de que forma estão impregnadas na hegemonia epistêmica eurocêntrica. Decerto, estabelecer tais indagações é, sem dúvidas, romper o comodismo sistêmico das epistemologias consagradas na modernidade, bem como suscitar possibilidades de reaprender um novo caminhar científico sob o olhar de saberes que, outrora, foram “folclorizados” pela Ciência Moderna.

Portanto, pensamos a modernidade científica pela ótica de Anibal Quijano (2005), a qual se refere ao resultado de um processo de exploração que teve início com a constituição da América e do capitalismo colônia/moderno e da globalização em curso, transcendendo aspectos inerentes

às mudanças sociais, políticas e econômicas que, por conseguinte, cristalizaram um novo padrão de poder mundial sob a ótica do eurocentrismo. Essa movimentação global representa uma estratificação da população mundial que tem como principal elemento o desenvolvimento sociorracial que, indubitavelmente, estabelece uma construção mental para justificar a dominação para povos considerados inferiores, dentro da perspectiva hegemônica de superioridade eurocentrada (QUIJANO, 2005).

Partindo desta inquietação, várias possibilidades do pensar foram suscitadas nas amarras estruturais da sociedade. Portanto, um dos princípios norteadores foi dialogar com as narrativas oficiais, a fim de qualificar um processo natural de desmistificação da perspectiva eurocêntrica. Para aderirmos tal patamar, faz-se necessário abrir diálogo para as várias possibilidades de enquadramento social, não só no mundo da arte, mas nos vários campos historiográficos que habitam uma imposição de narrativas oficiais que possibilitem novas discussões sobre descolonização e decolonialidade dos estudos pós-coloniais. Tais estudos, que têm influência do marxismo Gramsciano, em 1980, contribuíram com base para a crítica do eurocentrismo e do delineamento geral do colonialismo. Entretanto, não emplacaram no seu arcabouço teórico uma tentativa para a descolonização, partindo da perspectiva dos subalternos, ficando reduzidos aos estudos institucionalizados nos Estados Unidos (QUINTERO *et al.*, 2019).

Os estudos pós-coloniais, por sua vez, são oriundos de importantes centros de produção acadêmica do chamado “primeiro mundo” e surgiram com uma forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, mais focados, portanto, na análise do discurso e da textualidade. Com êxito editorial maior que o de outras correntes críticas nesses centros mundiais de enunciação, o pós-colonialismo teve, também desde os anos 1990, uma forte influência na produção intelectual periférica, sempre atenta ao discurso dominante (QUINTERO *et al.*, 2019, p. 4).

As tendências pós-coloniais estão interligadas a partir dos centros de produção acadêmico, chamados de “primeiro mundo”, surgindo com uma influência latente do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, voltados para a análise do discurso e da textualidade. Tal movimentação teve uma aceitação editorial maior que outras correntes críticas nos centros mundiais de enunciação e, sistematicamente, no final do século XX, ganhou forte influência na produção de saberes científicos da periferia que, detidamente, estiveram atentos ao discurso dominante (QUINTERO, 2019).

Feitas as devidas ressalvas, por *estudos decoloniais* nos referimos aqui ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade, que cobre tanto as revisões historiográficas, os estudos de caso, a recuperação do pensamento crítico latino-americano e as formulações (re)conceitualizadoras como a possibilidade de visitar epistemologias hegemônicas e propor indagações para múltiplos questionamentos. Entretanto, convém salientar que “é um

espaço enunciativo não isento de contradições e conflitos, cujo ponto de coincidência é a problematização da colonialidade em suas diferentes formas, ligada a uma série de premissas epistêmicas compartilhadas” (QUINTERO *et al.*, 2019, p. 4).

Neste ínterim, evocamos outro conceito, de *matriz colonial*, que seria toda formação estrutural de dominação que estava vinculada no rito institucional da centralidade da sociedade, mesmo depois do processo de descolonização, pois o colonialismo como fenômeno histórico transcende o tempo e consagra a colonialidade como matriz poder. Desta forma, acarreta várias deficiências na constituição das sociedades latino-americanas, nas quais, dissemina uma dependência histórico-estrutural na formação das novas repúblicas. Neste sentido, há imposição de um modelo social que, inerentemente, estava centralizado nas concepções eurocêntricas e fomentava uma estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores (QUINTERO *et al.*, 2019).

Sendo assim, com a colonialidade do poder tornou-se inacessível uma democratização para os indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes que, historicamente, estiveram sob conflitos na busca identitária de existirem enquanto sujeitos, bem como reforçou o pensamento abissal, elucidado pelos estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010), fazendo referência às estruturas coloniais que coexistem no pensamento moderno ocidental, as quais permanecem na constituição das relações políticas e culturais excludentes que, obviamente, são reorganizadas no sistema global contemporâneo. Tal pensamento estabelece diferenças visíveis e invisíveis que dividem a realidade social por meio de linhas radicais em dois universos distintos. Neste caso, produz um elemento de inexistência, no qual, sistematicamente, tudo que for produzido como inexistente entra numa zona de exclusão radical. Deste modo, para combater tais estruturações sociais que estão associadas à injustiça global, faz-se necessário pensar um pós-abissal (QUINTERO *et al.*, 2019; SANTOS, 2010).

Nesta circunstância, tais pensamentos estão pautadas na colonialidade do poder e intrínsecos na sistemática do pensamento abissal que, decerto, os povos originários, afrodescendentes e mestiços estariam distantes dos meios de produção para enquadrarem-se nos aspectos hegemônicos políticos, econômicos e sociais. Desta forma, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica (QUIJANO, 2005, p. 107). Portanto, os instrumentos que consistem tais abordagens estão estabelecidos no campo das epistemologias e, certamente, pelo pensamento abissal que impõe uma concessão à ciência moderna do controle universal por uma dicotomia, entre conhecimento verdadeiro e falso, incluindo tudo o que for relativo aos povos subjugados subalternos que, por conseguinte, imprimem um caráter de inferioridade no imaginário social (SANTOS, 2010; QUINTERO *et al.*, 2019).

Sistematicamente, estabelece um monopólio que, por conseguinte, conduz a uma bipolarização na disputa epistemológica moderna entre modelos científicos e não-científicos, nos quais estão a razão, como verdade filosófica, e a fé como verdade religiosa. Sendo assim, podem dialogar, mas tais articulações entre a ciência, a filosofia e a teologia são disputas visíveis e, certamente, compreendem-se dentro da linha da visibilidade. Portanto, os conhecimentos populares compõem a estrutura da invisibilidade dentro do campo científico que, inequivocamente, entende-se pelo monopólio científico eurocentrado que não há conhecimento real, mas existem crenças, opiniões, magias, idolatrias e, com muito otimismo, tornam-se objeto de estudo (SANTOS, 2010).

Partindo deste pressuposto, temos embriada no mosaico estrutural do imaginário da sociedade a colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero, os quais estão determinados tanto por aspectos objetivos como por traços estreitamente subjetivos dentro das redes de sociabilidade. Nos estudos de Edgardo Lander (2000), a *colonialidade do saber* refere-se a representatividade do conhecimento moderno e seu monopólio às formas de dominação colonial/imperial estaria pautado pelo eurocentrismo, delineando suas bases de controle social na geopolítica global. Sendo assim, o eurocentrismo seria como um marco referencial na construção do conhecimento, o qual universaliza a experiência europeia como normativa na produção de conhecimentos únicos e válidos (QUINTERO *et al.*, 2019).

Para Nelson Maldonado-Torres (2007), a *colonialidade do ser* compreende a modernidade com um ato de conquista, no qual a construção social da “raça” justifica a extensão da não ética da guerra, permitindo genocídio total da humanidade do outro, além de desqualificar a epistemologia cultural do outro. Parte, assim, da premissa de que a concepção do moderno eurocêntrico não qualifica a concepção de ser e, conseqüentemente, não pensar seria uma justificativa para a dominação e a exploração de povos inferiores e não pensantes. Na perspectiva da *colonialidade da natureza*, o intuito é pensar de modo concreto a questão ecológica, partindo da dimensão ambiental nos moldes da conformidade da colonialidade. Neste sentido, seu estudo problematiza formulações pertinentes para a compreensão de como a natureza é afetada pela colonialidade, tendo em vista a percepção de subalternidade que o espaço representa sob o regime de acumulação capitalista vigente (QUINTERO *et al.*, 2019).

Já a *colonialidade de gênero* compõe aspectos inerentes também da sexualidade e caracteriza-se pela exploração hierarquizada no processo estrutural das relações de sociabilidade patriarcal que, sistematicamente, centralizam suas múltiplas possibilidades de construção social pautadas na figura masculina. Nota-se que tal conceito foi uma questão menos trabalhada nos estudos decoloniais que, certamente, deixou lacunas epistemológicas para o aprofundamento necessário e, obviamente,

foi alvo de várias críticas. Todavia, há de se repensar as características centrais da colonialidade nas pesquisas históricas e, certamente, ter possibilidade de desconstruir o pensamento amarrado na colonialidade como marco teórico. Assim, o conceito de colonialidade no poder de Quijano (2005) dava suporte para representar uma compreensão histórica no sistema da centralidade eurocêntrica (QUINTERO *et al.*, 2019).

Deste modo, enunciando os estudos de Achille Mbembe (2014), evocamos o conceito de *razão negra*, o qual evidencia um conceito bem heterogêneo que compõe simultaneamente uma estrutura de exploração e depredação, assim como modelos de submissão e suas ramificações de superação da identidade negra. Tais elementos estão intrínsecos no imaginário social que, inerentemente, imprimem uma rede complexa de incertezas equívocos, tendo a raça como enquadramento social.

Para Mbembe (2014, p. 38), “o alargamento do horizonte espacial europeu decorre juntamente com o controle e a contração da sua imaginação cultural e histórica e, até, em alguns casos, com um relativo enclausuramento do espírito”. Neste sentido, o indivíduo torna-se receptor de uma consciência de ser que é pautada pela coerção cultural imposta socialmente, a qual implica o apagamento de uma identidade e, sobretudo, da subjetividade, o que proporciona um terreno fértil de construtor sociocultural implicado pelo processo de efabulação que, sistematicamente, abre fronteiras dicotômicas capazes de dividir e classificar o indivíduo dentro de narrativas de opressão que desqualificam grupos subalternos. Assim,

[...] a razão negra consiste, portanto, num conjunto de vozes, enunciados e discursos, saberes, comentários e disparates, cujo objeto é a coisa ou pessoas de origem africana e aquilo que afirmamos ser o seu nome e a sua verdade (os seus atributos e qualidades, o seu destino e significações enquanto segmento empírico do mundo) (MBEMBE, 2014, p. 57).

Tal *razão negra*, emerge de uma atividade primitiva de efabulação, a qual compõe um sistema de narrativas, discursos e práticas que se fundamentam em marcas reais, evocando histórias e constituindo imagens. Nessa articulação da imagem de raça e imposição de exterioridade selvagem, passiva para a desqualificação moral, infere-se há uma “consciência ocidental do negro”. Contudo, tal representação ao longo dos tempos foi silenciada e desqualificada pela imposição teórica eurocentrada (MBEMBE, 2014).

Neste sentido, como apregoa Nelson Maldonado-Torres (2016), o “fato da desigualdade humana” é um paradigma existencial de representatividade em que os europeus expressam seu convencimento de superioridade perante outros sujeitos e comunidades intituladas inferiores sobre a régua eurocêntrica. Tal pensamento justifica a exploração e sobrepõe também a desumanização

dos colonizados, a qual gerencia parâmetros ideológicos de se pensar “o fato da desumanização” no processo de colonização das estruturas cognitivas do indivíduo e das comunidades. Os estudos étnicos nascem como uma reação crítica ao “fato da desumanização” que, eufemisticamente, identifica o conceito de linha de cor, o qual refere-se à linha ontológica moderno-colonial.

Por tudo isso, percebe-se o quanto as epistemologias africanas e afro-brasileiras são silenciadas nas conjunturas sociais em diversas áreas da humanidade, por vias culturais, econômicas e políticas. Assim como, o reforço do paradigma que sistematiza o processo de invisibilização pela estruturação intrínseca advinda da colonialidade do poder no seio social e, conseqüentemente, as linhas abissais delineadas visivelmente/invisivelmente nos ambientes sociais, inclusive no imaginário social. Tais diálogos com Santos (2010) e Quijano (2005) possibilitam-nos compreender uma sociedade que ainda mantém-se viva nas amarras sociais oriundas dos fatores históricos que, certamente, escondem-se pelo viés do monopólio hegemônico eurocêntrico na produção de saberes e, sobretudo, nos padrões coercitivos de “civilização” de modelo social.

Neste toar, os debates aqui atribuídos foram provocativos para pensarmos um mundo que possui múltiplas possibilidades de saberes epistêmicos e que precisa reaprender o contexto histórico, por múltiplas lentes teóricas de entendimento, a fim de dispor de bagagem rudimentar na construção crítica de formação científica para as epistemologias de mundo e não se prender no aspecto da hierarquização epistemológica do monopólio eurocêntrico como métrica do conhecimento válido, ou seja, será preciso reaprender para tentarmos reconfigurar uma nova versão de si, mas trazendo uma perspectiva horizontal de cientificidade sobre epistemologias que, outrora, estiveram condenadas ao desaparecimento. Para isso, faz-se necessário trabalhar tal pensamento na base constitutiva da formação humana, especialmente na escola, repensando o currículo no patamar de igualdade de epistemologias de mundo.

3 AS DISSONÂNCIAS HIERÁRQUICAS DA EPISTEMOLOGIA NEGRA NO ENSINO

A luta continua porque estou farto da fé e do Império
Das civilizações ocidentais
Das religiões hipócritas
Estou farto de ser sub-homem
Estou farto de ser ignorante e ignorado
(NASCIMENTO, 2021).

A continuidade histórica expressa na poesia de Armindo Francisco corrobora para pensarmos como estamos distantes de superar amarras intelectuais no que tange ao modelo

educacional, produções científicas e, sobretudo, a própria impressão identitárias que ainda detém o monopólio do conhecimento pelas civilizações ocidentais. Perante isso, “a luta continua” vai ao encontro da discussão empírica da produção acadêmica que está em constante resistência para adentrar no cerne do debate na sociedade e, sobretudo na academia, bem como também perpassa o sistema da Educação Básica que, certamente, encontra novos desafios. Diante disso, a constante luta está intrinsicamente imbricada no processo de resistência mediante os impasses pelo sistema herdado do monopólio cosmopolita eurocêntrico que prevalece na educação.

Neste sentido, vale a pena dialogar com a gênese do racismo científico, o qual permeia o século XIX e, certamente, compreende-se pautado no âmbito político e social, já que tal pensamento mantém-se amplamente debatido por pesquisadores para a compreensão de práticas (in)visíveis da atualidade em que historicamente encontram-se os crivos formativos na constituição da identidade negra, livre dos resquícios do racismo imbricado na sociedade e, sobretudo, no ensino (SANTOS, 2017).

Contudo, temos a emergência das “teorias raciais” disseminadas em meados do século XIX, baseadas no arcabouço do racismo científico que, inequivocamente, impõe o pensamento de que a humanidade está ramificada em raças, atrelada com uma conformidade de hierarquização biológica, logo imprime uma superioridade racial². Nestas circunstâncias, conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), o projeto de “embranquecimento” foi um mecanismo de racionalização ao pertencimento de inferioridade racial implementado pelo racismo científico e pelo contexto geográfico do século XIX (GUIMARÃES, 1999; SANTOS, 2017).

Neste ínterim, o pensar no branqueamento ancora-se na superioridade branca, reforço social na imaginação de inferioridade inata de ser negro. Seguindo dois eixos reflexivos, a população negra diminuiria paulatinamente em relação à branca e, por conseguinte, estabeleceria um processo de miscigenação “naturalizada” para uma sociedade mais clara. Tais pensamentos reforçam e marcam uma conjuntura institucional no imaginário social pós-escravatura (SKIDMORE, 2012).

No entanto, percebe-se que a ideologia do branqueamento reforçou o processo de miscigenação e imprimiu um caráter conformista sob a construção de uma identidade nacional branca eurocêntrica que, decerto, negou qualquer via política, cultural e social de identidade alternativa fundamentada na comunidade negra da herança africana que, sistematicamente, desenvolve um processo de invisibilidade das epistemologias que não estão enquadradas nesta

² Para Renato Ortiz (2003), as teorias raciais estabelecidas no Brasil, no pós-escravatura, foram marcadas pelas dissonâncias da questão racial e da identidade racial. Autores da época como Sílvio Romero, João Batista Lacerda e Nina Rodrigues estavam debruçados na construção identitária simbólica, notadamente de caráter nacional. Deste modo, elencam o evolucionismo como primordial no entendimento das peculiaridades sociais no Brasil, já que se utilizou da raça para justificação social.

régua de conhecimento válido. Sendo assim, a produção intelectual também reverbera uma discriminação racial na segmentação estrutural da produção de saberes (MUNANGA, 2004).

Para Quijano (2000, p. 115), a produção intelectual na construção do conhecimento e o paradigma na produção das epistemologias imprimem uma percepção de padronização de poder “colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Tal análise configura-se num modelo concreto de produção de conhecimento e, certamente, reconhecido como eurocentrismo. Essa régua na validação do conhecimento válido ofusca epistemologias populares que não estão pautadas no crivo científico da modernidade. Sendo assim, infere-se um apagamento cultural e desqualificação do saber que se encontra fora da margem do conhecimento inato eurocêntrico. Para Sueli Carneiro (2005, p. 10), é por meio dessa construção de hierarquização de epistemologias que prevalece a inferiorização intelectual do negro, bem como “sua anulação enquanto sujeito de conhecimento, ou seja, formas de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão” e, simultaneamente, reforça a superioridade intelectual branca.

Neste sentido, tal observação fica evidente no âmbito educacional quando se analisa alguns dispositivos na *práxis* pedagógica, como o livro didático e o currículo oculto³. Partindo da interconexão destes dispositivos, há de suscitar a relação de poder e invisibilidade dos saberes da cultura africana e afro-brasileira no que tange à produção de conhecimento. Pensando nisto, quais são as produções referenciais de negros e negras intelectuais que estão sendo trabalhadas na Educação Básica? Como a logística curricular na Educação Básica contribui para o processo de reafirmação positiva da identidade negra?

São questionamentos que estão presos no imaginário da prática docente e que deparam-se com um componente curricular nos moldes estruturais do conhecimento eurocêntrico e, detidamente, tratam de forma tão pontual quando trabalham-se os povos originários e a cultura africana e afro-brasileira no processo de ensino. Ao fazer uma análise do livro “História Sociedade & Cidadania, do 7º ano do Ensino Fundamental, escrito por Alfredo Boulos (2018), percebe-se que dos dozes capítulos, dois estão destinados a debater a cultura africana e afro-brasileira. O capítulo 2 – *Povos culturas africanas: malineses, bantos e iorubás* suscitam aspectos culturais e narrativos da formação e constituição dos africanos e diversos troncos linguísticos e, conseqüentemente, no capítulo 10 – *Africanos no Brasil*, percebe-se uma tentativa de explicar o processo de escravidão e traçar um itinerário de resistência que, por vezes, imprime uma relação positivada da identidade negra (reflexo de demandas inerentes à luta incisiva da Lei nº 10.639/2003) e obtém, no caminhar

³ De acordo com Silva (2003, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

do livro, estruturas intrínsecas ao processo de objetificação da identidade negra⁴. Deste modo, como abrir este diálogo com uma fonte que reafirma um processo de subalternização da cultura negra? Será possível desmistificar conceitos tão imbricados socialmente nesta tímida representação dos estudos africanos e afro-brasileiros perante toda uma estruturação de conteúdos que estão pautadas na visão eurocêntrica?

Tais sutilidades de silenciamento e violência simbólica na educação também são cerceadas por várias nuances que não estão estabelecidas no currículo oficial. Portanto, pensando nas invisibilidades da cultura africana e afro-brasileira do currículo oculto, percebe-se estratos cognitivos da identidade negra que, decerto, são resultantes da complexidade envolvendo os rituais e as práticas escolares, relações de poder desenvolvidas na escola e as características socioeconômicas e físicas do ambiente. Deste modo, há possibilidade de compreensão das tensionalidades vivenciadas para a construção da identidade de forma mais incisiva e ágil, nos discursos que penetram pautas dentro das invisibilidades do currículo oculto, pois “naturalizar” impressões subentendidas de discriminação racial na escola é, sem dúvidas, deslegitimar o que recomenda a Lei nº 10.639/03 e disseminar padrões hegemônicos do saber eurocêntrico, por meio do currículo oculto, nos quais identificamos diversos dilemas quanto à cultura, ao saber e à diversidade (SILVIA, 1992; MATOS *et al.*, 2020).

Neste toar, infere-se que o conteúdo exposto no livro didático não contempla mecanismos necessários de construção identitárias de empoderamento da identidade negra, pois tal estrutura didática está pautada no marasmo estrutural cognitivo de conhecimento na visão historiográfica eurocêntrica. Mesmo tendo dois capítulos que elucidam, timidamente, sobre uma percepção da identidade negra, tal logística ainda reforça uma desigualdade na produção do conhecimento. Tal perspectiva vem elucidar lacunas estruturais de currículo no curso de formação dos professores, na produção e estudos dos textos na própria academia, quando nos perguntamos: Quantos autores negros/negras intelectuais estão sendo contemplado na Educação Básica? E no Ensino Superior?

A inquietação surge também nos próprios sistemas educacionais, onde podemos refletir como o currículo é um mecanismo de controle social e reafirmação de poder entre a superioridade racial. Muito embora isto faz-se presente de forma sutil, há de se pensar que a base estrutural da educação carrega aspectos do colonialismo do poder, como por exemplo: a estrutura de fileiras, os instrumentos de avaliação, as metodologias impregnadas, a logística do espaço e as relações sociais que estão no campo da invisibilidade social. Ou seja, todas essas sistematizações estão impressas

⁴ A Lei nº 10.639 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" (BRASIL, 2003).

nos espaços de aprendizagens que silenciam outras abordagens expressas no processo formativo na interatividade com a cultura africana e afro-brasileira.

Por tudo isso, de fato precisamos repensar um currículo que contemple as múltiplas epistemologias e faça um diálogo mais diversos com os instrumentos de avaliação, não só na Educação Básica, mas no Ensino Superior. Ou seja, faz-se necessário pensar numa bibliografia que inclua intelectuais negros e negras que, conseqüentemente, reconfigure esse processo de hierarquização do conhecimento a partir da hegemonia eurocêntrica e, desta forma, ratifique um ensino baseado nas relações étnico-raciais e enxergue o prisma do conhecimento por um olhar horizontal e certamente distante de qualquer subalternização epistemológica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso, tal análise discursiva qualificou inquietações profundas no caminhar da pesquisa e, conseqüentemente, proporcionou pensar nas múltiplas epistemologias que foram silenciadas historicamente, bem como evidenciou perceber sutis representações que estão imbricadas no ensino, seja por meio do currículo, pela prática pedagógica, ou pelo processo inerente à matriz colonial. Tais conjunturas estão presentes na sociedade e, certamente, representam estigmas que são reforçados pela colonialidade do poder existentes nestes processos educacionais e nas relações corriqueiras do cotidiano, já que pensamentos cognitivos de memória também compõem este estrato de coerção negativa no que tange à identidade negra no ensino.

Diante destes impasses de natureza estrutural encontramos uma hegemonia sistêmica de conhecimento válido, o qual historicamente foi reforçado pelo racismo científico, assim como reverberou no pós-escravatura com a política de branqueamento no Brasil. Tais elementos históricos foram primordiais nos reflexos estruturais que vivenciamos por meio de conjunturas racistas que estabelecem com caráter incisivo e, por vezes, com o teor da inconsciência coletiva que está imbricada no imaginário social e, sobretudo, no ensino. Desta forma, há elementos que são obstáculos para construção afirmativa de uma identidade negra positiva no processo de ensino e, incisivamente, necessita de mecanismo jurídico que reforce, cada vez mais, a implementação significativa da Lei 10.639/03 na construção do currículo como essência primordial para manter, de fato, uma relação epistêmica de igualdade étnico-racial no ensino.

REFERÊNCIAS

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. – 4ª ed. – São Paulo: FTD, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FANON, Frantz [1925-1961]. **Pele negra, máscaras brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anto-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999. Disponível:
<https://repositorio.usp.br/item/001048486> Acesso em 23 de jun. 2023.

LANDER, Edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**: Buenos Aires, CLACSO, 2020.

LOPES, Ana Lúcia Mendes; FRACOLLI, Lislaine Aparecida. Revisão Sistemática de Literatura e Metassíntese Qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008. Out-Dez; 17(4): 771-8. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tce/a/hNWjZ6pFQ3gH8Bfz3nxBCGC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 8 mai. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colinialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El gino Decolonial**: Reflexioes para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontífica Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007, p. 67-127.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, Janeiro/Abril 2016.

MATOS, Otainan da Silva *et al.* Currículo oculto e sua atuação no âmbito escolar. **Revista Humanidades e Inovação**. Porto Alegre. v. 8, nº 65, 2020.

MBEMBE, Achille. **A crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º ed. São Paulo/SP. Hucitec, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Coleção Cultura Negra e Identidades – 4. Ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação e contribuição. Brasília/DF. Fundação Cultural Palmares, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz, 1942-1995. **Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos.** Organização Alex Ratts – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ORTIZ, Renato. **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'água, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, Jul. 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP e a Afterall, 2019, p.01-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez. 2010, p. 01-45.

SANTOS, Raquel Amorim. Racismo científico no Brasil pós-escravatura. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro. v. 12, n° 25, 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto ne branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira. 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

Enviado em: 18/03/2023

Aceito em: 02/06/2023

“SEM A NOSSA CULTURA, NÃO EXISTIMOS”: CULTURA E MEMÓRIA EM MAZAGÃO VELHO, AMAPÁ

“WITHOUT OUR CULTURE, WE DON'T EXIST”: CULTURE AND MEMORY IN MAZAGÃO VELHO, AMAPÁ

Wesley Vaz Oliveira¹
Elisângela Araújo dos Passos²
Nilcelia Amaral Leal³

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho consiste em relatar a visita técnica realizada com os alunos do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Macapá, à Mazagão Velho, no estado do Amapá. Trata-se, em geral, de descrever os processos vivenciados no percurso aos espaços históricos e culturais da comunidade, assim como as perspectivas apresentadas pelo líder comunitário sobre a história do distrito e a importância das manifestações culturais para os moradores, destacando, por último, as percepções sobre o estudo da Cultura iniciadas em sala de aula e, posteriormente, instrumentalizadas em observação de campo. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com as observações *in loco*, além da análise de imagens. Depreendeu-se que a atividade de campo viabilizou aos alunos a identificação e a operacionalização dos conceitos trabalhados em sala de aula, tais como Relativismo Cultural, Etnocentrismo, Alteridade e Racismo, com a realidade social e cultural de Mazagão Velho, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem comprometido com o contexto social em que o alunado está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Amapá. Visita Técnica. Memória. Ifap.

ABSTRACT

The main objective of this work is to report the technical visit made with the second year students of the Integrated Technical Course in Computer Networks of the Federal Institute of Amapá (IFAP), Macapá Campus, to Mazagão Velho, in the state of Amapá. It is, in general, about describing the processes experienced on the way to the historical and cultural spaces of the community, as well as the perspectives presented by the community leader on the history of the district and the importance of cultural manifestations for the residents, highlighting, finally, perceptions about the study of Culture initiated in the classroom and later instrumentalized in field observation. The methodology used was bibliographic research with on-site observations, in addition to the analysis of images. It was understood that the field activity enabled students to identify and operationalize the concepts worked in the classroom, such as Cultural Relativism, Ethnocentrism, Otherness and Racism, with the social and cultural reality of Mazagão Velho, enabling a teaching-learning process committed to the social context in which the student is inserted.

KEYWORDS: Culture. Amapá. Technical visit. Memory. Ifap.

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduado em Sociologia pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). E-mail: wesleyvzoliveira@gmail.com

² Mestra em Sociologia Geral pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Ciências Sociais pela UFPA. Professora de Sociologia no Instituto Federal do Amapá (Ifap). E-mail: elisangela.passos@ifap.edu.br

³ Mestra em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Professora de História no Instituto Federal do Amapá (Ifap). E-mail: nilcelia.leal@ifap.edu.br

1 INTRODUÇÃO

No decurso do segundo semestre do ano de 2022, no componente curricular Sociologia, houve a oportunidade de trabalhar a temática Cultura e Identidades Culturais, na turma de Redes de Computadores do 2º Ano do Curso Técnico Integrado, no Instituto Federal do Amapá (IFAP), Campus Macapá. Nesse contexto, no transcorrer da disciplina, surgiu a oportunidade de realizar uma Visita Técnica, na qual decidimos que a incursão acadêmico-científica tivesse como *locus* o município de Mazagão Velho, Amapá - o berço da história e cultura afroamapaense.

À vista disso, o principal objetivo de artigo consiste em relatar a experiência realizada na Visita Técnica ao distrito de Mazagão Velho, no Estado do Amapá. Os objetivos específicos consistem em: a) Descrever os processos vivenciados no percurso aos espaços históricos e culturais da comunidade; b) Analisar as perspectivas apresentadas pelo líder comunitário sobre a história do distrito e a importância das manifestações culturais para os moradores locais; c) Demonstrar as percepções sobre o estudo da cultura iniciadas em sala de aula e, posteriormente, instrumentalizadas em campo.

Para a consecução de tais objetivos, utilizou-se a pesquisa bibliografia com base em artigos e obras referente à Cultura e ao distrito de Mazagão Velho, bem como as observações *in loco*. Ademais, as imagens apreendidas na visita em campo também serão expostas e analisadas, haja vista que são objeto de significação, manifestadas visualmente por uma combinação de planos de expressão visual ou verbal (FIORIN, 1995).

Dado isso, ressalta-se a relevância em elaborar pesquisas desta natureza envolvendo turmas do ensino médio, visto que os assuntos trabalhados em sala por vezes encontram-se distantes do universo social, cultural e geográfico em que os estudantes estão inseridos, o que dificulta sua operacionalização na prática, ou seja, o aluno reconhecer a importância da Sociologia no seu dia a dia. Este trabalho, portanto, visa contribuir para o ensino de Sociologia vinculado à perspectiva freiriana, que compreende a necessidade de abordarmos o conteúdo curricular à luz da experiência e da leitura do mundo dos estudantes.

Concomitante a isso, ressalta-se que o presente artigo contempla o escopo temático apregoado pela Lei Federal n. 10.639/2003, que estabeleceu o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no âmbito escolar. Não se limitando a um tecnicismo representado por currículos e normas burocráticas, essa lei, como foco de sua proposta, apresenta-se como possibilidade para alunos, professores e demais participantes da comunidade escolar construir consciência que valorize os negros e seus descendentes na formação do povo brasileiro, e não um modismo influenciado por datas do calendário escolar, por exemplo, o Dia da Consciência Negra

(20 de novembro) e o Dia de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro) (FILHO; PERÓN, 2011).

Isto é, partimos do pressuposto epistemológico que ensinar não consiste unicamente em transferir conhecimento, mas sim em fornecer possibilidades para o educando inteligir o mundo, despertando o que Paulo Freire denominou de curiosidade epistemológica:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2019, p. 33).

Com base nesse entendimento, compreendemos que oportunizar atividades de campo na ótica supracitada propicia o aluno incorporar e visualizar a Sociologia não somente como uma área do conhecimento que servirá para provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas sobretudo como parte do seu cotidiano, desenvolvendo a Imaginação Sociológica, ou seja, a capacidade de identificar como as biografias individuais estão conectadas a contextos mais amplos.

Visto isso, este artigo está dividido em uma introdução, duas seções de discussões e as considerações finais. A primeira seção busca apresentar o distrito de Mazagão Velho, bem como a Sede Raízes do Marabaixo. A segunda, por sua vez, expõe as Ruínas da Igreja Morroquina e o Rio Mutuacá, enquanto nas considerações finais demonstramos os resultados da presente pesquisa.

2 MAZAGÃO VELHO-AP: O INÍCIO DA CAMINHADA.

Antes de realizarmos à Visita Técnica em Mazagão Velho, debatemos em sala de aula a temática Cultura em uma perspectiva histórica e científica, evidenciando como o conceito foi e continua sendo reelaborado em diversas perspectivas teóricas. Para tanto, tivemos como referencial teórico a obra “*Cultura: um conceito antropológico*” (1986), do antropólogo Roque Laraia, que elabora uma análise didática atinente o desenvolvimento do conceito de Cultura e as principais escolas antropológicas.

No início do semestre, tivemos como inquietação a seguinte pergunta: Como evidenciar a relevância de estudar Cultura e sua operacionalização na prática da realidade do alunado que cursa o ensino médio profissionalizante e tecnológico? À vista disso, uma rota para o processo de ensino-aprendizagem exitoso era deslindar que a cultura não existe só nos grupos culturais distantes, nos “exóticos”, assim como ela não está relacionada ao nível de instrução de uma pessoa e nem é determinada pelas esferas biológica e geográfica.

Pelo contrário, a cultura está aqui e agora, no modo de pensar, sentir, agir, se relacionar e interpretar mundo. O comportamento cultural dos indivíduos depende permanentemente de um aprendizado denominado Endoculturação, visto que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e a reinvenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2001, p. 24).

Esse entendimento permite que o alunado visualize que todos os indivíduos têm cultura, sem hierarquizá-la, compreendendo que, em qualquer esfera social, como no trabalho, a cultura está envolvida, articulada e fundamentando as relações sociais. A partir disso, passamos estudar as perspectivas teóricas alinhadas à materialidade do dia a dia dos estudantes. A título de exemplo, o Relativismo Cultural defende que toda cultura é legítima e deve ser compreendida em seu contexto, logo, é um equívoco pensar que uma é melhor do que a outra por portar certos atributos idiossincráticos, visto que essa ideia corresponde ao Etnocentrismo: a negação da cultura do outro.

Por esse viés, compreendemos que toda prática racista, preconceituosa e discriminatória é uma atitude etnocêntrica. Para transmutar essa forma de interpretar a Cultura, é imperativo adotar o Relativismo Cultural e desconstruir comportamentos naturalizados que expressam relações de poder de um grupo social sobre o outro.

Após a etapa que consistiu no debate teórico acerca da Cultura, próximo ao término do semestre, realizamos a Visita Técnica à Mazagão Velho - AP, um distrito pertencente ao estado do Amapá, fundado no dia 23 de janeiro de 1770, pela coroa portuguesa para acolher famílias vindas da Mazagão Africana, uma colônia portuguesa no Marrocos que foi desativada para ser transferida para o Brasil.

Em consonância com Videira e Vasconcelos (2021), o distrito mazaganense pode ser caracterizado como um espaço museal de reconhecido valor histórico para a comunidade, haja vista que Mazagão Velho resiste ao tempo e se reconfigura por meio de práticas socioculturais, festas santorais, edificações, ruínas históricas, dança do Batuque, Marabaixo, medicina tradicional, benzeção etc.

Há inúmeros exemplos de reconhecido valor histórico e patrimonial que podem ser vistos ainda hoje na constituição geográfica e social da comunidade, pois:

Mazagão Velho, renascido da união entre portugueses, negros e indígenas, que juntos edificaram seu “novo território”, (hoje) preserva uma vasta singularidade histórica,

cultural e identitária no estado do Amapá, infelizmente ainda pouco conhecida de grande parte da população amapaense. O referido distrito é constituído por edificações, espaços de memória, saberes ancestrais referentes ao manuseio e ao uso de plantas medicinais, benzeção, partos, técnicas de cura e tratamentos do corpo físico e espiritual, celebrações culturais/religiosas – envolvendo as rezas cantadas de folias e ladainhas proferidas em língua portuguesa e latim popular, as quais são encenadas e dramatizadas no decurso do ano, nas diversas festas santorais realizadas pela comunidade, como práticas ritualísticas de fé e devoção à espiritualidade cristã/católica. (VIDEIRA; VASCONSELOS, 2021, p.13).

Na incursão a campo, o morador e líder comunitário Josué Videira prontamente aceitou o convite em nos conduzir aos espaços históricos e culturais do distrito. Josué é uma liderança comunitária e guardião da cultura de seus ancestrais, que dedica sua vida à vivência entre os seus, ao ensino-aprendizagem de crianças e jovens acerca da cultura local e à proteção do patrimônio cultural mazaganense. Ao lado de sua residência, funciona a Sede da Associação Cultural Raízes do Marabaixo, que funciona como “Escola de Cultura Comunitária”, idealizada no intuito de promover o aprendizado e o repasse intergeracional das heranças culturais/religiosas do povo de Mazagão Velho (VIDEIRA; VASCONSELOS, 2021).

Ao chegarmos à Mazagão, aportamos inicialmente na Sede da Associação Cultural Raízes do Marabaixo, onde encontramos Josué que nos apresentou o referido espaço, como podemos notar na imagem abaixo:

Figura 1: Sede da Associação Cultural Raízes do Marabaixo



Fonte: autor (2022)

A espacialidade do lugar é constituída por uma cozinha, salas de reunião, quartos, banheiro, cadeiras e um quintal. Com uma ornamentação e estética fincadas nos pilares da cultura e da história afroamapaense, os estudantes conheceram os registros históricos através de imagens e instrumentos usados nas Festividades do São Thiago, Batuque, Marabaixo, Nossa Senhora da Piedade etc., como a Caixa do Marabaixo, instrumento que produz a sonoridade das manifestações e que é confeccionado de forma caseira.

Nesta oportunidade, Josué discorreu sobre os projetos desenvolvidos na sede com a comunidade local, como o Judô e o Marabaixo para as crianças com vias a disseminar a cultura para os mais jovens, desde o ato de produzir os instrumentos até a condução das danças e o tocar das caixas. Durante nossas conversas, o líder comunitário foi enfático ao ressaltar a importância da valorização e da preservação da cultura por parte dos moradores e a sociedade amapaense em geral, destacando que “sem a nossa cultura, não existimos”.

Tal frase expressa a importância dos processos culturais na manutenção dos grupos sociais, e valorizá-la é fomentar sua perpetuação, visto que a palavra cultura, do ponto de vista etimológico, é um conceito derivado da natureza, significando “lavoura” ou “cultivo agrícola”; o cultivo que cresce naturalmente. De acordo com Eagleton (2011), a cultura era caracterizada como uma atividade e, somente no decorrer do tempo, tornou-se uma entidade.

Posto isso, no contexto da cultura afroamapaense, cabe sublinhar que, em consonância com Jackson (2014), não sendo o negro, apenas ator principal na perpetuação das culturas afro-brasileiras no Amapá, como também um ser ativo e participativo em todos os acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais na região amapaense.

Dois fatos são substancialmente necessários destacar no tocante da presença negra no Amapá: o primeiro, conforme aponta Pinto (2016, p. 16), foi a “transferência de 114 famílias para Mazagão (1770-1771), da cidade africana com o mesmo nome”. Essas famílias receberam fazendas e pessoas escravizadas como forma de salário para dedicar-se às atividades agrícolas; a segunda questão foi a criação de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, corroborando para a intensificação da oferta e o incentivo do comércio de escravizados para trabalhar na região.

Em seguida, visitamos o espaço localizado ao fundo da sede destinado à produção de cacau utilizado no chocolate, o qual se insere no universo da Festa do Divino Espírito Santo.

Figura 2: Forno utilizado para torrar o Cacau



Fonte: autor (2022)

A produção do chocolate ocorre de forma comunitária, uma vez que, no período que antecede a festividade, os moradores se reúnem para extrair o cacau no quintal da sede e produzem o chocolate, que atua como um energético para os partícipes da festividade. Nesse ínterim, também é abordada a história do distrito a partir da perspectiva do morador da localidade, o qual enfatizou a relevância das manifestações culturais para a existência da comunidade e de como é necessário preservar os códigos culturais que historicamente constituíram Mazagão Velho.

Após esse momento, iniciamos um percurso a pé pelas ruas da comunidade com vistas a conhecer, a partir das perspectivas dos moradores da comunidade, os principais espaços históricos, a começar pelo Sítio Arqueológico Ruínas da Igreja Marroquina.

3 AS RUÍNAS DA IGREJA MARROQUINA

A igreja Nossa Senhora da Assunção começou a ser construída em 1777, sendo finalizada em 13 anos. Sua arquitetura reproduz o estilo colonial da época, possuía um revestimento feito de madeira, pedras, cal, barro e óleo de baleia com pisto feito de blocos de cerâmicas. As pedras utilizadas na construção vinham de um lugar chamado Maracá, viagens essas feitas a vela ou a remo em pequenas embarcações chamadas de Barcaças. Durante um longo período, a Igreja guardou um tesouro inestimável dos Mazaganenses em arte Sacras (santos), Ouro e Prata que revestiam o altar, Coroas, Candelabros e outras relíquias.

Figura 3: Ruínas da Igreja Marroquina



Fonte: autor (2022)

Figura 4: Líder comunitário discorrendo sobre a história das Ruínas



Fonte: autor (2022)

Em cada lugar que parávamos, Josué explanava os espaços históricos e suas respectivas narrativas. Cabe destacar as suas considerações a respeito das ações e a relação do poder público com a comunidade, visto que para ele os governantes não valorizam e nem reconhecem, de forma

íntegra, a cultura local. Conforme evidenciado nos estudos de Videira e Vasconcelhos (2021), não há uma política cultural, vívida e eficaz, protagonizada pelo estado, que intencione construir e promover uma prática comunitária de reconhecimento e valorização voltada a manter vivos na cena pública e, por conseguinte, acessíveis ao olhar e ao contato da população os fragmentos da história de ocupação, bem como dos povos e de suas culturas, fundamentais para o desenvolvimento do estado.

Não é por acaso, por exemplo, que, em diversos momentos de sua fala, havia críticas à história oficial, o que corrobora para a perspectiva defendida pela Chimamanda Ngozi Adichie (2009) sobre o perigo da história única e como ela silencia, cria estereótipos e propaga uma história vista como definitiva, escamoteando as relações de poder. Muitas histórias são relevantes, sobretudo aquelas que incorporam a positividade de um povo e a humanizam, como foi o caso da história relatada pelo interlocutor.

Seguindo o trajeto, visitamos as ossadas encontradas a partir da escavação da equipe do Laboratório de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2003.

Figura 5: Ossadas dos primeiros moradores da região



Fonte: autor (2022)

A curiosidade aguçada dos alunos em saber de quais pessoas eram as ossadas evidencia como a dimensão cultural e histórica envolve pesquisa, disputa de narrativas e senso investigativo. Ao ser indagado por um aluno sobre o nome das pessoas, o líder comunitário não hesitou em dizer

que essa tarefa deveria ser feita e, portanto, continuada, a partir da pesquisa capitaneada pelos arqueólogos na comunidade.

Outro espaço que visitamos foi o Rio Mutuacá que, ao relatar um pouco sobre a história e importância do rio para a comunidade, Josué foi enfático em descortinar as lendas que permeiam o imaginário amapaense sobre o Rio Mutuacá, como é o caso da lenda do Padre que havia amaldiçoado a região e, por conta disso, o rio poderia secar.

Segundo o líder comunitário, tal narrativa não se sustenta, pois o fato de o rio secar em determinados momentos do ano é em decorrência de troncos de árvores gigantescos ao quais foram expostos no meio do rio durante os confrontos na Cabanagem. Ou seja, trata-se de um fato social e não uma dimensão sobrenatural e mística.

Figura 6: Rio Mutuacá



Fonte: autor (2022)

Por último, retornamos à Sede Raízes do Marabaixo, na qual tivemos uma roda de conversa destinada ao alunado para sanar possíveis dúvidas a respeito da incursão sociológica. Um tema central foi racismo e de como este fenômeno social incidi historicamente sobre a comunidade. A fala de Josué evidenciou como práticas racistas operam negativamente sobre a população, principalmente por quem não conhece a cultura e a história de Mazagão Velho e, diante disso, ele ressaltou a relevância de lutar contra práticas que negam e não reconhecem o valor da cultura do outro, defendendo a necessidade de incorporar práticas antirracistas no nosso cotidiano.

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a dançar e a tocar os instrumentos presentes no Marabaixo e Batuque, que são bem mais que danças, arrasta pé e consumo de bebidas. De acordo com Manuel Pinto (2016), tais elementos culturais, além de mostrarem a forte presença e a participação do negro na formação histórica e cultural do povo amapaense, evidenciam a resistência de um povo que, mesmo retirado à força de sua terra natal (Luanda, Cabinda, Angola, Moçambique), encontrou forças e motivos para eternizar sua cultura em terras alheias.

Na oportunidade, os estudantes tiveram a chance de aprender os ritmos tocados no tambor do Marabaixo, um dos instrumentos utilizados nas referidas manifestações culturais.

Figura 7: Caixa do Marabaixo



Fonte: autor (2022)

Josué realiza diversas atividades formativas em conjunto com as crianças da comunidade que, como legado cultural que herdaram de seus antepassados, se não for repassado aos mais jovens pelos anciãos e pelas escolas da comunidade, venha a ser esquecido e apagado da memória dos mazaganenses. É oportuno salientar a dimensão educativa inerente à Mazagão Velho enquanto Patrimônio Cultural, pois é considerada a herança cultural dos indivíduos em um determinado tempo e espaço e que as diversas áreas do conhecimento funcionem como parte de uma grande diversidade, resultado de uma teia de relações na qual cultura, ciência, tecnologia e processos educativos são construídos e reconstruídos, em cada momento histórico, pela ação do ser humano produtor de cultura e conhecimento.

Conforme assevera Videira e Vasconcelhos (2021), as escolas da comunidade são importantes para a formação escolar e cultural das crianças, entretanto, tais instituições não têm contemplado a valorização da cultura mazaganista no currículo e no cotidiano escolar, como tem sido feito nas atividades desenvolvidas na escola do Josué, em que crianças e jovens aprendem sobre história e cultura, a confeccionar e a tocar caixas de Marabaixo e tambores de batuque, a cantar, a entender os sentidos e a compor suas próprias cantigas de maneira interativa, criativa e lúdica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da experiência em campo e nas discussões sobre Cultura em sala de aula, depreendeu-se que a empreitada acadêmico-científica à Mazagão Velho possibilitou aos alunos do Instituto Federal do Amapá (IFAP) identificar conceitos sociológicos trabalhados em sala de aula, tais como Relativismo Cultural, Etnocentrismo, Alteridade e Racismo, com a realidade social e cultural amapaense, aproximando os conteúdos curriculares ao contexto social em que o alunado está inserido. Neste sentido, experienciar *in loco* as dinâmicas culturais que edificaram o distrito mazaganense e, por extensão, o Amapá, bem como dialogar com os moradores da comunidade, apresentou-se como um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

A luta contra a discriminação e as práticas racistas na comunidade é um processo histórico e contínuo, que ocorre desde as narrativas da historiografia dominante, como foi o caso da Igreja Marroquina e a lenda relacionada ao padre até as medidas governamentais que não atendem por vezes os anseios da população local. No decorrer do artigo, foi possível analisar que as práticas socioculturais, festas santorais, edificações, ruínas históricas e as danças do Batuque e Marabaixo possuem valor histórico e são códigos culturais que compõem a tessitura social, cultural e política da região mazaganense - valorizadas vividamente pelos moradores e simpatizantes das festividades.

Para além do espaço-tempo mazaganense, tais manifestações culturais integram o imaginário amapaense, no qual podemos presenciar diversos espaços institucionais e festas celebradas na capital Macapá, como é o caso da Associação Folclórica Raimundo Ladislau, no bairro do laguinho, e a Associação Folclórica Berço do Marabaixo da Favela, no bairro Santa Rita.

Além disso, notadamente, as manifestações culturais ocorrem em diversas comunidades quilombolas etc., o que evidencia a magnitude e a relevância de se estudar a cultura amapaense - processo pelo qual os estudantes do IFAP foram oportunizados. Por último, infere-se que a Visita Técnica apresentada no decorrer deste artigo materializa a Lei 10.639/03 no âmbito do Instituto Federal do Amapá, visto que possibilitou aos alunos inseridos no Ensino Técnico e Tecnológico

uma aproximação curricular e formativa com a cultura africana e negra no estado do Amapá. Ressaltamos, também, que há diversas possibilidades educacionais em Mazagão Velho que podem ser trabalhadas e desenvolvidas por parte das disciplinas técnicas, ficando a cargo da criatividade e do planejamento do professor decidir sobre qual abordagem proporcionar para a sua prática docente.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 4 de março de 2023.

DE BARROS LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1986.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Revista do instituto de letras da UFRGS**. Porto Alegre, v. 9, n. 23, 1995.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (org.). **Racismo e educação: contribuições para a implementação da Lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2019.

JACKSON, A. **A Cultura Negra no Amapá: História, Tradição e Políticas Públicas**. Macapá, 2014.

PINTO, M. de J. de S. **Conhecendo o Amapá**. Belém: Cultural Brasil, 2016.

VIDEIRA, Piedade Lino; VASCONCELOS, José Gerardo. Experiência museal no distrito de Mazagão Velho-AP: visitação em movimento. **Roteiro**, v. 46, 2021.

Enviado em: 08/03/2023

Aceito em: 14/06/2023

RACISMO ALGORÍTMICO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DISCRIMINAÇÃO NAS REDES SOCIAIS

Anderson Fontes da Silva¹

SILVA, Tarcízio. In: **Racismo Algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

O texto de um deputado estadunidense incentivando a caça e a morte de muçulmanos depois de um ataque terrorista em Londres, ocorrido em 7 de junho de 2005, é mantido no ar em uma rede social de grande alcance. Por outro lado, a fala de Didi Delgado, ativista do Black Lives Matter, na qual afirmava: “todas as pessoas brancas são racistas”, não apenas é retirada do ar, mas seu perfil na rede social é suspenso. Como explicar tal fato?

Vivemos em um mundo no qual os sistemas algorítmicos a cada dia tomam mais decisões por nós e sobre nós, um mundo no qual existe de fato um aprendizado das máquinas que vai além do que entendemos por automação, máquinas que não apenas estão neste mundo, mas que o fazem. Como pensar tal mundo? Essas são algumas questões apresentadas por Tarcízio Silva em sua obra intitulada “*Racismo Algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*”, publicada em 2022, cujo abordagem retrata a internet e as mídias sociais hoje imersas no cotidiano e no espaço público.

O livro é o sexto título da coleção Democracia Digital, organizada pelo sociólogo Sérgio Amadeu da Silveira, todos lançados exclusivamente em formato *e-book*, possibilitando um maior alcance, inclusive pelo valor mais acessível, algo a ser destacado se tratando de democratização digital e de estudos em torno da temática sociedade e tecnologia, mas sua importância vai além. Ao compor uma mesa de debates, organizada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em novembro de 2021, Tarcízio Silva destacou a relevância dessa coleção, ao dizer que, por tratar-se da primeira coleção em português tendo como tema raça, internet e tecnologia, ao passo em que

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: dido.fs@gmail.com.

somos um país negro e historicamente marcado por fingir uma democracia racial, enquanto países como Estados Unidos da América (EUA) já avançaram com esse debate.

Inicialmente, a obra é apresentada pelo então diretor do Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc /SP), Danilo Santos de Miranda, responsável pela edição da coletânea. A partir da apresentação já é possível ter uma ideia do que o leitor encontrará nas páginas seguintes, destacando a linguagem clara e direta com a qual são expostos os temas, sempre presentes nos fóruns sociais, como liberdade, direitos humanos, igualdade social, censura, gênero e raça.

Em seguida, o prefácio, escrito por Sérgio Amadeu da Silva, exalta a qualidade da obra e destaca Tarcizio Silva como pesquisador rigoroso e ousado, mas é o questionamento prefacial que instiga a continuidade da leitura: “A democracia pode conviver com os ataques tecnopolíticos a grupos racializados?”

No primeiro de seis capítulos, intitulado: “Discursos racistas nas redes sociais”, Tarcizio refuta a visão míope construída em torno da noção de descorporificação online, desde os anos 1990, responsável pela negação do racismo estrutural. A partir de casos amplamente conhecidos de ataques racistas em mídias sociais, como o da atriz Taís Araújo e da jornalista Maria Júlia Coutinho, articulações importantes são construídas entre questões locais e globais, trazendo à baila conceitos importantes como “bolha online”, “*all right*” e “desinformação estratégica”, para levar o leitor a compreender a apropriação da internet pela supremacia branca ligada a grupos de ódio como *Ku Klus Klan* e *Stormfront*.

Em “O que as máquinas aprendem?”, segundo capítulo, o autor inicia um debate com o objetivo de diferenciar inteligência artificial geral e inteligência artificial estreita, abordagem que vai acompanhar suas reflexões ao longo da obra. Faz isso caminhando pelas tradições da Inteligência Artificial (IA), começando pela simbólico-dedutiva, para a qual IA se define como emulação de sistemas físicos de símbolos processados por cérebros humanos em “um mundo finito e sistemático” e, portanto, limitado, como em um jogo virtual de xadrez.

É pela tradição conexionista-indutiva, no entanto, que Tarcizio aborda o conceito de aprendizagem das máquinas e nos programas de aprendizado guardados pelas empresas como “segredos de negócios”, invioláveis, mas que “são capazes de fazer mundos e não apenas estarem no mundo”. Na leitura conexionista-indutiva, IA é entendida a partir da aplicação à grandes escalas de dados, na qual há uma evolução contínua através do aprendizado e da adaptação, possíveis a partir da entrada e saída massiva de dados, permitindo, por exemplo, o sistema de recomendação de vídeos no canal do *Youtube*, como exemplifica o autor.

No terceiro capítulo, intitulado “Visibilidades algorítmicas diferenciais”, o foco é desconstruir o mito da neutralidade da tecnologia como um sistema de identificação de rostos.

Desde o lúdico de um *smartphone* passando até pelas mais complexas tecnológicas carcerárias precisam ser compreendidas como reinvenção contemporânea de um projeto colonial que associa beleza e inteligência à branquitude. A visão computacional é construída a partir de prioridades definidas por relações étnico raciais, a exemplo da “pornificação da identidade negra” nos gigantes buscadores como *Google* e na fama alcançada por aplicativos como *Faceapp* e sua proposta de embranquecimento dos rostos.

Necropolítica algorítmica é o tema do quarto capítulo. O que há em comum entre os assassinatos do menino Marcus Vinícius, de 14 anos, morto por policiais no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, enquanto carregava a mochila escolar, e de Tami Rice, 12 anos, morto por policiais nos EUA, em 2015, por portar uma arma de brinquedo em um parque público? O que existem em comum entre o tecnochauvinismo como defesa das soluções tecnológicas, os procedimentos de reconhecimento facial da polícia de Londres, entre 2016 e 2019, e o elogio entusiasmado do então governador João Dória, de São Paulo (SP), a uma tecnologia capaz de “identificar um bandido antes mesmo que cometesse o crime”?

Comparando tais acontecimentos, Tarcízio vai às origens do colonialismo para compreender como a marcação dos escravos por ferro e o uso de lanternas penduradas à volta do pescoço podem ser consideradas a gênese da vigilância e da necropolítica contemporânea.

No embate entre o curandeiro Joaquim Mina e um grupo de escravagistas, em meados do século XVIII, o autor encontra as raízes históricas das diferentes abordagens contemporâneas realizadas pelas equipes de saúde, nas quais a seletividade racial ordena vida e morte. Os processos movidos contra Joaquim Mina por seus algozes ainda podem ser acessados nos arquivos históricos do Museu Regional de São João Del Rei, localizado no estado de Minas Gerais (MG). Seletividade penal racista, encarceramento de massa da população negra e a moldagem de uma imaginação carcerária pela ótica da supremacia branca são outros temas que sustentam o uso da tecnologia como exercício do biopoder destinado a grupos específicos.

Em “Tecnologias são políticas e racializadas”, quinto capítulo, são analisadas as narrativas historicamente construídas em torno dos algoritmos, da inteligência artificial, das tecnologias e dos artefatos. O conceito de *affordance* é apresentado pelo autor para demonstrar como padrões de caça e vestuário foram construídos em torno de sua associação com a necessidade de prover calor, proteção e camuflagem. Apresenta, desse modo, uma defesa de que as tecnologias são políticas e determinam ações, relações e comportamentos. Como ao longo de toda sua obra, os exemplos afloram, é o caso do modelo racializado de distribuição das cidades brasileiras e como são ocupados seus espaços centrais e periféricos mediante critérios baseados em ideologias racistas, como nos incêndios para destruição e ocupação de favelas, visando atender interesses imobiliários.

A temática da saúde retorna no exemplo do espirômetro, instrumento médico de medição da capacidade pulmonar, criado em 1832 com o intuito de defender o condicionamento negro ao trabalho agrícola, sem considerar quaisquer outras variáveis como classe, renda ou histórico nutricional. Em “Fotografia e invisibilidade”, Tarcízio adentra no campo do jornalismo e das tecnologias audiovisuais cujas produções são também historicamente marcadas pela marginalização das minorias. No caso da fotografia esta realidade é reafirmada no exemplo da Kodak, nos anos 1950, ao adotar pioneiramente branco como referencial de produção, revelando uma realidade que antecede os contemporâneos aplicativos de embranquecimento.

No sexto e último capítulo, intitulado: “Reações, remediações e invenções”, são apresentadas as alternativas, os caminhos e as reações em curso. Há uma retomada de pontos anteriores da reflexão: a reprodução e a intensificação maquínica das desigualdades econômicas, políticas e culturais; o aumento da opacidade sobre as relações raciais e as opressões delas decorrentes; o aprofundamento da extração colonial e racializada de dados referentes ao trabalho, na direção Sul-Norte do globo, mas desta vez desbravados como resistência.

O levantamento de relatos, as etnografias e a investigação jornalística, presentes em todo curso do trabalho, são aqui analisados no campo da auditoria e consciência pública, ao lado de sua aplicação em grandes e poderosos sistemas como *International Business Machines* (IBM), Microsoft e Face +. O foco, sempre multidisciplinar, são os caminhos traçados a partir de abordagens computacionais como parte da solução, como diagnóstico e como refutação para além das técnicas de computação.

Ainda no sexto capítulo, a pandemia da Covid-19 aparece em “Foda-se o algoritmo”. A atenção é voltada ao crescimento dos sistemas de gestão algorítmica no vasto espaço conquistado a partir da abertura dada pela pandemia. Foi dado destaque à educação, campo no qual estes sistemas foram transformados em instrumentos de vigilância, fazendo reaparecer o tecnochauvinismo na defesa de uma solução para a necessidade de suspender as atividades. Empresas como a Polaroid e seus laços com o *apartheid*, a ICE e sua perseguição aos imigrantes, a Amazon e seu envolvimento na venda de reconhecimento facial ganham destaque ao lado de grandes protestos públicos, capazes realmente de gerar danos financeiros a esses gigantes empresariais.

A afrodiáspora volta ao centro das análises em “Resistências e reinvenções”, para tratar do apagamento de tecnologias como processo histórico empreendido a favor do Eurocentrismo. Como caminho são apresentadas a reimplementação, a reconcepção e a recriação de Rayvon Fouché, a criatividade tecnológica oriunda de grupos minorizados, capaz de gerar aplicativos como

o navegador experimental *Blackbird* - focado na rejeição da branquitude, e o projeto *White Collar Crime Zones* - capaz de gerar mapas para crimes de colarinho branco.

“Formando novos olhares” traz novamente à cena o assassinato de George Floyd e os grandes protestos que se espalharam pelo mundo após as manifestações do *Black Lives Matter*, em 2020, pressionando para que grandes corporações, como Dell e Microsoft, agissem sobre a questão do racismo estrutural, ainda que o resultado, em um primeiro momento, tenha representado cifras muito aquém de suas escalas bilionárias, um claro sinal de que a luta é contínua, árdua e processual.

Por fim, é uma obra cuja leitura não é apenas importante, mas necessária por sua relevância. Tempos depois de seu lançamento o próprio autor reconheceria isso, concluindo a partir das reflexões de Kabengele Munanga, que o racismo é sim um crime perfeito, por vivermos em uma sociedade racista na qual as pessoas dizem não serem racistas, uma sociedade racista sem racistas. Nesse modelo de sociedade, “Racismo Algoritmo: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais” é essencial porque derruba o mito da neutralidade tecnológica e enfrenta com ousadia, no campo da tecnologia e para além deste, o mito da democracia racial. Talvez poucas tarefas sejam tão essenciais e urgentes na contemporaneidade.

Enviado em: 14/02/2023
Aceito em: 02/06/2023

GRADA KILOMBA: O RACISMO COTIDIANO A PARTIR DE “MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO”

Caio Henrique de Almeida¹

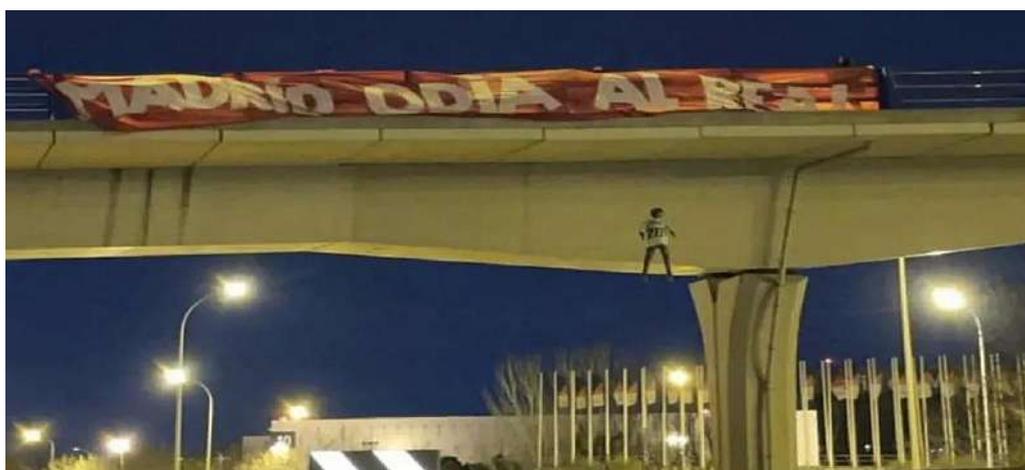
KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

1 INTRODUÇÃO: UM BONECO NEGRO ENFORCADO

No dia 26 de janeiro de 2023, o jogador brasileiro Vinícius Júnior, que atua pelo clube espanhol, Real Madri foi vítima de um ataque racista na cidade de Madri. O poder simbólico do ato racista ultrapassou as fronteiras nacionais, alcançando o mundo. A imagem que circulou através imprensa televisiva e internet revela a dimensão da ousadia dos agressores.

A pessoa de Vini Jr, como também é conhecido o jogador brasileiro, foi representado por um boneco negro sendo enforcado. Acima do boneco, havia uma faixa nas cores vermelha e branca com a frase “Madrid odia al Real” (Madri odeia o Real). As cores são referências ao time do Atlético de Madri, rival no Real Madri. Conforme demonstra a Figura 1:

Figura 1: Madrid odia al Real.



Fonte: Reprodução/Redes sociais.

¹ Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais pela UFPR. E-mail: caiohtc@gmail.com.

Como reporta o jornal Brasil de Fato², esta não fora a primeira agressão sofrida pelo jogador. Uma vez que, Vinícius Júnior, durante outras partidas contra o Atlético de Madri, já havia sofrido ameaças de morte, além de escutar das arquibancadas frases como: “você é um macaco”. Ao que parece, o ódio dos torcedores do Atlético fora canalizado na pessoa de Vini Jr.

O caso sofrido pelo jogador brasileiro pode ser enquadrado no conceito de racismo estrutural, ao passo que, o racismo é praticado de forma sistêmica a partir de uma cultura, sociedade ou contexto social que permite, negligência e incentiva comportamentos racistas coletivos e individuais. Posto isto, de qualquer forma, a imagem de um boneco negro enforcado produz uma série de reverberações históricas, políticas e sociais que nos remete a um passado colonial que se manifesta no presente. Como pontua o escritor Jeferson Tenório³ em sua coluna no portal de notícias UOL⁴:

“O racismo, como sabemos, é um rizoma. É difuso. Se alastra, contamina, desaparece. Se esconde e se refaz. São muitas as cenas de racismo em estádios de futebol. Torcedores que se colocam no direito de serem racistas num pretense argumento que tudo é uma questão de amor pelo time. Sem investigação rigorosa e punição dos autores, há uma grande probabilidade de que essas ações deixem ser um simulacro grotesco e passe para algo prático. Pois se nada for feito, não estranhem se na próxima vez tivermos um homem negro de fato enforcado numa ponte.” (Tenório, 2023).

O livro “Memórias da Plantação”, Grada Kilomba, não discute sobre essa modalidade de racismo. As reflexões propostas por ela, estão centradas nos efeitos subjetivos causados sobre a psique do sujeito negro, contextualizados aqui no caso de Vinícius Junior. É o que a autora chama de *racismo cotidiano*.

Essa modalidade do racismo, não exclui os níveis institucionais e estruturais de ações racistas. Pelo contrário, o racismo cotidiano é o conceito que procurar tornar um pouco mais compreensivo as causas e efeitos dos comportamentos racistas.

O foco da obra de Kilomba é orientada por uma pesquisa documentada que serviu de base para a elaboração de uma tese de doutorado e que, posteriormente foi publicado em livro, discute os efeitos do racismo em mulheres negras.

2 Brasil de Fato. 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/01/26/vinicius-jr-e-alvo-de-ataque-racista-na-espanha-boneco-com-nome-do-jogador-e-enforcad>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

3 Autor do livro “O avesso da pele”. Editado pela Companhia das letras, 2020. Vencedor do Prêmio Jabuti, 2021. Na obra, encontramos vários situações, experiências e relatos que envolve o racismo cotidiano da sociedade brasileira.

4 TENÓRIO, Jeferson. Caso Vinicius Junior releva o desejo de morte de uma sociedade racista. UOL, 2023. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/colunas/jeferson-tenorio/2023/01/30/caso-vinicius-junior-releva-o-desejo-de-morte-de-uma-sociedade-racista.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

O presente trabalho não é uma resenha. Porém, a estrutura da redação considerou acompanhar o desenvolvimento do pensamento da autora conforme a ordem dos capítulos dos livros. Assim, os temas foram sendo apresentados e as ideias forma articuladas, de acordo com a leitura e reflexões integral do texto de Grada Kilomba.

2 PLANTAÇÃO DE MEMÓRIAS: ONDE ESTÁ O TRAUMA?

“A escravidão, o colonialismo e o racismo cotidiano necessariamente contém o trauma de um evento de vida intenso e violento [...]” (Grada Kilomba, 2019)

“Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, publicado em 2008, de Grada Kilomba, é uma obra apesar do enfoque dado a psicanálise pode ser considerada como um trabalho interdisciplinar. Devido as perspectivas apresentadas pela leitura é possível articular as discussões expostas com outras áreas de conhecimento, como por exemplo a filosofia, história, antropologia e a sociologia. No Brasil, o livro foi publicado em 2019 pela editora Cobogó, edição que será baseada nosso trabalho.

Na introdução do livro, Grada Kilomba (2019) fala sobre o “silêncio histórico” que fora imposto pelo colonialismo diante as populações negras: “Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes.” (Kilomba, 2019, p. 27).

Esse “silêncio histórico”, esconde uma história de resistência que precisa ser contada pelos sujeitos negros que sofreram e sofrem as consequências do racismo criado e aplicado pela *branquitude*. Dessa forma, ao contar sua história que fora silenciado, o/a negro/a torna-se sujeito da sua própria voz. A voz e a escuta, empresta ao sujeito negro/a sua condição enquanto ser humano. Por isso, Kilomba reforça que a voz e a escrita são atos políticos.

Ao escrever “Memórias da Plantação”, Kilomba procura descolonizar sua escrita. De modo que, o livro manifesta um “duplo desejo”: “o de se opor àquele lugar de “Outridade” e o de inventar a nós mesmos de (modo) novo”. (Kilomba, 2019. p.12).

Ao escrever (e falar) sobre a vida e a história, o sujeito negro/a (re)encontra com suas “memórias”. Lembrando que, a memória também é esquecimento de um passado. O passado é simbolizado pela ideia da “plantação”, ou melhor, a plantação é símbolo de um passado traumático para as populações negras, pois, remetem ao colonialismo, escravidão e racismo. E no presente, as “memórias da plantação” são traumáticas. E esse trauma precisa ser colocado em evidência por

quem sofre. O sofrimento mental enfrentado pelo sujeito negro/a é um dos sintomas da discriminação. Por isso, se existe um lugar onde o trauma habita, conforme ensina Grada Kilomba, esse lugar pode ser chamado de racismo cotidiano.

3 ALÉM DA MÁSCARA DE FLANDRES: QUEBRANDO O SILÊNCIO

A narrativa do livro é construída a partir da realidade psicológica do racismo cotidiano de mulheres negras. A partir de seus relatos subjetivos, autopercepções e narrativas biográficas. Grada Kilomba toma emprestado as vozes dessas pessoas para desenvolver suas análises reflexivas a partir de conceitos psicanalíticos.

O primeiro capítulo do livro intitulado de “A máscara” encontramos, a história de Anastásia e sua “máscara do silenciamento”. Também conhecida com *máscara de flandres*, foi um objeto de tortura usado negros/negros com o objetivo de evitar a ingestão de terra, mas, que simbolicamente, representava o silenciamento da pessoa negro/negra. Essa máscara foi um instrumento cruel utilizado contra a pessoa colonizada pelo colonizador. Ela representa uma metáfora de como algo utilizado sobre o físico, isto é, o corpo, reverberando no simbólico. No caso da máscara, a boca é fisicamente tampada, mas também é simbolicamente silenciada. (Conceição, 2020, p. 350).

Segundo Kilomba, o racismo opera em múltiplas faces, entre elas, o racismo seria uma forma do sujeito negro torna-se aquilo na qual o sujeito branco não quer ser relacionado: “[...] nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer.” (Kilomba, 2019, p.38).

Mas, a partir do silêncio imposto, quem pode falar? Quem pode gritar? O opressor ou o oprimido? Quem pode e como é produzir conhecimento científico? Como tornar a realidade e experiência de sujeitos negros visíveis na teoria e na história? Como tornar mulheres negras em sujeitos falantes? Ao fazer essas perguntas, a autora, apresenta a sua forma de pensar e a sua metodologia de pesquisa. Diferente de Descartes, que procura racionalizar a partir do controle da subjetividade sobre a objetividade. Kilomba trabalha seu pensamento a partir da articulação do objetivo e subjetivo.

Para a autora, “[...] o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça”.” (Kilomba, 2019, p.53). A partir dessa colocação, precisamos entender que na ciência não existe neutralidade, na verdade a “neutralidade” é uma estratégia de dominação sobre as populações marginalizadas. Porque, o objetivo da

“neutralidade científica” é silenciar outros pontos de vistas, ou, não dar a oportunidade, do pesquisador/a articular o “pessoal” e o “subjetivo”. Criando-se, uma estratégia para inibir e dificultar o surgimento de outras perspectivas epistemológicas, que consigam ameaçar o status da “ciência” branca e europeia. Uma ciência que construiu sua hegemonia a partir de uma racionalidade que exclui contradições e alteridades. Em prol de um projeto de dominação social, política e econômica sobre outras formas de pensar, agir e sentir.

Se pensarmos, por exemplo, no surgimento da psicologia e psicanálise, e se radicalizarmos a crítica a partir de Grada Kilomba, podemos expandir o campo da dominação para a esfera afetiva, sendo o racismo, a exploração do trabalho e precarização das condições de vida são patologizados na forma de sintomas e adoecimento psíquicos, que responsabilizam o indivíduo por sua própria condição de saúde⁵.

Estar na margem no campo científico, seria ocupar um “local de nutre nossa capacidade de resistir a opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.” (Kilomba, 2019, p.68). Porém, ao falar sobre margem, bell hooks (2013), nos alerta, para o perigo de romantizar a opressão, o sujeito marginalizado, deve agir com criatividade. Em outras palavras, o “silêncio histórico” precisa estar articulado com um “grito criativo” que consiga comunicar a sociedade a dor e sofrimento da injustiça, preconceito e discriminação. A dor e sofrimento causado pelo racismo.

Mas, como podemos definir o racismo? Como podemos dizer o indizível? De forma objetiva, o racismo, pode ser definido como a supremacia branca que impõem sobre as esperas políticas, culturais e econômicas da sociedade.

Para Grada Kilomba, o racismo é manifestado a partir de experiências subjetivas de sujeitos negros e suas realidades objetivas. No caso, das mulheres negras, a opressão e representada pelo racismo genderizado: um entrelaçamento entre o racismo e sexismo caracterizado como uma antiga fantasia colonial em relação as mulheres negras e que revela um quadro complexo de relações de poder e reconhecimento de subjetividades política, social e individual. Pensado, dentro da perspectiva do feminismo negro, o racismo genderizado é uma forma de considerar as particularidades condição da mulher negra. Diferente do feminismo branco que pensa a condição da mulher branca a partir da ideia de universal. Para o feminismo negro, essa universalidade se apresenta como “falsa”, pois, desconsidera a categoria da raça como um demarcador de opressão e desigualdade.

5 Ver SAFATLE, V; NELSON JÚNIOR; DUNKER, C. Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020. 286 p.

Grada Kilomba, se posiciona contra o feminismo branco porque o “falso universalismo” tornar ilegítimas as realidades, preocupações e reivindicações de mulheres negras. Enquanto as experiências das mulheres brancas são legitimadas e adequadas, uma vez que, são consideradas “universais”.

Para quebrar o “silêncio histórico” é preciso levar em consideração e valorizar as experiências, condições e subjetividades das “particularidades” das mulheres negras. E, por esse caminho, que o racismo cotidiano será analisado.

4 O RACISMO COTIDIANO: UMA ANÁLISE

O racismo cotidiano é analisado por Grada Kilomba levando em consideração sete condições: 1) Políticas espaciais; 2) Políticas do cabelo; 3) Políticas sexuais; 4) Políticas da pele; 5) A palavra N. e o trauma; 6) Segregação e contágio racial e 7) Performando negritude. Cada uma dessas políticas demonstram o funcionamento do racismo na realidade de sujeitos negros a partir de duas dimensões pessoais e coletivas.

Por exemplo, as políticas espaciais do racismo cotidiano são orientadas por um “primitivismo moderno” que tende a colocar o sujeito negro em isolamento dentro do território branco. Tal prática, também baseado numa fantasia colonialista, ou seja, numa projeção branca sobre populações marginalizadas e racializadas, tendo por objetivo, controlar o deslocamento e circulação de sujeitos considerados indesejáveis.

“De onde você vem?” é uma pergunta que demarca a existência de um mundo segregado. Da qual, o sujeito negro/a, precisa justificar sua permanência em determinado local. No caso da experiência de Alicia, uma afro-alemã, que é confortada por sujeitos brancos que não reconhecem-na como, cidadã, moradora e habitante “legitimamente” alemã. Tal situação, remete os negros/as como moradores/as ilegítimos de determinadas áreas. O espaço se organiza a partir da lógica do gueto, ou melhor dizendo, o sujeito negro se vê preso a uma guetificação do espaço que pode ser pensada como uma:

“[...] ideia de uma membrana que contenha ou restrinja a negritude torna-se real em bairros negros segregados, onde pessoas negras são alocadas em áreas marginalizadas, à margem, impedidas de terem contato com recursos e bens brancos. A guetificação foi criada para promover o controle político e a exploração econômica de pessoas negras. Então, o que acontece quando negras e negros atravessam essa membrana e entram em espaços brancos?” (Kilomba, 2019, p.169).

Em relação as políticas do cabelo, estamos nos referindo em experiências que estão além da estética e aparência. Estamos falando de situações e produções de deslocamento, dissociação e associações violentas enfrentadas pela negritude:

“Às vezes, eu tenho que ignorar [...] ignorar, não, tenho de *verdrängen* (reprimir), fingir que esqueci tudo. É como se eu tivesse de cortar isso de mim, cortar minha personalidade como uma esquizofrenia. Como se algumas partes de mim não existissem.” (Kilomba, 2019, p.132).

A aparência, estética e os traumas ganham outra camada de complexidade quando pensamos as políticas da pele e as políticas sexuais. Porque elas ocupam um espaço de subjugação racial no imaginário branco. As piadas, por exemplo, são uma forma de expressar sentimentos racistas com a intenção de produzir um consenso através da risada. Nesse tipo de situação, o racismo cotidiano é duplamente potencializado. Como explica Grada Kilomba (2019), o racismo não é visto como fenômeno social, a pessoa negro/a é vitimizado(a), é confrontada com a mensagem de que sua experiência seria decorrente da sua própria sensibilidade excessiva. Portanto, o sujeito negro/a agredido é responsabilizado por ter sofrido a agressão. Ou seja, ao ser revitimizado, ele/ela é duplamente violentado.

A autora procura analisar o “processo de invisibilização do visível”: uma situação alienante, que descreve o sujeito negro com repugnância e medo. Novamente, uma fantasia colonial do imaginário branco: “[...] a luta a qual o sujeito negro é submetido, uma luta para se identificar com o que se é, mas não como se é visto no mundo conceitual branco – uma ameaça.”(Kilomba, 2019, p.153). A negritude criada pelo imaginário branco, não reconhece o sujeito negro como pessoa. Na verdade, o sujeito negro é forçado a alienar sua condição existencial para conseguir se identificar com a branquitude.

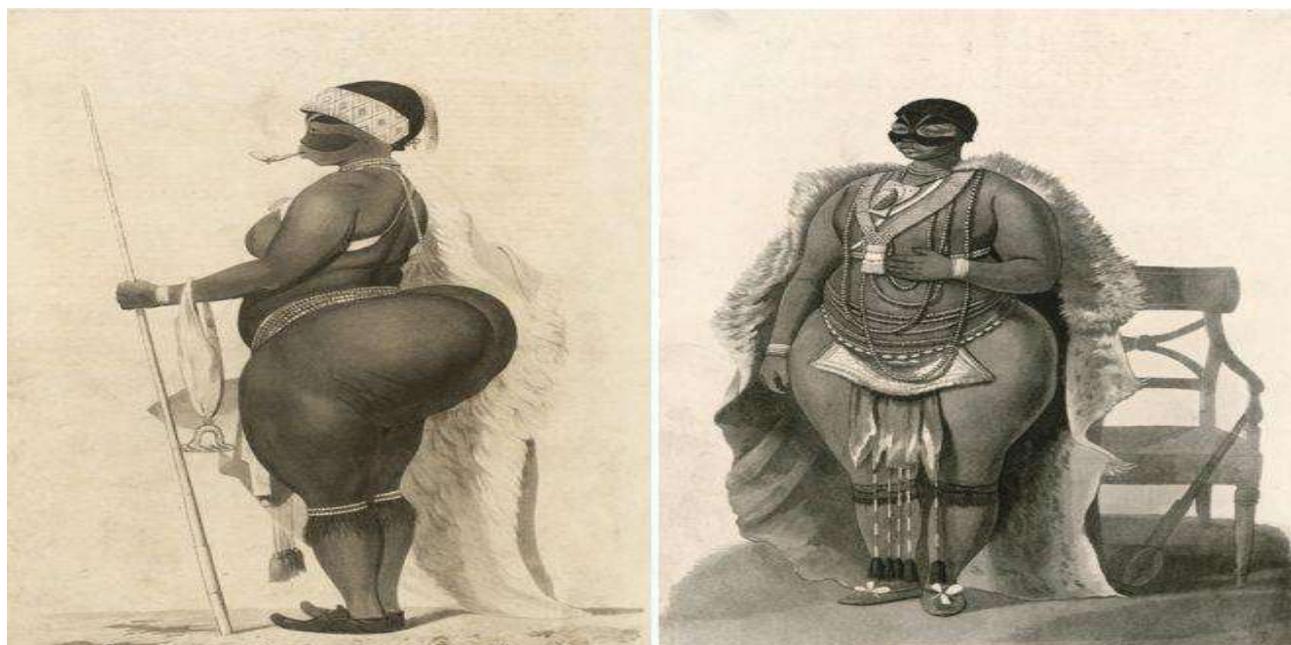
Isso acontece porque, o mundo branco dividiu a humanidade em duas autoimagens. Uma positiva que agrega os valores sociais, políticos e afetivos superiores e uma autoimagem negativa que agrega os valores inferiores. A autoimagem positiva é a universal enquanto isso a autoimagem negativa é o restante (o Outro/ a Outra). O mundo branco foi construído sobre a autoimagem positiva. Sendo assim, procurou falsamente construir uma humanidade ausente de contradições. O mundo negro é a representação das contradições que o mundo branco não reconhece, por isso, ao mundo negro fora delegado uma autoimagem negativa.

A palavra negro remete a opressão racial, brutalidade e dor. Por isso, denominar algo ou alguém por negro/negra é uma prática social complexa que esconde, um passado colonial, um presente de traumas e um futuro fraturado: “A ferida do presente ainda é a ferida do passado e

vice-versa.” (Kilomba, 2019, p.158). A palavra negro/negra revela ao mesmo tempo esconde uma dialética do reconhecimento e não reconhecimento social. Daquilo, que pode ser humanizado e daquilo, que pode ser desumanizado. Em outras palavras, do que produz *orgulho* versus aquilo que gera *vergonha*. Por exemplo, o orgulho da pessoa branca em relação a sua “beleza” e “corpo” vergonha da pessoa negra em relação a sua “beleza” e “corpo” ou como coloca a autora, “no mundo branco, pessoas negras são reduzidas a um corpo”. Nesse caso, um corpo destituído de subjetividade.

O corpo negro, historicamente foi considerado como um objeto de uso, apropriação e exploração. Dessa forma, criou-se uma perspectiva racista de representar a pessoa negra a partir de “imagens do corpo”. Considerando a sexualidade e força física e desconsiderando a inteligência e a sensibilidade. Como apresenta filme “Vênus Negra”, 2010, dirigido diretor Abdellatif Kechiche, a história de Saartjie Baartman que em outubro de 1810 foi levada da África do Sul à Grã-Bretanha para ter seu corpo exposto e explorado em espetáculos para brancos/brancas.

Figura 2: “Vênus Negra” ou a história de Saartjie Baartman, (Foto SPL)⁶



As reflexões de Grada Kilomba e a história de Saartjie Baartman mostram como o racismo funciona no mundo branco conforme demonstra a Figura 2: “Vênus Negra” ou a história de

⁶ PARKINSON, Justin. Sarah Baartman: a chocante história da africana que virou atração de circo. BBC News Brasil. 11 de janeiro de 2016. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110_mulher_circo_africa_lab. Acesso em: 27 jan. 2023

Saartjie Baartman – sendo que “A necessidade de transferir a experiência psicológica do racismo para o corpo expressa a ideia de trauma no sentido de uma experiência indizível.” O “indizível” vivido como trauma, transforma-se numa dor em que “[a] agonia do racismo é, portanto, expressa através de sensações corporais expelida para o exterior e inscrita no corpo”. (Kilomba, 2019, p. 161).

Neste jogo de palavras doces e amargas, o sujeito negro é orientado a viver a “dor indizível do racismo” (Kilomba, 2019, p.160) potencializando traumas, isolamentos, exclusões e sofrimentos. Tendo seus corpos explorados através de estereótipo criados pela imaginação dos dominadores. Porém, isso não diz respeito só ao corpo. Conforme Grada Kilomba tem procurado demonstrar, a alma também é vítima dessa imaginação colonizadora, que procurou ao longo dos séculos diminuir, esvaziar e destruir com a subjetividade da pessoa negra.

Em relação a segregação e contágio racial, precisamos perceber, que no mundo criado pelos brancos, e sua divisão geográfica e uma divisão racial. Isso acontece por causa das ansiedades e medos criados pela ideologia do “contágio racial”.

Como dito anteriormente, o fenômeno da “guetificação” tem produzido um espaço social fragmentado e organizado através de fronteiras, que ora são de hostilidade, ora de isolamento. Na verdade, em algumas situações, a hostilidade caminha de mão dadas com o isolamento. E o isolamento e companheira da hostilidade. Neste jogo duplo da exclusão e marginalização as cidades ao redor do mundo, enfrentam problemas sociais (in)diretamente relacionados aos processos de segregação social. Tal fenômeno social, também é chamado de gentrificação⁷.

Usei a cidade como exemplo para explicar como o racismo orienta a organização do espaço geográfico. Porém, se nos aprofundarmos na discussão proposta por Grada Kilomba, percebemos que as fronteiras de hostilidade e fronteiras de isolamento, podem ser aplicadas a organização do espaço subjetivo. Como mostramos estudos em psicanálises sobre patologias da mente, como a ansiedade, depressão, medo, vergonha etc.

Essas patologias são desenvolvidas no interior de uma relação intersubjetiva que o sujeito mantém com a realidade social. De modo que, o não reconhecimento dessa relação (laço social)

⁷ Fenômeno social que (des)organiza o espaço urbano que oferece as melhores oportunidades de moradia, trabalho e lazer as classes médias de alto poder aquisitivo e desfavorece as classes populares de baixo poder aquisitivo. Na prática, as cidades acabam recebendo intervenções com o objetivo que oferecer oportunidades e serviços as classes sociais de maiores prestígio social e financeiro. Em resumo, “embora o lema de muitas dessas intervenções urbanas seja o da criação de diversidade social, ao atrair as classes mais abastadas para o local, geralmente a resultante desse processo é o aumento do valor não só do solo, mas das condições de vida da área, isto é, do valor exigido para a manutenção da sobrevida na região. Com isso, grupos mais populares se veem obrigados a deixar tal localidade por causa desse aumento do custo de vida.”in. GASPARG, dos Santos Samantha. *Gentrification: processo global, especificidades locais?*Ponto Urbe. Revista do Núcleo de Antropologia urbana da USP, 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/1575>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

tende a produzir traumas. Sujeitos condicionados a fronteiras sociais (hostilidade e isolamento) potencialmente, podem, apresentam um quadro de sofrimento psíquico.⁸ No Brasil, esse quadro clínico, recebeu o nome de Banzo, que é o sofrimento psíquico de quem não pertence e não se pertence. Em outras palavras, em que não reconhece e não se reconhece.

Desenvolvendo um pouco mais esse ponto, como mostra Kilomba (2019). Essas formas de se perceber e ser percebido, reconhecer e ser reconhecido e representar e ser representado, demarca uma “performance da negritude”. De modo que, “o status de ter de representar a negritude anuncia o racismo.” (KILOMBA, 2019, p.173). Esse “racismo anunciado” sobrecarrega existencialmente o sujeito negro/a, que se percebe (ou não) preso, como dirá Frantz Fanon, a um “esquema epidérmico racial”. Neste “esquema”, o sujeito negro/a é condenado pelo racismo, a viver uma “existência tripla”: i. existência corporal; ii. existência racial e iii. existência ancestral⁹.

Por fim, como mostra Kilomba, a pessoa negra vítima de racismo possível um mecanismo de defesa do ego formado por cinco camadas: a) negação; b) frustração; c) ambivalência; d) identificação; e) descolonização. Essas cinco camadas poderiam, em hipótese, seriam sistematizadas da seguinte forma: a) não reconheço que houve a discriminação; b) reconheço que houve a discriminação, porém, inconscientemente isso me frustra; c) reconheço que houve a discriminação, mas, inconscientemente e isso ao mesmo tempo que me frustra também me revolta; d) reconheço que houve discriminação e tenho consciência disso; e) reconheço que houve discriminação e tenho consciência que preciso trabalhar pela descolonização do pensamento do Outro ao mesmo tempo de procuro descolonizar o meu próprio *eu*.

5 CONCLUSÃO: DESCOLONIZANDO O EU

“Pessoas brancas não estão ocupadas conosco, por que estamos constantemente ocupadas com elas?” (GRADA KILOMBA, 2019).

Por que devemos nos ocupar? Essa é uma pergunta sem resposta. Na qual, nos leva a pensar em múltiplos caminhos para começar a respondê-la.

8 NOCZYNSKI, Marcia; ALVES, Cristiane. O racismo e o sofrimento psíquico. Jornal GGN. 30 de abril de 2019. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/artigos/o-racismo-e-o-sofrimento-psiquico-por-marcia-noczynsk-e-cristiane-alves/>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

9 A série de terror e suspense “Them” produzida pela Amazon ajuda a esclarecer esse caráter “triplo da existência” da subjetividade. Na série acompanhamos a história de uma família da década de 1950 que se muda do Sul dos Estados Unidos para um bairro branco na cidade da Califórnia. Além de enfrentar os traumas do passado, a família Emory, terá que lutar contra seus vizinhos racistas.

O desejo de compreender e ser compreendido é algo poderoso. Ele mobiliza nossa vontade de potência, a libido, a paixão, a revolta etc. O ser humano é contraditório, ambivalente e imperfeito. É isso, é uma ideia óbvia. Porém, de difícil esclarecimento. E o racismo, essa condição social, história e política criada a partir de ideologias de superioridade e perfeição é uma fantasia colonial que assombra a humanidade daqueles/daquelas que são, foram e serão desumanizados em suas ideias, sentimentos e comportamentos.

Mas, o livro de Kilomba é um *quantum* de esperança neste cenário de opressão. Além disso, seu pensamento é uma ferramenta que pode ser utilizada a favor da descolonização de conhecimentos, práticas e sentimentos e, por que não, ser utilizada no processo de descolonização do eu.

Descolonizar é um verbo que precisa transformar-se em ação. E, para concluir, nas próprias palavras de Grada Kilomba, em entrevista para o jornal *El País*: “Normalizamos palavras e imagens que nos informam quem pode representar a condição humana e quem não pode. A linguagem também é transporte de violência, por isso precisamos criar formatos e narrativas. Essa desobediência poética é descolonizar”.

Referências:

CONCEIÇÃO, G. K. J. A máscara não pode ser esquecida. **Poiésis**, Niterói, v. 21, n. 35, p. 345-362, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/36386/23370>. Acesso em: 4 jan. 2023.

GASPAR, S. S. Gentrification: processo global, especificidades locais? Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1575>. Acesso em: 30 jan. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JORNAL Brasil de Fato. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/01/26/vinicius-jr-e-alvo-de-ataque-racista-na-espanha-boneco-com-nome-do-jogador-e-enforcad>. Acesso em: 30 jan. 2023.

NOCZYNSKI, M.; ALVES, C. O racismo e o sofrimento psíquico. **Jornal GGN**. 30 abr. 2019. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/artigos/o-racismo-e-o-sofrimento-psiquico-por-marcia-noczynsk-e-cristiane-alves/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

OLIVEIRA, L. Grada Kilomba: “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles”. **El País**, Brasil. 11 set. 2019. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html. Acesso em: 4 jan. 2023.

PARKINSON, J. Sarah Baartman: a chocante história da africana que virou atração de circo. **BBC News Brasil**. 11 jan.2016. Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110_mulher_circo_africa_lab. Acesso em: 27 jan. 2023.

SAFATLE, V; NELSON JÚNIOR; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; NELSON JÚNIOR; da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica, 2020.

TENÓRIO, J. Caso Vinicius Junior releva o desejo de morte de uma sociedade racista. **UOL**, 2023. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jeferson-tenorio/2023/01/30/caso-vinicius-junior-releva-o-desejo-de-morte-de-uma-sociedade-racista.htm>. Acesso em: 30 jan. 2023.

THEM. Direção: Craig Macneill Daniel Stamm Larysa Kondracki Nelson Cragg. Produção: Amazon Original. Prime Video. (392 min).

VÊNUS NEGRA. Direção: Abdellatif Kechiche. Produção MK2 Productions. França: Imovision, 2019. 1 DVD (162 min).

Enviado em: 03/05/2023

Aceito em: 04/09/2023

A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: SUA RELAÇÃO COM OS BANTOS E MALÊS

Florentino Maria Lourenço¹

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Muitos certamente questionarão e julgarão desnecessário tecer algumas considerações curiosas acerca do livro “Bantos², Malês e Identidade Negra”, olhando pela sua data de primeira publicação em 1988, data coincidente com a promulgação da Constituição da República Democrática no Brasil, que, de entre várias inovações, garante “proteção às manifestações das culturas [...] indígenas e afro-brasileiras ... portadores de referências à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (2021, p.202). Ademais, a atualização que o autor Nei Lopes faz nesta 4ª edição, no último tópico do livro “Identidade negra” revelam o quão é pertinente promover ações que se contrapõem ao mito da democracia racial que caracterizou o Brasil no processo de formação da sua sociedade.

Percorrer pelas 212 páginas, excetuando as referências bibliográficas do “Bantos, Malês e Identidade Negritude” de Nei Lopes, permite (re)encontrar a história de formação de Brasil enquanto Nação complexa e rica no seu processo de formação social étnico-racial. Certamente encontrará uma escrita de fluir e oscilar entre os campos da história enquanto ciência que estuda o homem no tempo e no espaço; da antropologia que nos permite compreender os vários processos da figura do negro na África-Brasil e no mundo, misturados na noção de temporalidade que nos atravessa, sem, no entanto, se descurar da história que os malês e os bantos partilham: a escravidão passada na construção do Brasil.

Trata-se de uma oferta nas mãos do leitor que reconstrói a história desses povos séculos antes de Cristo até aos nossos dias, que se organiza didaticamente para quem se interessa pelo

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Pedagogia e Didática pela Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM). Graduado em Licenciatura em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica Sagrada Família (UP-UNISAF/Moçambique). E-mail: florentinomarialourenco@gmail.com

² “Designa o grande conjunto de povos agrupados por afinidades linguísticas e culturais, localizados nos atuais territórios da África Central, Centro-Occidental, Austral e parte da África Oriental” (2021, p.97). Os bantos são povos que ao longo dos trezentos anos de colonização entraram e se espalharam pelo território brasileiro.

estudo dos povos africanos, islã e escravidão antes e durante a penetração e dominação colonial. Por esta razão o autor Nei Lopes se posiciona como leitura obrigatória para compreender a gênese dos movimentos negros na atualidade, bem como para ampliar os horizontes da história dos povos bantos e malês na África. Dividido em duas partes: malês e bantos que coincidem com os dois grandes grupos étnicos que se cruzam na formação cultural, social e identitária do Brasil. São estes dois grupos que alimentam os vários tópicos do livro, buscando resgatar e tornar viva a influência e a contribuição dos bantos africanos na construção e constituição da nação brasileira.

Mais do que uma discussão a dois polos em “Bantos, Malês e Identidade Negra”, Nei Lopes oferece um manancial relativamente inovador na relação conflituosa bantu, islã em África ao traçar práticas que são partilhadas por ambos. Ao abrir o livro, encontra-se a nota que se dirige das mãos do/a autor para o leitor/a, onde recorta o campo pelo qual a obra se desenvolve: a origem dos malês compostos pelos tópicos: o islã: nascimento e expansão; a África; a África antes do islã; Kasson e Djolof; Gana, Mali, Songai e Kanem; Ifé, Oyó e Benin; o islã na África e suas fases; o islã e o tráfico de escravos; o islã negro-africano no Brasil; os malês e as revoltas negras na Bahia; os malês e a autoafirmação do negro brasileiro. Os malês reportam o autor que são grupos supostamente pertencentes a “elite da massa escravizada no Brasil” (LOPES, 2021, p.9) minoritária que pratica um islamismo misturado e camuflado nas práticas da ancestralidade africana, o que o autor designa por fetichistas.

O segundo grupo, os bantos, que tem como tópicos: os “ancestrais esquecidos”; equívocos e preconceitos; origens e localização; na costa e nos sertões do leste; no rio Congo; no Cuanza e no Cuango; lubas, lundas e outros bantos; o saber e o espírito entre os bantos; trabalho e técnicas; África-Brasil-África; Reis, guerreiros e foliões; Santos, inquices e antepassados; calundas, candomblés, umbanda; línguas bantas e o português no Brasil; e, por fim a Identidade negra.

Facilmente o/a leitor/a do livro pode se interrogar: qual é a intenção comunicativa que o autor pretende alcançar ao trazer esta divisão? A resposta aparece explícita nas palavras do mesmo, derrubar a história anterior a 1970 que se caracterizava pela negação da presença e contribuição do negro na formação do Estado brasileiro e nas manifestações sociais e culturais de brasileiras e brasileiros como: dança, religião, gastronomia, farmacologia de entre outras.

Retomando os grupos colocados anteriormente, no que concerne aos malês, o autor refere que a sua origem embora remota da antiguidade aparece revestida de polêmica entre estudiosos. Todavia, parece consensual afirmar que os primeiros marcos datam do séc. VII depois de Cristo na península Arábica que se estendia pelos territórios árabes, Índia até Etiópia até onde se encontram as cidades de Meca e Medina conhecidos como grandes centros de trocas comerciais e também santuários da fé. Os malês eram povos nômades, criadores e comerciantes de rebanhos,

politeístas cultuavam cerca de 360 divindades entre eles: os ancestrais Allat, Vénus, Manat, Wadd para além do culto aos seus antepassados. A vida dos malês longe de ser pacífica, era conflituosa devido às disputas religiosas e comerciais o que conduziu a unificação das várias tribos pela nobreza da fé Hedjaz³, fazendo nascer a fé monoteísta do profeta Maomé em 610⁴ E.C. Esta unificação fez emergir novos embates entre Maomé e a fé de Meca que tinha como sua principal fonte o comércio maioritariamente realizado por povos politeístas, pois se entendia que o culto do monoteísmo podia enfraquecer o comércio e o reinado.

É sob este pretexto que se inicia a perseguição ao profeta Maomé que acaba por se refugiar em Medina. No entanto a doutrina de Maomé observou neste período mais expansão e adesão o que fez com que oito anos depois o profeta retornasse à Meca e transformasse Caaba num “santuário apenas muçulmano”(LOPES, 2021, p.19), desta forma nascia uma nova religião se que sustenta até aos dias atuais ancorada em alguns princípios: unidade divina; as cinco orações diárias, a peregrinação à Meca; a esmola aos necessitados e ao jejum no mês de Ramadan, práticas que depois da morte de profeta Maomé continuaram a se espalhar pelo mudo árabe.

É deste arcabouço histórico que Nei Lopes nos embala a questionar: como o islã chega ao território africano e brasileiro? Como os negros se apropriam do islã? O autor refere com amargura que até meados do séc. XX a África era tida cruelmente como território de povo sem história, pois o racismo estrutural política e ideologicamente implantado visava a exclusão negra. Este cenário começa a ser posto em causa a partir da década de 1960 quando nacionalistas e historiadores africanos se inscrevem no mundo, fazendo conhecer as 54 nações que se estendem em quase 30.000.000 m² de superfície.

A ligação entre África e o mundo árabe remota antes do islã, pois as trocas comerciais se faziam presentes desde o 1º séc. E.C, mas assim, seria a partir de 622 E.C que se inicia com a ocupação religiosa através da penetração e expansão da doutrina do Maomé, obedecendo duas rotas: a costa oriental de Somália até Moçambique, conhecidos como islã negro-africana e do Egipto até Magrebe, também conhecido como *Bilad al-Sudan* atingindo as extremidades da floresta equatorial. Mas seria em 639 E.C que se avança com a conquista do território africano pelos árabes a partir do Egipto em confronto com a tradição. Longe de ser uma historiografia fechada, Nei Lopes reconhece que a presença árabe em África se encontra em atualização e inscrição, pois a evolução a arqueologia tem trazido novos elementos que evidenciam a presença destes povos, bem como as suas grandes civilizações como a dos povos e reinos africanos Kasson e Djolof; Gana,

³ Considerada a fé da Arábia Saudita, inclui as cidades de Meca e Medina

⁴ Marcando o início do calendário muçulmano

Mali, Songai e Kanem ; Ifé, Oyó e Benin, sendo este último matriarca dos orixás cultuados no Brasil e que marcam inegavelmente a contribuição espiritual africana na religião brasileira.

Indagando sobre o islã e o tráfico de escravos, relata que a escravatura em África se inicia por volta do séc. XV quando muitos africanos eram cruelmente caçados e recrutados para a Europa e as Américas, sendo que este processo se operacionalizava em dois moldes: primeiramente por caça ao homem como se de animal selvagem se tratasse e, posteriormente, através de acordos com os chefes/lideranças locais que forneciam homens para escravidão recebendo em troca material de guerra e outro apoio que servisse aos seus reinos.

Igualmente revela que o processo de islamização em África não foi pacífico, uma vez que a nova religião encontrou outras práticas de religiosidade e ancestralidade, o que imperou para a sua implantação estabelecer alianças e construir uma imagem tolerante, persuadindo a elite africana a conceber o islã como fator de ascensão social, pois concedia acesso ao mercado internacional e garantia da manutenção do comércio principalmente para os países acima do Sahara. Foi assim que se formou o islão africano que aparece borrado nas práticas ancestrais africanas e no mundo árabe, pois ocorreu um processo de simbiose que fez nascer uma nova prática que Nei Lopes designa por islã negro-africano que chega ao Brasil cultuado pelos homens negros escravos que eram trazidos para o serviço escravocrata.

Penetrando na espiritualidade do escravizado negro-africano Nei Lopes o caracteriza como de dupla religiosidade: ancestral ou tradicional que se manifestava pelo culto aos deuses e seus antepassados, e, outra o islamismo em estreita ligação com o cristianismo. Quanto ao processo de recrutamento, sinaliza que os escravos recrutados pelos portugueses antes de embarcar eram batizados e atribuídos nomes portugueses de origem cristã católica e obrigados a esquecer o seu passado e construir nova identidade. São estes que ao desembarcar no Brasil, embora escravos, cultuavam a sua dupla religiosidade, no entanto, a convivência entre vários grupos, a intolerância ao islamismo nas terras do novo mundo (Brasil) e a política de dividir para dominar fizeram nascer novas práticas conhecidas como “religião dos alufás, culto muçurumim, muculimi ou malê” (LOPES, 2021, p.62) que rapidamente se expandiu pelo território todo como sinaliza o autor “embora vindos para o Brasil na condição de escravos, expandiram suas crenças e práticas por diversos pontos do território nacional”(LOPES, 2021, p.74).

Retomando a questão central, podemos indagar: qual é a contribuição do negro e do islã negro na formação do Brasil? A resposta é certamente encontrada de forma explícita no exercício que Nei Lopes desenvolve: “o culto do malê por parte dos negros foi um dos fatores de aglutinação e fortalecimento de africanos e descendentes na luta contra a opressão”(LOPES, p.75), corroborando Clóvis Moura (1981) refere que, se em África o islã serviu de mecanismo de controle

social no Brasil se converteu em movimento de resistência e de transformação e mudança social. Resistências estas descritas pelo autor como revoltas havidas na Bahia, um dos pontos de maior escalada para desembarque dos navios negreiros ao serviço do tráfico triangular, navios que ao partir de Brasil levava matéria-prima para Europa, de lá transportava produtos manufaturados para África e desta trazia escravos para o Brasil. Com o passar do tempo, o comércio se realizava de maneira direta Bahia-África simplificando as transações e trazendo mais negros para a Bahia e outros pontos do Brasil.

Foi assim, segundo Nei Lopes, que a Bahia, a partir do séc. XVIII, torna-se maior centro negro-africano no Brasil, igualmente revela o autor que o islã e outras práticas religiosas no Brasil cedo despertaram entre os negros a consciência de submissão e dominação, fazendo emergir revoltas, “lutas armadas que tinham como objetivo o término da exploração do braço negro” (LOPES, p.81) entre 1807 a 1835. Embora os negros e as negras não tivessem logrado sucesso em inúmeras das suas batalhas, sempre buscaram se autoafirmar o que se traduz pela inegável presença das suas práticas que indelevelmente marcam a religião, a culinária, o vestuário, o culto ao corpo entre outras práticas costumeiras.

Adentrando aos bantos, Nei Lopes caracteriza-os como sendo povos que lhes foi negada a sua importante história e contribuição na formação do povo brasileiro, para além da secundarização e inferiorização cultural durante séculos que perdurou no Brasil o racismo científico. Esta inferiorização também era registrada em relação a outros povos africanos, principalmente, os do ocidente africano. Neste especto Vianna (1959, p.20) escreve “os negros puros, vivendo nas florestas do Congo ou de Angola, nunca criaram civilização alguma”. Por isso, Nei Lopes toma emprestado de Jan Vianna o termo “ancestrais esquecidos” para designar a comunidade negra banto que veio ao Brasil e revelar que a secundarização dos bantos na afirmação das identidades na formação do Brasil e não só talvez derive a aparente facilidade destes na conversão para o cristianismo que funda a ideia preconceituosa “de que, em relação aos sudaneses, suas manifestações religiosas seriam frágeis, sem estrutura, apoiadas apenas em credices e superstições, sem bases concretas e, assim, facilmente sufocadas pelo catolicismo romano”(LOPES, 2021, p.191).

Apesar do racismo científico que combatia este grupo, a sua contribuição é notória, pois a maioria dos grupos como quimbundo, quicongo, ambundos, lubas e baludas exercem influência no português falado no Brasil e na forma de conceção do mundo que caracteriza muitas religiões brasileiras de origem africana como a de acredita que “os espíritos dos ancestrais são os principais intermediários entre a Divindade Suprema e os homens” (2021, p.142) que caracteriza os candomblé, ioruba de entre outras.

Ao trazer as reflexões do Homem africano a partir do vitalismo, espiritualidade e participação sagrada, o autor provoca um debate que atravessa o campo da filosofia em África e que é custoso na atualidade, pois se busca fixar uma filosofia banto que se aproprie da sua própria ontologia. Por estas razões e outras não postas, mas que emergem da leitura do livro, para quem se interroga sobre a forte presença dos negros africanos no Brasil, especificamente nos estados da Bahia, Pernambuco, Recife, Rio de Janeiro e sobre a riqueza que caracteriza o nordeste brasileiro, ao ver e ouvir lugares como “pequena África”, casa de macumba, quilombolas, ioruba, maracatu, capoeira, samba entre outras práticas e se desafia em compreender o Brasil que se forma na diferença de raça, cor, cultura e língua, lanço o convite para mergulhar na historiografia destes dois povos que muito partilham e que sabiamente “ Bantos, Malês e Identidade Negra” lhe reservam nas suas páginas.

Ler e/ ou reler Nei Lopes neste momento de renovada esperança no Brasil, onde pela primeira vez, a presença e o reconhecimento dos negros, pardos e indígenas nos espaços de liderança⁵ e de decisão é significativa e vislumbra algumas conquistas contra o racismo estrutural e a ideologia de embranquecimento e, por conseguinte, uma tentativa de (re)escrever a autoafirmação negra num país em que, apesar de negros, negras, pardos, pardas formarem a maioria da população, a sua história e sobretudo a diáspora negra no Brasil ainda se está por conhecer, difundir e respeitar.

REFERÊNCIAS

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VIANNA, oliveira. **Raça e assimilação**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959.

Enviado em: 21/01/2023

Aceito em: 09/05/2023

⁵ Exemplo é a indicação/nomeação da ministra Sónia Guajajara para liderar o Ministério dos Povos Indígenas.

ÁFRICA À VISTA: POR OUTRA REDE DE REFORMULAÇÕES

João Lucas da Silva¹
Welton Diego Carmim Lavareda²

MESQUITA, Soraya Públio. **Mokambo - Nguzo Malunda Bantu (Força da Tradição Bantu)**. DPE Produções, 2022. 59min 22seg.

O documentário *Mokambo - Nguzo Malunda Bantu (Força da Tradição Bantu)* – disponível desde 2022 na plataforma de *streaming* Globoplay –, é dirigido pela jornalista e cineasta Soraya Públio Mesquita, a qual possui habilitação em rádio e televisão, com pós-graduação em Comunicação e Marketing em Mídias Digitais. Desde 1986, ela trabalha em emissoras de TV e produtoras de vídeo. O filme apresenta indiscutível valor no que se refere à exposição sobre as contribuições das cosmologias africanas, em especial as do grupo Bantu, para a formação social, linguística e cultural do Brasil. Tal produção audiovisual é relevante porque dispõe-se não apenas a potencializar nossas raízes histórico-africanas, mas também procura evidenciar os processos de apagamento e de invisibilização que sofreram as várias etnias pertencentes à área Bantu.

A fim de imprimir um olhar mais plural para o filme, buscando igualmente um posicionamento interdisciplinar entre os campos dos saberes, a produção conta com a participação e os depoimentos de historiadores, linguistas, antropólogos e outros pesquisadores e especialistas que demonstram a figura dos negros e negras escravizados como dinâmica fundamental para a construção das identidades brasileiras. Desse modo, com o objetivo de explicitar a influência dos povos Bantu nos vários âmbitos da sociedade, a obra fílmica está dividida em sete partes, a saber: *O ser, A luta, A luz, O sabor, A fala, A fé e A força*.

Na primeira parte do documentário, *O ser*, o músico Mateus Aleluia explica quais dos cinquenta e quatro países que formam o continente africano correspondem à região Bantu, área subsaariana situada ao longo da extensão sul da linha do equador: República do Congo, República Democrática do Congo, Angola e África do Sul. Tal informação revela a multiplicidade étnica e cultural do território, multiplicidade essa confirmada em seguida pela etnolinguista Yeda Pessoa de

¹ Discente no Curso de Pós-graduação em Língua Portuguesa: Redação e Oratória na Universidade da Amazônia (Unama). Graduado em Letras pela Unama. E-mail: joaolucasd800@gmail.com

² Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (Unama). Bacharel em Letras pela Unama. Professor Adjunto I do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA. E-mail: weltonlavareda@ufpa.br

Castro, a qual expressa a presença de cerca de quinhentas línguas faladas no espaço habitado mencionado. Desse total, as principais línguas são o Kikongo, o Kimbundu e o Umbundo. A pesquisadora ainda destaca que a participação dos povos Bantu é significativa para a formação e solidificação do português falado no Brasil.

Peculiaridades já bastante significativas para movimentarmos um outro tipo de interpretação histórica, reatualizando um possível já dito em uma nova reformulação. Falamos aqui, de acordo com Jean-Jacques Courtine (1982), em ‘rede de formulações’ como conjuntos estratificados de gestos de leitura instituidores de um admissível novo discurso, de uma aceitável outra memória discursiva. Afinal, “[...] toda imagem se inscreve em uma cultura visual, e esta cultura supõe a existência junto ao indivíduo de uma memória visual, de uma memória das imagens onde toda imagem tem um eco” (COURTINE, 2013, p. 43).

O público que assiste ao documentário, portanto, tem a possibilidade, desde os primeiros encadeamentos audiovisuais, de interpretar uma nova rede de imagens como sendo uma atualização de uma série de saberes inscrita na história dita “não-oficial” do nosso país.

No tópico *A Luta do documentário*, por exemplo, a discussão sobre as heranças que nos foram legadas pela comunidade Bantu é ampliada pela historiadora Vanda Machado e pelo Sacerdote do Terreiro Mokambo, Taata Anselmo. Ambos reforçam que a antiguidade dos grupos Bantu, foram os primeiros escravizados a aportarem no Brasil com o início do tráfico transatlântico, e a elevada quantidade populacional, superior à de portugueses e de outras populações europeias, são um acontecimento definidor e incontornável das inúmeras contribuições deixadas pelas cosmologias africanas na sociedade brasileira. A força desses povos colonizados e escravizados está, também, na inserção de traços e manifestações de suas culturas nativas nas crenças e práticas que lhes eram impostas pelo colonizador.

Com efeito, assistir ao documentário e refletir sobre sua pertinência é um exercício constante de análise sobre os inúmeros efeitos da colonização, sobre como as práticas coloniais afetaram (e afetam) nossas maneiras de enxergar e compreender a constituição da perspectiva de nação, de território. Constituição essa fundamentada no preconceito, no glotocentrismo (centralização e valorização de uma língua), na exclusão, na distribuição injusta de bens culturais.

Adiante, na terceira parte, *A luz*, a historiadora Patrícia Melo salienta a expressividade da tradição Bantu na vida brasileira. Reforça que nossas experiências e costumes foram construídos sobre esse amplo legado cultural africano. Embora este legado esteja profundamente entranhado e arraigado em nossas vivências, ele permanece desconhecido pela maioria da população. Isso se deve à empreitada colonial, que visou eliminar, segregar e extinguir os saberes e conhecimentos que divergiam dos preceitos e valores europeus historicamente construídos. Apesar desse projeto

reducionista e excludente, a matriz Bantu exibe-se de variadas formas, nas festas e comemorações populares, nas maneiras de se vestir, nas comidas, na existência do candomblé e, sobretudo, nos modos de agir linguisticamente do nosso cotidiano. Principalmente, se tomarmos como ponto de partida os traços africanos que fazem o Português Brasileiro (PB) ser uma língua africanizada rumo àquilo que atualmente está sendo evidenciado como ‘Pretoquês’.

[...] aquilo que chamamos de ‘pretoquês’ nada mais é do que a marca de africanização no português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes, como o **L** ou o **R**, por exemplo, apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico cultural do continente como um todo (GONZALEZ, 1988 apud TOLENTINO, 2018, p. 117).

Na sequência fílmica constituidora da quarta parte, ao discorrer sobre *O Sabor*, destaca-se a tradição culinária das comunidades Bantu. Como eram responsáveis pelo plantio, cultivo e trabalho com a terra, cozinhavam e preparavam seus alimentos. Yeda de Castro dá exemplos dessas marcas expressivas muito atuantes nas cozinhas brasileiras: o maxixe, o jiló, a moranga, o dendê, todos frutos e plantas originários de Angola. As culturas gastronômicas também estão ligadas ao lado espiritual, vital, pois fortalecem e fortificam os corpos, dando energia e vigor a quem consome os alimentos. Além disso, os pratos são divididos e partilhados com todos, o que explicita o caráter agregador e colaborativo dessas comunidades e amplamente destacado no documentário.

Já na quinta parte, *A fala*, a etnolinguista Yeda de Castro aponta para a presença marcante das línguas africanas no Brasil, cujas mais faladas foram as da África Subsaariana, do Golfo do Benin e as de Angola e do Congo (ambas línguas do grupo Bantu). Se o português falado no Brasil tem características distintas do português de Portugal, isso se deve em grande parte à influência da matriz Bantu, especialmente dos idiomas Kikongo, Kimbundu e Umbundo, que contribuíram para moldar a especificidade da língua que usamos atualmente.

Uma característica fundamental do português brasileiro, que evidencia ainda mais essa fratura histórico-discursiva, é o vocalismo, ou seja, a pronúncia clara e audível das vogais. Como Castro destaca no material audiovisual, isso é um reflexo da estrutura das línguas do grupo Bantu. Nessas línguas, as palavras não apresentam encontros consonantais, a exemplo de “caçula”, “babá”, “moleque” e “quitute”. Características, inclusive, potencializadoras do movimento de preponderância africana nas dinâmicas de fala do português brasileiro.

Ao visibilizarmos, então, o documentário por uma outra rede de reformulações em consonância com gestos de leitura mais plurais, estamos devolvendo à discursividade sua espessura histórica, evidenciando, de igual modo, a perspectiva de cultura brasileira constituinte no tecido da memória de sociedades bem diversas.

Em se tratando das últimas unidades fílmicas de *Mokambo - Nguzo Malunda Bantu (Força da Tradição Bantu)*, intituladas – como já anunciado nas linhas introdutórias deste texto – *A fé e A força*, somos apresentados à religião como uma forma de compreensão sobre nossa origem e nossa atuação no mundo. Ela nos ajuda a nos ver como seres integrantes do meio ambiente, da natureza que nos cerca. O candomblé, segundo Taata Anselmo, significa “lugar de oração”, enquanto Castro o interpreta como um símbolo de resistência à escravidão, à intolerância e a toda e qualquer forma de opressão ou discriminação. É uma religião que, devido à sua origem e suas raízes africanas, deslocou-se e percorreu diversas reestruturações para continuar existindo e resistindo.

Nessa perspectiva, os terreiros figuram como importantes espaços de preservação das práticas e costumes dos povos negros e de seus descendentes. O Terreiro Mokambo, por exemplo, localizado em Salvador, é um dos mais importantes do Brasil e já foi premiado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como local de Visibilidade e Manutenção da Tradição Bantu.

As múltiplas marcas culturais, portanto, estão intrincadas em nossas ações habituais, em nossos modos de viver e subjetividades. A ênfase, entretanto, dada a essas inúmeras materialidades linguísticas, históricas e discursivas, comprovadoras da africanização de nossa sociedade, ainda está aquém do que se almeja. Por isso, ambicionamos, ininterruptamente, a construção cada vez maior de posturas críticas e científicas, de atitudes dignificadoras e enaltecidas das variadas etnias e raças que compõem o território brasileiro. Assim, pretendemos combater os mecanismos de apagamento e invisibilização que prejudicam o (re)conhecimento dos muitos ‘Brasis’ constituidores de nossas identidades.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. Définition d’orientation théoriques et construction de procédures en analyse du discours. In: **Philosophiques**, v. 09, n 2, 1982.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo** – pensar com Foucault. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

TOLENTINO, Joana. Descolonização, filosofia e ensino: compartilhando vozes de filósofas latino-americanas. **Anais Eletrônicos do Congresso Epistemologias do Sul** v. 2 n. 1. Paraná-Brasil, 2018.

Enviado em: 14/06/2023

Aceito em: 18/09/2023

O SENHOR DO TREM: HISTÓRIA, CULTURA E ANCESTRALIDADE NEGRA

Raiele Souza Moura¹

O SENHOR DO TREM. Direção: Aída Queiroz e Cesar Coelho. Roteiro: Aída Queiroz. Produção: Campo 4 Produções Cinematográficas. Brasil, 2022, 10:55 min.

O filme “O Senhor do Trem” consiste no objeto de análise desta resenha, é uma produção cinematográfica do gênero curta de animação, foi lançado em 2022, a obra possui a direção de Aída Queiroz e Cesar Coelho, vale destacar que o roteiro também foi desenvolvido pela referida diretora que utilizou como inspiração o texto intitulado “Velha Guarda da Portela” de autoria do sambista Marquinhos de Oswaldo Cruz (SILVA, 2021).

Aída Queiroz e Cesar Coelho são formados em Belas Artes, atuam como diretores, roteiristas e animadores, fundaram no ano de 1990 a produtora cinematográfica Campo 4, especializada em animação. Criaram também juntamente com Marcos Magalhães e Léa Zagury o Festival Internacional Anima Mundi que é voltado para as produções de animações audiovisuais (CAMPO 4, online).

O filme trata sobre a história da população negra no Rio de Janeiro, bem como os patrimônios históricos e culturais que simbolizam as resistências desses sujeitos, aborda também o samba enquanto símbolo cultural de brasilidade e faz homenagem aos sambistas ligados a Velha da Guarda do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela², que é uma agremiação carnavalesca originária do estado supracitado. Essa produção cinematográfica é voltada para o público jovem.

A película conta a história de Dandara³, uma menina negra que cresce ouvindo e aprendendo com as histórias que sua avó lhe contava. De início o filme mostra a cena de uma

¹ Pós-graduação Lato Sensu em andamento no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduada em Bacharelado em História e discente no Curso de Licenciatura em História pela Ufac. Discente do Curso de Aperfeiçoamento no Ensino de História e Pan-Amazônia: fronteiras de saberes de matriz africana e indígenas e população tradicional na Ufac em parceria com a Universidade Federal do Amapá (Unifap). E-mail: raiele.moura@sou.ufac.br

² A Escola de Samba da Portela é a maior campeã dos carnavais do Rio de Janeiro.

³ Uma referência a Dandara dos Palmares, heroína negra que junto com Zumbi liderou o Quilombo dos Palmares durante o século XVII contra o regime escravocrata.

mulher africana que esperava ansiosa pelo anoitecer, no momento em que o deus do céu adormecia ela podia ter acesso ao baú de histórias que ele guardava, elas se transformaram em estrelas e se espalhavam pelo céu e pelas águas.

Assim, ela se encantou quando as águas do lago lhe revelaram tais histórias, porém, neste momento de distração, ela foi capturada e aprisionada em um navio negreiro para ser submetida a condição de escravizada. Ao longo da viagem no tumbeiro flutuante, a mulher africana começou a se esquecer das histórias e foi enfraquecendo até o ponto de não poder mais resistir.

Por conseguinte, é discutido brevemente o genocídio da população negra periférica na cidade do Rio de Janeiro, pois a avó de Dandara é morta por uma bala perdida, causada por um conflito armado que ocorreu na comunidade em que ela morava. Isso é um ponto importante para refletir sobre a frequência em que as balas perdidas possuem como alvo os corpos negros. Após seu falecimento, a neta é tomada pelo sentimento de tristeza e começa a perder aos poucos a conexão com seus antepassados, isso estava provocando o esquecimento de sua história, posteriormente ela decide resgatar sua ancestralidade negra.

Em seguida, a mulher africana, a mesma das histórias que ela escutava quando era criança, apareceu para ela e lhe guiou pelos lugares históricos da cidade do Rio de Janeiro, alguns dos que compõem o Circuito Histórico da Herança Africana, entre eles: o Cais do Valongo, Pedra do Sal e o Instituto dos Pretos Novos. Sua avó enquanto narradora afirma que "[...] sem conhecer as histórias que já passaram, não tem história presente e nem história futura [...]". (O SENHOR DO TREM, 2023).

Segundo Simone Vassalo e André Cicalo (2015, p. 247), no final do século XVIII e ao longo do XIX, nesta área do Cais do Valongo ocorreu o desembarque de africanos escravizados por meio do Tráfico Nегreiro Transatlântico e “[...] representa o maior porto negreiro das Américas e constitui um lugar emblemático da diáspora africana em nível internacional [...]”.

Em 1831 aconteceu a proibição formal do tráfico negreiro e o local deixou de ser utilizado para o recebimento dos escravizados. No ano de 1843, sob o antigo Cais do Valongo foi construído o Cais da Imperatriz, tendo como objetivo recepcionar a imperatriz Teresa Cristina das Duas Sicílias, futura esposa de D. Pedro II, vale ressaltar que existia também o desejo de ocultar simbolicamente a memória da escravidão presente naquele lugar. No início do século XX em decorrência das reformas urbanas promovidas por Pereira Passos, então prefeito da cidade do Rio de Janeiro essa área foi aterrada (VASSALO, CICALO, 2015).

Porém, somente no contexto de revitalização da zona portuária e construção do Porto Maravilha, em 2011 foi iniciada a escavação arqueológica desta localidade, e por meio da articulação entre pessoas do movimento negro, pesquisadores e os representantes do poder público, no ano

de 2017 o cais foi reconhecido como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (VASSALO, CICALO, 2015).

Dessa maneira, Dandara reflete sobre o passado escravocrata representado por aquele patrimônio histórico e o sofrimento dos africanos que passaram por ali, sua avó enfatiza que “[...] nem todas as histórias passadas são bonitas ou encantadas e quase nunca são contadas por quem realmente viveu a parte sombria da história [...]”. (O SENHOR DO TREM, 2022).

O segundo local que Dandara é levada corresponde a Pedra do Sal, conforme Vania Oliveira Ventura (2016. p. 21), “Tem este nome porque o sal era descarregado do porto na rocha por negros escravizados [...]” e nesta rocha eles esculpiram degraus que permitia o acesso a outras localidades da cidade. Este monumento histórico foi tombado no ano de 1984 pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural do Rio de Janeiro. É um símbolo da resistência cultural negra, que proporcionou o surgimento do samba carioca, praticado pelos habitantes da região que ficou conhecida como a "Pequena África".

Em seguida, Dandara foi guiada ao Instituto dos Pretos Novos (IPN), no qual em 1996 foi descoberto um sítio arqueológico que possuía restos mortais dos africanos recém-chegados no país na condição de escravizados, nesta supracitada instituição há a exposição do Cemitério dos Pretos Novos para que as pessoas que o visitam possam reconhecer que a escravidão foi um crime contra a humanidade.

A avó de Dandara faz a seguinte indagação: “[...] O que nossos ancestrais têm a nos dizer? É preciso ouvi-los e entender a nossa vida, mas às vezes é muito difícil reconhecer nosso passado, principalmente se ele foi silenciado ou enterrado [...]”. (O SENHOR DO TREM, 2022). Isso evidencia racismo estruturante da sociedade brasileira, bem como o silenciamento e a naturalização das violências históricas cometidas contra os negros durante o período escravista.

Dandara, após passar pelos lugares de memória que simbolizam as dores e resistências negras no Rio de Janeiro, sentiu grande tristeza e caminhou a esmo, até que pegou um metrô direcionado ao bairro Oswaldo Cruz, nele encontrou Paulo da Portela, um dos fundadores da Escola de Samba da Portela e expoente na luta para retirar o samba da marginalização social que lhe foi relegada.

Paulo da Portela conta para Dandara que os negros não foram passivos durante os séculos de escravização e nem no pós-abolição pois eles “[...] decidiram resistir juntos, cantar juntos em um único ritmo criado por nós, ele é a origem de muitos outros ritmos, ele é a nossa casa, nossa história, nossa memória. O samba somos nós!” [...]” (O SENHOR DO TREM).

Dessa maneira, o samba carioca representa a resistência cultural negra empreendida pelos sambistas para oficializá-lo no cenário regional, nacional e internacional. Por fim, o filme faz sua homenagem a Velha Guarda da Portela, os responsáveis pela transmissão da história da agremiação a posteridade, mencionando seus feitos, entre os sambistas atuantes: Tia Surica, Marquinhos do Pandeiro, Rubens da Cuíca, Neide Santana, Jane Carla, Serginho Procópio, Evandro Lima, Camarão e Marquinhos Diniz. Também homenageiam aqueles que já faleceram, mas não serão esquecidos: Paulo da Portela, Monarco, Aurea Maria e Dinho.

Esta obra audiovisual ao apresentar os lugares de memória do Circuito de Herança Africana, possibilita a reflexão acerca do racismo estruturante da sociedade brasileira e a maneira que esse fator histórico adquiriu novas roupagens que atingem diretamente a população negra no contexto atual. Vale lembrar que é necessário possuir conhecimentos prévios a respeito dessas localidades para maior compreensão do filme.

A película apresenta uma oportunidade de se debater sobre a ancestralidade, pois a busca do conhecimento acerca da história dos negros, das resistências, culturas, costumes, religiosidades, entre outros elementos, possuem grande importância para a construção da identidade negra positiva, que foi historicamente negada pelo racismo nas suas tentativas de embranquecimento e subalternização da população negra no Brasil.

Resta demonstrado em linhas gerais, que a história dos negros não se resume a escravidão, pois existiram diversas formas de resistências culturais dentre elas, o samba carioca, que por meio da atuação dos sambistas venceu a repressão policial e se tornou um símbolo nacional e internacional de brasilidade. O monumento da Pedra do Sal representa essa resistência, visto que atualmente ocorrem as rodas de samba como forma de afirmação da identidade negra.

REFERÊNCIAS

CAMPO 4. Disponível em: <http://campo4.com.br/campo-4/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DOCUMENTÁRIO Pretos Novos de Gabriel Marcílio. **Instituto Pretos Novos**, 2020. 1 vídeo (11:18 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QWLTZxC_FRI. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Fábio. **Velha Guarda da Portela é celebrada com curta de animação**. Galeria do Samba, 2021. Disponível em: <https://galeriadosamba.com.br/noticias/velha-guarda-da-portela-e-celebrada-com-curta-de-animacao/17692/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VASSALLO, Simone; CICALO, André. Por onde os africanos chegaram: o Cais do Valongo e a institucionalização da memória do tráfico negreiro na região portuária do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, p. 239-271, 2015.

VENTURA, Vânia Oliveira. **Pedra do Sal:** patrimônio cultural. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2016.

Enviado em: 27/03/2023
Aceito em: 09/05/2023