



Revista

Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 | Qualis B1

V. 7 N. 1 (Jan/Abr) 2024



Edufac

FICHA TÉCNICA V.7 N.1

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Bruna Carolini Barbosa (Ufac)

Francisca do Nascimento Pereira Filha (Ufac)

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi
(UFPR)

Joseane de Lima Martins (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UTFPR)

Maritana Drescher da Cruz (UFPR)

Marlina Oliveira Schiessl (UFPR)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

Sara da Silva Pereira (UFPR)

Tereza Almeida Cruz (Ufac)

Wlisses James Farias Silva (Ufac)

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

EDITORAS(ES) DE TEXTO

Ana Lídia Gonçalves Medeiros (PUC-RJ)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Luana Xavier Vieira Goulart (UFF)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Nayara Christina Herminia Carrijo (Unifran)

EDITOR(A) TÉCNICOS

Editor(a) de seção e diagramador(a)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

EDITOR/AS DE ARTE

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

Beatriz Domingos da Silva (Ufac)

Geovanna Moraes de Almeida (Ufac)

Kaliny Custodio do Carmo (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

SUMÁRIO

Apresentação da capa – Carolina Maria de Jesus 01
Andressa Queiroz da Silva

Editorial 03
Eduardo Silveira Netto Nunes

ARTIGOS

Corpos negros nos estudos publicados em psicologia do esporte 09
Adriana Inês de Paula

Karl Marx, escravidão e abolição nos Estados Unidos 20
Alexandre Francisco Braga

A importância das narrativas míticas da cultura indígena para a promoção da alteridade: uma análise do livro de literatura infantil e juvenil “Contos indígenas brasileiros” 38
Aparecido Vasconcelos de Souza

Alfabetização de jovens e adultos: interfaces dialógicas com a educação das relações étnico-raciais 51
Adenilson Souza Cunha Júnior
Mônica Clementino de Menezes

Igualdade racial: uma análise das políticas públicas afirmativas em concursos para docentes da rede federal 69
Carlos Augusto da Silva Junior
Eniel do Espírito Santo
Ana Katia Alves dos Santos

A educação no combate ao racismo e a xenofobia no Brasil 85
Giovani Giroto
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

O racismo estrutural na dermatologia brasileira 98
Giovanna Alimenti Polegato
Alvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga
Gisele Pereira Aguiar

“Firma o tambor para a rainha do terreiro”: mulheres plurais e afro-religiosidade oitocentista 116
Hanna Katherine Ferreira Gomes

Protagonismo da juventude Jiripankó: os movimentos indígenas e a universidade como território de luta 133
João Paulo de Jesus dos Santos
Natália Luczkiewicz da Silva

Racismo ambiental: uma abordagem interseccional das questões de raça e meio ambiente	150
Júlia Fernandes Rodrigues	
O negão, a patricinha e a loirinha: discurso, raça e alteridade em canções populares que tematizam o amor interracial	162
Luiz Felipe Andrade Silva Isabel do Nascimento Santos	
A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e a formação de professores de Filosofia	179
Mariana de Andrade da Silva Talita Camilo Lemos Pedro Farias Mentor Jéssica Lara Rodrigues	
A redenção de Cam: imagem-despertador e ideologia do branqueamento	194
Maureci Moreira de Almeida	
Os marcadores das africanidades no chão redondo da escola e suas implicações na formação docente	208
Samuel Morais Silva Sandra Haydée Petit	
Currículo Intercultural: possibilidades de saber mais a história e as culturas indígenas nas escolas públicas de Ji-Paraná-RO	224
Valéria Rocha dos Santos Josélia Gomes Neves	



APRESENTAÇÃO DA CAPA CAROLINA MARIA DE JESUS

Com o propósito de massificar informações sobre intelectualidades negras brasileiras a equipe de Edição de Arte propôs homenagear na capa das publicações dos números do ano de 2024 da Revista Em Favor de Igualdade Racial. Dessa maneira, selecionamos mulheres negras de campos diversificados.

A intelectual que ilustra a capa desse número é a escritora **Carolina Maria de Jesus**.



Fonte: Museu Afro Brasil

Nascida em 14 de março de 1917, na cidade de Sacramento, região rural de Minas Gerais. No ano de 1937 com a morte da mãe imigrou para São Paulo, morou na favela do Canindé, que ficava às margens do Rio Tietê na zona norte do estado, momento em que começaram a surgir as primeiras favelas na região. Carolina trabalhou na casa do cardiologista Euryclides de Jesus Zerbini, onde era permitida ler os livros de sua biblioteca em suas folgas.

Ao mesmo tempo, para sustentar a família, a escritora trabalhava a noite coletando papel, alguns livros e cadernos que recolhia utilizava para ler e escrever. Teve 3 filhos que registrou e criou sozinha: João José, José Carlos e Vera.

Ganhou destaque no país com a publicação da obra “Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”, com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, publicada pela primeira vez em 1960, este fora resultado dos diários que começou a escrever em 1955. Após a publicação do livro, que obteve



grande sucesso, alcançando 10 mil vendas de exemplares em apenas uma semana, adquiri certo capital e muda-se para um bairro de classe média, na zona norte de São Paulo, Parelheiros.

Lançou alguns livros após o sucesso de Quarto de Despejo, mas este continua sendo o mais popular. Após alguns anos os pagamentos dos direitos autorais ficavam cada vez mais escassos, não foram suficientes para sair da faixa de pobreza, passou a vender vegetais e legumes que produzia e continuou a catar papéis e garrafas. Pesquisadores afirmam que para a quantidade de livros vendidos, Carolina recebeu pouco retorno financeiro pela venda de seus livros.

A intelectual morreu aos 62 anos, em sua casa, vítima de uma crise de insuficiência respiratória, pois tinha asma e havia se agravado durante os anos. Até hoje sua obra reverbera, sua denúncia-obra ainda é a realidade de parte da população negra e pobre que mora em áreas periféricas esquecidas pelo poder público.

Assim, gostaríamos de finalizar esta apresentação com uma frase de Carolina que sempre nos faz perder o folego e refletir sobre nossa sociedade: “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora, aquele que passa fome aprende a pensar no próximo”.

Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva

Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC)
Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac)

EDITORIAL

E..., sete anos se passaram desde a primeira edição da “Revista Em Favor de Igualdade Racial”, Refir, correspondente ao período de fevereiro a julho de 2018, edição que era apresentada pela sua editora, inspirada em Nelson Mandela, escrevia que “a educação é, de fato, a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo” e complementava dizendo como, através da revista poderíamos contribuir para mudar esse o mundo, dizia que dentre nossas “formas de militância política, no combate ao racismo”, uma delas seria através da “escrita científica”, da “produção e a sistematização de conhecimento” que também cumpriria uma tarefa educativa pois contribuiria para que outr@s tant@s “ainda não estão envolvidos” com a luta antirracista, poderiam encontrar na revista o “suporte teórico-metodológico para melhor desenvolverem seus trabalhos”!

Caminhar e caminhar junt@s; construir e construir junt@s; pesquisar sistematizando e compartilhar!

Esta edição de Refir é mais uma síntese desse esforço de militância política de combate ao racismo, de educação para a igualdade das relações étnico-raciais, de afirmação de uma cultura antirracista e de, neste “Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial”, escrevivência, pois os artigos aqui publicados são ao mesmo tempo fruto de pesquisa científica, experiências de vida, luta antirracista, resistência e afirmação de que outro mundo é está sendo possível!

Abre esta edição o artigo “Corpos negros nos estudos publicados em psicologia do esporte” que propõe fazer o mapeamento de 170 trabalhos publicados na Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, identificando o modo como os corpos negros aparecem ou não, como são representados nesses trabalhos. A busca partiu de localizar as produções a partir de descritores como “negro/a, étnico-racial, racismo, discriminação, cor da pele, preto/a, pardo/parda” foram termos pré-determinados. A pesquisa traz reflexões extremamente pertinentes nesse processo de ausências, de invisibilidades e de silenciamento de corpos, em especial, dos corpos negros.

Por sua vez, o artigo “Karl Marx, escravidão e abolição nos Estados Unidos”, propõe revisitar escritos de Karl Marx e Friedrich Engels para compreender fatores emuladores da Guerra Civil, também chamada Guerra de Sessão, nos Estados Unidos da América (EUA), ocorrida entre



1861 e 1865, que, de acordo com o texto foram o “escravismo e o racismo”. Qual o significado que essa guerra, que o fim da escravidão, e que o pensamento de Marx e Engels teriam para a atual luta antirracista nos EUA e no Brasil? Essa pesquisa é um convite para responder essas perguntas!

A luta antirracista, sem dúvida, no Brasil, envolve os diferentes povos indígenas, o terceiro artigo da Refir, “A importância das narrativas míticas da cultura indígena para a promoção da alteridade: uma análise do livro de literatura infantil e juvenil “contos indígenas brasileiros”, dedica-se a analisar o livro “Contos Indígenas Brasileiros”, do escritor Daniel Munduruku, indígena no povo Munduruku. Classificado como literatura infanto-juvenil, o artigo destaca a relação do aumento das publicações com a temática da cultura e história indígena depois que as mesmas passaram a ser obrigatórias na educação básica! O texto dialoga com as narrativas do livro das etnias apresentadas, seus “mitos, costumes, crenças” que ao final tem a potencialidade de criar “imagens afirmativas de valores identitários das comunidades indígenas brasileiras”. O convite está feito para você também conhecer essas representações de nossos povos indígenas, lendo o artigo.

Muito se fala da educação antirracista pensando no contexto de crianças e adolescentes que frequentam os ciclos escolares considerados “regular”, qual seja no qual a relação idade-ano-série tem certa “sintonia”. E, quando esses e essas discentes não se enquadram nessa “sintonia”, como está sendo desenvolvida a educação para a igualdade das relações étnico-raciais? O artigo “Alfabetização de jovens e adultos: interfaces dialógicas com a educação das relações étnico-raciais”, que expressa parte do resultado de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGed/UESB), e que “analisou o diálogo reflexivo entre alfabetização de jovens e adultos e a educação das relações étnico-raciais” com oito estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), autodeclaradas negras. Como se deu esse “diálogo reflexivo” com essas estudantes negras? E, como está sendo realizada a educação das relações étnico-raciais no contexto estudado? Respostas que serão encontradas no artigo”!

Assunto deveras fundamental na construção de uma sociedade com igualdade racial é aquele que se dedica a compreender por quais caminhos anda as políticas de ações afirmativas, em especial, as políticas de cotas! Dentre as políticas de cotas, uma que ainda paira uma grandes questionamentos sobre a sua efetividade é aquela que trata dos concursos para docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O artigo “Igualdade racial: uma análise das políticas públicas afirmativas em concursos para docentes da Rede Federal” colabora para descortinar um pouco esse universo sinuoso de como a implementação da política de ação



afirmativa de cotas raciais está ocorrendo. Entre práticas que buscam contornar e, em outras palavras, descumprir a Lei n.º 12.990/2014, e outras que estão mais afeitas a efetivar medidas de garantir o direito às cotas para chegar em algo próximo à igualdade racial, o texto oportuniza uma percepção de diferentes interpretações e iniciativas das IFES em efetivar ou burlar a legislação e as ações afirmativas nos seus concursos para docentes. Como estão as políticas públicas afirmativas em concursos para docentes da Rede Federal? Confira algumas conclusões sobre isso no artigo!

Em perspectiva semelhante, o sexto artigo “A educação no combate ao racismo e à xenofobia no Brasil”, dedica-se a enxergar a temática da igualdade racial, incorporando outra variável, a dos migrantes e a conexão à xenofobia que muitas vezes implica em práticas e violências discriminatórias. Migrantes negros, como indica o texto, acabam por fazer confluir dimensões ainda mais desafiadoras do que aquelas que afetam os demais migrantes, qual seja, o racismo e a xenofobia. Para lidar, no âmbito da educacional, o artigo trabalha com a perspectiva de uma “educação antixenorracista” que permitiria combater o “racismo por meio da compreensão da diversidade cultural, das diversas identidades e da importância da valorização das narrativas migratórias enquanto protagonistas de suas histórias”.

O racismo estrutural é estrutural porque está presente nas mais profundas fimbrias do tecido social, você duvida? Então, leia o artigo “O racismo estrutural na dermatologia brasileira”, o sétimo da edição, que você verá que ali, onde tudo parece ser “inofensivo”, o racismo está pululando e deixando suas marcas e feridas!

Lidando com diversos periódicos em circulação no Rio de Janeiro e com um processo judicial, todos da segunda metade do século XIX, o substancioso artigo ““Firma o tambor para a rainha do terreiro”: mulheres plurais e afro-religiosidade oitocentista” faz significativo mapeamento de experiências de mulheres que vivendo suas espiritualidades, suas estratégias de sobrevivência e resistência e relações de exploração, violência e repressão, afirmam suas subjetividades e constroem os territórios daquela Rio de Janeiro “das mulheres”. Como afirma o texto, “diferentes experiências femininas[...] se cruzavam na afro-religiosidade. Mulheres negras livres, libertas ou escravizadas, brancas trabalhadoras ou das elites se encontravam nessa encruzilhada em busca de autonomia e transformação”. A espiritualidade expressa por práticas do sagrado realizadas em “casas afro-religiosas”, na qual as mulheres tinham centralidade acabavam fazendo encontrar caminhos da diáspora africana nas “encruzilhadas” do além-mar, encontros que davam vida “no candomblé, no “calundu” à performances de mulheres que “tinham a possibilidade de desempenhar papéis de liderança como detentoras de saberes religiosos”. A repressão a que eram submetidos esses modos



de vida e submetidas essas mulheres ficaram gravadas nas tintas dos jornais analisados como o “Diário do Commercio”, o “Gazeta de Notícias”, “Diário do Rio de Janeiro”, tintas que sem desejar também deixaram evidenciadas a força dessas “mulheres plurais” como no caso de uma das prisões de “cinco mulheres” vinculadas a uma das “casas afro-religiosas” que se “recusaram a falar com a polícia”. Enfim, o artigo convida cada pessoa a, desde a “perspectiva interseccional”, confluindo gênero, raça e classe, “pensar as experiências das mulheres negras no Rio de Janeiro escravista do século XIX”!

O nono artigo, “Protagonismo da juventude Jiripankó: os Movimentos Indígenas e a Universidade como território de luta”, é o relato de uma pesquisa etnográfica, que realizou entrevistas com duas jovens da comunidade Jiripankó, que fazem parte do grupo “Tonã Toa”, através das quais foi possível perceber como vai se forjando o protagonismo da juventude, as lutas e resistências, as identidades.

Com o título “Racismo ambiental: uma abordagem interseccional das questões de raça e meio ambiente”, o décimo artigo é um convite para a reflexão sobre os impactos assimétricos que recaem sobre comunidades racializadas e historicamente marginalizadas isso porque quando se pensa na falta de acesso aos recursos naturais e serviços básicos, de um lado, e na maior afetação aos quais estão expostos quando se trata dos riscos ambientais (poluição de rios, deslizamentos, enchentes, poluição atmosférica, rejeitos industriais ou de mineradoras, entre outros), de outro, o racismo ambiental mostra sua materialidade.

Partindo da problematização da construção de discursos sobre o amor interracial nas letras das canções “Patricinha do Olho Azul” (2011), vocalizada pelo Grupo Bom Gosto e “A loirinha, o playboy e o negão”, composta e interpretada pela artista Kelly Key (2003), o artigo “O negão, a patricinha e a loirinha: discurso, raça e alteridade em canções populares que tematizam o amor interracial”, analisa como as representações das relações amorosas entre homens negros e mulheres brancas acabam expressando diferentes dimensões opressivas quais sejam, opressão de “gênero (machismo), de raça (o racismo) e de classe (classismo)”, o que em outras palavras explicita a necessidade de um olhar interseccional, como presente no texto. Chama a atenção o modo como as canções “validam” as relações interraciais sendo “legítimo” ao “homem negro” participar da mesma, “apesar da sua cor”, entre outros, pela valorização da sua “hipersexualidade”, afirma o texto. O artigo acaba sendo um convite para adentrarmos na crítica antirracista relativa a produtos da indústria cultural massificados que acabam por reforçar estigmas, estereótipos, preconceitos urgentes de serem superados.



As representações sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena foram constantemente negligenciadas e invisibilizadas nas etapas da escolarização do Brasil. Desde o advento das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 tais temáticas passaram a ser obrigatórias no ensino fundamental e médio nacional o que acabou, não sem muita luta, por mobilizar os sistemas de ensino, docentes, currículos, entre outros. A obrigatoriedade referida acima acabou criando todo um campo de estudos e pesquisas no ensino superior implicando em trabalhos que tangenciam direta ou indiretamente os temas relativos à historicidade e cultura de indígenas, de afro-brasileir@s e african@s. Nesta edição da nossa Revista em Favor de Igualdade Racial, um conjunto de artigos expressam os caminhos pelos quais a plena transposição das referidas leis para o cotidiano escolar e para as aprendizagens escolarizadas ainda precisam percorrer largos caminhos.

Primeiramente, o texto “A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e a formação de professores de filosofia”, retrata como a licenciatura em filosofia potencialmente poderia qualificar a formação d@s futur@s docentes da área desde o giro decolonial contemplando nos cursos de graduação as temáticas antirracistas, as filosofias africanas, indígenas e afro-brasileiras, entre outras.

O artigo seguinte “A redenção de Cam: imagem-despertador e ideologia do branqueamento”, que partindo do quadro “A redenção de Cam”, que frequenta com alguma recorrência os livros didáticos da educação básica, faz uma ampla reflexão sobre as representações racializadas e racistas presentes na obra, problematizando o que está evidenciado, o mito das “três raças” e o triunfo do branqueamento como futuro da nação brasileira que, pelos desejos e ideologia das elites nacionais, conformaria a única possibilidade civilizacional do Brasil. Pela análise da obra fica evidenciada como a mesma foi apropriada pelas elites racistas convertendo-se em ícone de um projeto de nação no qual indígenas e negros não teriam lugar e, com o tempo, desapareceriam.

De outra parte, o artigo “Os marcadores das africanidades no chão redondo da escola e suas implicações na formação docente” busca afirmar que as africanidades e as afroancestralidades, apesar de negligenciadas na educação municipal de Crato, Ceará, continua plenamente viva, como afirma o texto, na presença dos “marcos ancestrais oriundos do continente africano” no dia a dia da comunidade, mesmo que estejam ausentes na “formação inicial e continuada dos professores que atuam na rede de ensino do município”. Partindo da compreensão dessas ausências o artigo, partindo de uma “pesquisa-pretagógica” apresenta como é/foi possível inserir o “ensino das africanidades” inserindo os repertórios africanos-diaspóricos nas dinâmicas escolares, sendo um convite à leitura para perceber a re-existência dessas experiências, fazeres e saberes.



Em sentido semelhante e encerrando os artigos dessa edição, mas enfocando as histórias e culturas indígenas do atual Estado de Rondônia, o trabalho “Currículo intercultural: possibilidades de saber mais a história e as culturas indígenas nas escolas públicas de Ji-Paraná-RO” da conta de mapear a efetividade ou não da presença no currículo escolar público, na prática didática e no cotidiano dos fazeres escolares da História e das Culturas indígenas, mapeamento esse que destaca a necessidade de repensar o fazer pedagógico contemplando a educação intercultural e propõem encaminhamento de como poderia superar diversas limitações percebidas quanto ao tema.

Em tardes do inverno amazônico, na luta antirracista, Eduardo Silveira Netto Nunes (21/03/2023).

Eduardo Silveira Netto Nunes

Professor na Universidade Federal do Acre (Ufac)

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)

Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Graduado em História pela USP

Integrante do Corpo Editorial da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)

CORPOS NEGROS NOS ESTUDOS PUBLICADOS EM PSICOLOGIA DO ESPORTE

BLACK BODIES IN PUBLISHED STUDIES IN SPORTS PSYCHOLOGY

Adriana Inês de Paula¹

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi mapear e analisar o corpo de conhecimento produzido em Psicologia do Esporte referente as relações étnico-raciais, especificamente população negra, publicados na Revista Brasileira de Psicologia do Esporte. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática dos artigos publicados entre os anos de 2007 e 2022 e a análise se deu a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e método de todos as publicações da revista, seguida da quantificação e classificação dos artigos e assuntos relacionados a temas étnico raciais. Descritores como negro/a, étnico-racial, racismo, discriminação, cor da pele, preto/a, pardo/parda foram termos pré-determinados para a busca. Dos 170 artigos incluídos nessa revisão, 92,35% eram artigos originais, 5,88% eram artigos de revisão ou histórico e 1,76%, relatos de experiência. Entre as publicações analisadas, nenhuma tratou da temática étnico racial ou se utilizou de algum dos descritores nas palavras-chave, resumo ou na amostra. Considerando ter o Brasil a maior população negra fora do continente africano e a maioria da população autodeclarada como negra, as políticas e resoluções que direcionam para a importância de se coletar informações sobre a variável étnica nos sistemas de saúde e nas produções científicas, a Lei 10639/03, seus desdobramentos e impactos nos processos educativos, os impactos que o racismo produz nos níveis de estresse e no desempenho da(o) atleta, é importante refletir sobre os achados e os não achados dessa pesquisa, que constata a necessidade de reverter esse processo de ausências, invisibilidade e de universalização de corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Aspectos étnico-raciais. Racismo. Psicologia do esporte.

ABSTRACT

The objective of the present study was to map and analyze the body of knowledge produced in Sport Psychology regarding ethnic-racial relations, specifically the black population, published in the Brazilian Journal of Sport Psychology. To this end, a systematic review of articles published between 2007 and 2022 was carried out and the analysis was based on reading the abstracts, keywords and method of all publications in the journal, followed by the quantification and classification of articles and subjects. related to racial and ethnic issues. Descriptors such as black, ethnic-racial, racism, discrimination, skin color, preto/a, brown/brown were predetermined terms for the search. Of the 170 articles included in this review, 92.35% were original articles, 5.88% were review or history articles, and 1.76% were experience reports. Among the analyzed publications, none dealt with the ethnic-racial theme or used any of the descriptors in the keywords, abstract or sample. Considering that Brazil has the largest black population outside the African continent and the majority of the population self-declared as black, considering policies and resolutions that direct to the importance of collecting information on the ethnic variable in health systems and in scientific productions, considering the Law 10.639/03, its developments and impacts on educational processes, considering the impacts that racism produces on the stress levels and performance of the athlete, it is important to reflect on the findings and non-findings of this research, which notes the need to reverse this process of absences, invisibility and universalization of bodies.

KEYWORDS: Ethnic Racial Aspects. Racism. Sport Psychology.

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora e Mestre em Ciências do Movimento pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Unesp. E-mail: dripaula9@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Com frequência, deparamo-nos com relatos, notícias, histórias, vídeos e depoimentos sobre situações de racismo. Em várias partes do mundo, o racismo é considerado crime e no Brasil não é diferente, desde 1989 a Lei Federal nº 7.716, conhecida como Lei do crime racial, regulamenta a punição para “crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Recentemente a Lei nº 14.532/2023 altera a anterior e equipara a injúria racial ao crime de racismo, além de prever pena em caso de racismo praticado no “contexto de atividades esportivas, religiosas, artística ou culturais destinadas ao público” (Brasil, 2023).

O racismo se manifesta no cotidiano através de gestos linguagens ou ausências, perpetuadas e alimentadas pela tradição e cultura. Influencia diretamente o funcionamento de instituições, organizações e as relações interpessoais. É uma condição histórica que traz consigo preconceito e discriminação, afetando a população negra em todas as esferas socioeconômicas (Brasil, 2013). O racismo impõe um não lugar, um desconforto, um não pertencimento aos corpos negros, como denuncia Kilomba (2019):

No racismo, corpos *negros* são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão “*fora do lugar*” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos, ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia. Através de tais comentários, intelectuais *negras/os* são convidadas/os persistentemente a retornar a “seus lugares”, “fora” da academia, nas margens, onde seus corpos são vistos como “apropriados” e “em casa”. Tais comentários agressivos são performances frutíferas do poder, controle e intimidação que certamente logram sucesso em silenciar vozes oprimidas (Kilomba, 2019, p. 56).

Prisão por “engano”, xingamentos e agressões, subempregos, *bullying* e violência física e psicológica, falta de oportunidades e acessos, falta de patrocinadores fazem parte de vários relatos de atletas negras/os de diferentes modalidades. Técnicos acusados de racismo, árbitros chamados de macaco, bananas arremessadas em jogadores, ginasta Ângelo, vítima de piadas de próprios companheiros de equipe; atletas do voleibol Fernanda Isis e Fabiana; do árbitro Marcio Chaves da Silva, fazem parte das cenas e manchetes continuamente publicadas (Paula, 2018).

Além de casos muito divulgados, como o do goleiro de futebol “Aranha”; podemos citar vários outros, com menor visualização, mas que foram relatados no Observatório da Discriminação Racial no Futebol, que tem o objetivo de monitorar, acompanhar e noticiar os casos de racismo no

futebol brasileiro, como caso da Bruna, funcionária do Estádio Mineirão que foi chamada de “macaca” e de “lixo” por torcedor; caso de Thamires, atleta do Tigresas do Cerrado, que sofreu ataque racista de torcedor da equipe adversária; caso dos torcedores do Grêmio contra o Palmeiras, fazendo gestos racistas durante a partida; caso do Richarlison, atleta da seleção brasileira sendo atacado pela internet; caso do Kayque, atleta do Botafogo que denunciou racismo em abordagem policial; caso do Michel, ex-atleta que sofreu racismo em supermercado (Observatório, 2022). Casos mais ou menos conhecidos, mas que somam a tantos outros que impactam a saúde e a qualidade de vida de quem sofre racismo e, como salientado por Munanga e Gomes (2010), é negligenciado em nossa sociedade:

O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros (Munanga; Gomes, 2010, p. 180).

De acordo com os Relatórios Anuais da Discriminação Racial no Futebol, que analisa sistematicamente os incidentes raciais no futebol brasileiro e com atletas brasileiros que atuam no exterior, entre 2014 e 2020 foram totalizados 201 incidentes, tendo na região Sul a maior incidência, com 37,3% dos casos, seguida pela região Sudeste, com 29,8%, região Nordeste com 15,9% dos casos, Centro-Oeste com 9,9% e com menor incidência a região Norte, com 7% de casos.

A maior parte das incidências ocorreu em estádios de futebol e a internet também é local atrativo para as(os) que cometem os crimes. Dos 53 casos julgados pela Justiça Desportiva (TJD/STJD), 32 (60%) deles tiveram como consequência a punição das(os) envolvidas(os), enquanto 21 (40%) resultaram em absolvição das partes. As punições variaram entre multas, perda de pontos e mando de campo e suspensão de torcidas no estádio (Observatório, 2022).

Tais incidências de relatos, e cabe salientar que muitos desses números são subnotificados, fazem-nos questionar sobre o impacto da saúde mental dessas(es) atletas que, além de lidar com as tensões naturais do esporte de alto rendimento – controle de nível de ansiedade pré-jogo, pré-campeonato, pré-convocação, até inseguranças de retorno pós lesão – ainda precisam demandar tempo e energia para lidar com contexto cotidiano de racismo. Nem sempre a equipe conta com profissionais capacitados para o acompanhamento psicológico das(os) atletas, ou nem sempre a equipe técnica destina tempo suficiente para essa(e) profissional, que muitas vezes, como afirmam

Lavoura, Zanetti e Machado (2008), são negligenciadas(os). Oliveira; Gonzalez (2020) apontam também a importância do gerenciamento do estresse e do treinamento psicológico para o desempenho equilibrado da(o) atleta.

Outro estado emocional que pode surgir dentro do contexto esportivo é o estresse, que ocorre em função da falta de recursos para lidar com as demandas físicas, sociais, psicológicas ou financeiras que acontecem dentro do esporte ou na vida particular do atleta. Seu surgimento pode estar relacionado com outros estados emocionais, como a ansiedade, e por isso é importante compreender como o processo do estresse acontece e onde é possível intervir (Oliveira; Gonzalez, 2020, p.12).

Os aspectos emocionais, obviamente, não podem ser vistos apenas como fatores negativos, pelo contrário, níveis baixos de ansiedade, por exemplo, pode resultar em fracasso nas modalidades em que tempo de reação é determinante, da mesma forma que níveis altos de excitação podem gerar declínio da habilidade e consequente insucesso na performance (Nucci; Morão; Aroni, 2018). Ajuste e equilíbrio psicológico são fundamentais na performance, no entanto cada atleta tem diferentes percepções sobre o que limita e o que potencializa sobre um mesmo fenômeno e, sendo assim, como descrevem Oliveira e Gonzalez (2020):

É essencial saber quem é o atleta pela sua personalidade, motivação, autoconfiança [...]. Isso irá permitir ajustar uma intervenção focada nas necessidades do atleta buscando regular um nível de ansiedade adequada para melhorar seu rendimento (Oliveira; Gonzalez, 2020, p.24).

Para além de conhecer a(o) praticante enquanto aspectos de personalidade, é fundamental conhecer, ou melhor, reconhecer que diferentes marcadores sociais atravessam a(a) atleta com diferentes impactos, aproximando ou marginalizando sua vivência de privilégios, oportunidades, patrocínios, violências, controle de estresse e das condições otimizadas para a performance máxima. Esse modo otimizado da prática esportiva, como apontado por Sanches e Días (2008), tem sido investigado em diversas áreas do conhecimento.

A prática esportiva é um dos fenômenos que atualmente está sendo investigado em diversas áreas de atuação, sendo considerada uma atividade potencialmente promotora tanto de saúde física quanto mental. A Psicologia do Esporte é hoje um dos campos que está se desenvolvendo de forma significativa e que já agrega um conhecimento científico importante para que se possa atingir esse objetivo e beneficiar o praticante, caso esta atividade seja conduzida de modo apropriado (Sanches; Días, 2008, p. 8).

Pesquisas e estudos sobre os aspectos psicológicos relacionados à prática esportiva tem sido cada vez mais requerida, não apenas ao considerar o elevado nível técnico e tático de atletas e equipes do alto rendimento, mas ao pensar também nas implicações dessa intervenção no esporte educacional e no esporte participação, em situações de lazer e reabilitação.

Considerando a complexidade, isto é, as incontáveis variáveis interdependentes e determinantes para o sucesso da prática desportiva e agregando a esse sistema complexo os impactos relacionados as questões étnico-raciais, como o racismo, o objetivo do presente estudo foi mapear e analisar o corpo de conhecimento produzido em psicologia do esporte referente as relações étnicas raciais, especificamente a população negra, publicados na Revista Brasileira de Psicologia do Esporte.

2 MÉTODO

Foi realizada uma revisão sistemática dos artigos publicados na Revista Brasileira de Psicologia Esportiva entre os anos de 2007 e 2022. Trata-se da revista científica do curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília em parceria com a Associação Brasileira de Psicologia do Esporte (Abrapesp) e tem por objetivo ser um espaço de reflexão, de crítica, de debate e de divulgação do que se faz na Psicologia do Esporte na atualidade, abrangendo todas as áreas profissionais e educacionais relacionadas com o conhecimento, com estímulo a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, publicando artigos originais, de revisão ou históricos e relatos de experiência nessa área.

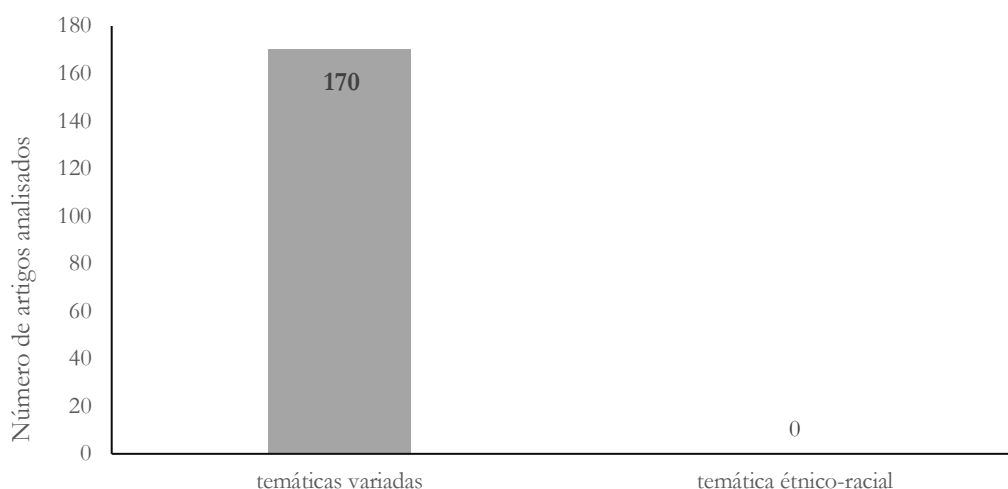
A análise se deu a partir da leitura dos resumos, palavras-chave e método de todos as publicações da revista, seguida da quantificação e classificação dos artigos e assuntos relacionados a temas étnico-raciais. Descritores como negro(a), étnico-racial, racismo, discriminação, cor da pele, preto/a, pardo/parda foram termos pré-determinados para a busca. Foram adotados como critérios de inclusão os artigos originais, artigos de revisão ou históricos e relatos de experiência. Como critério de exclusão as resenhas de filmes e livros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 170 artigos incluídos nessa revisão, 157 (92,35%) eram artigos originais, 10 (5,88%) eram artigos de revisão ou histórico e 3 (1,76%), relatos de experiência. Entre as publicações

analisadas, 155 (91,2%) estavam em português e 19 (8,8%) em inglês e, como observado na Figura 1, dos 170 artigos então analisados, nenhum tratou da temática étnico-racial ou se utilizou de algum dos descritores negros(a), étnico-racial, racismo, discriminação, cor da pele, preto(a), pardo(a) nas palavras-chave, no resumo ou na amostra/método.

Figura 1. Comparação das publicações da Revista Brasileira de Psicologia Esportiva entre temas variados e temática étnico-racial entre 2007 e 2022



Fonte: A autora, 2023.

Dentre as inúmeras e variadas temáticas abordadas pela revista, encontramos a motivação para a prática esportiva, ansiedade e depressão, percepção de esforço, papel da família, desigualdades de gênero, predição de Burnout, (in)satisfação com a imagem corporal, programa de saúde mental para atletas e treinadores, razões para a prática do exercício físico e muitas outras. Considere se esses temas citados fossem analisados também com o recorte racial. Essa é uma das demandas contida no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12288/2010) que, ao tratar da saúde da população negra, indica “O fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra” (Brasil, 2010) e ainda, obriga a inclusão do quesito cor nos instrumentos de coleta de dados nos sistemas de informação do SUS.

A Política Nacional de Saúde Integral da População Negra ao definir objetivos, marcadores e estratégias para a melhoria das condições de saúde da população negra, com o propósito de garantir maior grau de equidade à efetivação do direito humano à saúde, inclui a utilização do quesito cor em todos os instrumentos de coleta de dados adotados pelos serviços públicos e na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS 196/96) foi introduzido o recorte racial em toda

e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos (Brasil, 2013). Lorde (2020) aponta a importância do não silenciamento das diferenças:

Certamente existem diferenças muito reais entre nós, de raça, de sexo, de idade, de sexualidade, de classe, de visão de mundo. Porém, não são as diferenças entre nós que nos afastam, que destroem o que temos em comum. É, em vez disso, nossa recusa em examinar as distorções que emergem de suas designações equivocadas e do uso ilegítimo que se pode fazer dessas diferenças quando não as reivindicamos nem as definimos por nossa conta (Lorde, 2020, p. 43).

Dentre as inúmeras variáveis utilizadas para traçar o perfil das amostras dos estudos investigados na pesquisa encontramos: sexo (mais do que gênero), tipos de modalidades esportivas, tempo de experiência com a prática esportiva, nível de escolaridade, idade, número de lesões, orientação sexual, estado nutricional e atitudes alimentares, entre várias outras. Ao considerarmos que no, Brasil, mais da metade da população é composta pela população negra e, que essa população sofre com a desigualdade social, causa estranheza a ausência total de marcadores étnicos, sobretudo dos estudos posteriores | às Leis e Resoluções citadas anteriormente.

Ao considerar a ideia da universalização da educação, da sociedade, dos corpos, das(os) sujeitas(os) de pesquisas, concordamos com o pensamento de Cunha Junior (2005), que nos auxilia no entendimento dessa ausência do marcador racial nas pesquisas investigadas.

A presença de africanos e afro-descendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, esta visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As ideias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura grego-romana, judaico-cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo. E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afro-descendentes (Cunha Junior, 2005, p. 254).

Ao apresentar os avanços necessários para área da psicologia do exercício e esporte, Rebutini (2020) aponta para a necessidade da criação ou da manutenção de um modelo “interdisciplinar, multifacetado e complexo em constante transformação, ao qual os atletas e demais membros do ambiente esportivo vivem e convivem, e que perpassam por diversas áreas de conhecimento” (Rebutini, 2020, p. 128).

Para além desse modelo teórico baseado na complexidade, o olhar para a(o) sujeita(o) complexo que participa não apenas da pesquisa, mas das equipes desportivas, dançarinos, ginastas, árbitros, praticantes das atividades de lazer e recreação, também deveria ser incentivado, e isso vale também para as demais áreas e subáreas do conhecimento, não apenas para a Psicologia do Esporte. A ausência de informações constituintes do ser, como alerta Rebutini (2020), pode fragilizar os resultados dos estudos.

A ausência de uma descrição precisa dos participantes e do contexto esportivo traz imensa fragilidade aos estudos psicométricos no esporte e que podem acarretar em inúmeros problemas, tais como: imprecisão dos instrumentos, limitações quanto a aplicação do instrumento, interpretações e, conseqüentemente, intervenções inadequadas originadas pelas análises, a perda da reprodutibilidade dos procedimentos e a limitação de estudos comparativos. Os autores concluem que é urgente e mandatário uma revisão de como os pesquisadores estão reportando as variáveis dos estudos e o contexto em que estão sendo feitas as pesquisas no esporte (Rebutini, 2020, p. 129).

Considerando ainda a complexidade do e de ser, e apontando para uma solução metodológica no sentido de ampliar o entendimento das(os) sujeitas(os), a lente interseccional permite que a coincidência entre as identidades de raça, sexo, classe, sexualidade e tantos outros marcadores seja plenamente evidenciada e incorporada na análise estrutural, seja no âmbito profissional, pessoal ou esportivo, proporcionando, assim, à análise feminista, a perspectiva para abarcar o verdadeiro alcance da vida, de toda a complexidade humana.

A interseccionalidade, entendida como uma ferramenta de análise, parte da sinergia entre a pesquisa crítica e a práxis. Enquanto pesquisa crítica, fornece uma abordagem mais perspicaz para o desenvolvimento de pesquisas e análises; enquanto práxis, permite nortear, ou “sulear”, como sugere Campos (1999), como as pessoas ou coletivos produzem e usam a estrutura da interseccionalidade no seu dia a dia, nas suas intervenções, nas suas práticas (Collins; Bilge, 2021).

Para compreender os entrecruzamentos de eixos, a interseccionalidade é a principal ferramenta teórico/metodológica utilizada, pois, além de propor ampliação nas possibilidades de diálogos entre diversas áreas do conhecimento, possibilita um debate para além da hierarquização de opressões, buscando captar e analisar as singularidades que se estabelecem em cada experiência narrada (Rego, 2021, p. 6).

A utilização da interseccionalidade como ferramenta analítica fornece uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional. Alinhar a literatura sobre identidades interseccionais aos contextos de ensino reais, pode ser bastante útil para docentes e profissionais da educação (Crenshaw, 2002; Collins; Bilge, 2021).

Aprimorar o olhar de maneira interseccional amplia as possibilidades de enxergar e compreender as pessoas plenamente. Detectar os diferentes marcadores permite traçar estratégias de aproximação, de acolhimento, de valorização das diferenças, bem como desenvolver metodologias educacionais e prática educativas e esportivas mais adequadas, direcionadas e completas para cada pessoa/atleta. Considerar que cada um e cada uma tem demandas e trajetórias específicas, pode ser o primeiro passo para relações mais humanas, livres de ausências, opressões, injustiças e desigualdades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo de conhecimento produzido em psicologia do exercício e do esporte, publicados na Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, a principal revista sobre essa temática no Brasil, não apresentou pesquisas cujo objetivo, palavras-chave ou amostra/participantes tivessem referência com as relações étnico raciais.

Considerando ser a população brasileira, em sua maioria (56%), constituída de pessoas que se autodeclaram como negras (pretas ou pardas) (IBGE, 2022), as políticas e resoluções que apontam a importância de se coletar informações sobre a variável étnica nos sistemas de saúde e nas produções científicas, a Lei 10639/03 (Brasil, 2003), seus desdobramentos e impactos nos processos educativos, e ainda os impactos que o racismo produz nos níveis de estresse e no desempenho da(o) atleta, é importante refletir a respeito dos achados e principalmente sobre os não achados dessa pesquisa, que constata a necessidade de reverter esse processo de ausências, invisibilidade e de universalização de corpos negros nos mais diversos territórios, inclusive nos espaços esportivos e em suas diferentes dimensões: educacional, lazer, reabilitação e/ou auto rendimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política nacional de saúde integral da população negra: uma política para o SUS**. 2ª ed., Brasília, DF: Editora do Ministério de Saúde, 2013.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Sulear vs nortear: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Série documenta**, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

CUNHA JUNIOR, Henrique. “Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira”. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 249-274.

IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 2 jan. 2023.

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

LAVOURA, Tiago Nicola; Zanetti, Marcelo Callegari; Machado, Afonso Antonio. Os estados emocionais e a importância do treinamento psicológico no esporte. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 115-123, 2008.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Ubu, 2020.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2010.

NUCCI, Thais Batista; MORÃO, Kauan Galvão; ARONI, André Luis. Nossos atletas ‘amarelam’ em jogos olímpicos?! In: ARONI, André Luis *et al.* (org.). **Os esportes e as novas tecnologias**. São Paulo: Hipótese, 2018. p. 170-187.

OBSERVATÓRIO da Discriminação Racial no Futebol 2021. **Relatório anual da discriminação racial no futebol**, Museu da UFRG, Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2022.

OLIVEIRA, Bruna Feitosa; GONZALEZ, Luis Cesar Spatari. Ansiedade e estresse. In: MORÃO, Kauan Galvão (org.). **Visões contemporâneas da psicologia do esporte**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2020, p. 12-26.

PAULA, Adriana Inês. Corpos insólitos no regrado ambiente esportivo: a regra é clara? In CAVALCANTE JUNIOR, F.S. (org). **Corpos insólitos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 115-134.

REBUSTINI, Flávio. Avanços em psicologia do exercício e esporte. In: MORÃO, K. G.; BAGNI, G.; LEMOS FILHO, J. P.; MACHADO, A. A. (org.). **Visões Contemporâneas da Psicologia do Esporte**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2020.

REGO, Yordanna Lara Pereira. **Combinamos de não morrer**: transfobia, racismo e resistência à necropolítica entre pessoas trans negras em Goiás, 2021. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Goiás, 2021.

SANCHES, Simone Meyer; DÍAS, Joaquín Dosil. Um olhar positivo sobre a psicologia do esporte: contribuições da psicologia positiva. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2008.

Enviado em: 13/04/2023
Aceito em: 08/02/2024

KARL MARX, ESCRAVIDÃO E ABOLIÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

KARL MARX, SLAVERY AND ABOLITION IN THE UNITED STATES

Alexandre Francisco Braga¹

RESUMO

O artigo pretende realizar alguns apontamentos atuais de categorias-chave para se compreender a eclosão da Guerra Civil na América do Norte, entre 1861 e 1865, quais sejam o escravismo e o racismo presentes como elementos motrizes do conflito internacional, e explicitar como tais categorias ainda tencionam as agendas dos negros nos Estados Unidos da América. No momento em que as lutas antirracistas ecoam com maior intensidade, o texto nos parece oportuno como contribuição para o debate das questões raciais envolvendo tanto os Estados Unidos quanto o Brasil e demais nações do mundo, na proporção em que traz novas abordagens de análises. Para isso, e numa perspectiva metodológica interdisciplinar, dois autores são essenciais nesta tarefa para alargar a compreensão do fenômeno racial, Karl Marx e Friedrich Engels (1974), uma vez que ambos elaboraram, cada qual ao seu modo, escritas sobre aquela guerra. Daremos destaque ao caso da Virgínia, por possibilitar uma conexão entre o passado escravista descrito por Marx e a atual crise étnica norte-americana. Desta forma, a herança da Guerra Civil Americana influencia díspares aspectos fenomênicos, sociais, políticos, étnicos, jurídicos e mentais na vida das pessoas negras, cujo grau de sociabilidade ainda não se realizou devidamente.

PALAVRAS-CHAVE: Abolição. Escravismo. Estados Unidos. Marx.

ABSTRACT

This article explores Karl Marx's interpretation of on key categories to understand the outbreak the Civil War in the United State between 1860 and 1865, namely the slavery and racism present as driving elements of that international conflict and explain how such categories still intend tensions the agenda of black in United States. At a time when anti-racist struggles echo with greater intensity, the text is an opportunity to analyze the contribution to the debate on racial issues involving both the United States and Brazil. For this and in an interdisciplinary methodological perspective, two authors are essential in this task to broaden the understanding racial phenomenon, Karl Marx and Frederick Engels (1974), since both authors wrote, each in his own way, about that war. Thus, the legacy of the American Civil War influences disparate social, political, ethnic, legal, and mental phenomena in the lives of black people, whose degree of sociability has not yet properly been realized.

KEYWORDS: Abolition, Slavery. United States. Marx.

¹ Discente de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGD/UFMG). Especialista em Gestão de Políticas de Raça pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Graduado em Comunicação Social pela Faculdades Integradas Newton Paiva. E-mail: bragafilosofia@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Para justificar o presente trabalho é preciso localizar como Karl Marx analisou o problema da escravidão nos Estados Unidos da América, recorrendo a uma série de artigos jornalísticos publicados no *New-York Daily Tribune* (NYDT) nos quais - Marx apresenta, no período entre 1852-1870, um panorama denso não só da Guerra da Secessão, mas igualmente da luta negra contra a escravidão. Ao todo foram 301 artigos, enxertos e correspondências trocadas entre ele e membros dos Círculos Germanistas norte-americanos, dos quais merecem destaque o Coronel Joseph Weydemeyer (1818-1866), Friedrich Adolph Sorge (1828-1906) e Florence Moltrop Kelley (1859-1932). Joseph Weydemeyer foi editor da *Nova Gazeta Renana* na época em que Karl Marx fora um dos seus redatores. Devido à repressão contra as “Jornadas de Junho” na Alemanha, de 1848, Weydemeyer, que era da Liga dos Comunistas, foi obrigado a se exilar nos EUA tendo lutado nessa guerra ao lado dos antiescravistas. Friedrich Adolph Sorge, por sua vez, tinha sido condenado à morte por também ter participado das “Jornadas de Junho”, mas conseguiu fugir para a América do Norte e, em 1857, fundou o “Clube dos Comunistas de Nova York”, tendo inclusive, participado da campanha abolicionista. Quanto à jovem Florence Moltrop Kelley, nascida na Filadélfia, ela mantinha correspondências com Friedrich Engels e, na fase final do conflito, contribuiu para a fundação da Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP, sigla em inglês), liderando, posteriormente, o movimento pela “Abolição do Salário”².

Essa série de correspondências com os ativistas que moravam no foco dos conflitos possibilitou a Marx fazer reflexões particulares e interessantes sobre sua visão das lutas sangrentas contra a escravidão, consideradas pelo filósofo alemão como a “primeira grande guerra da história contemporânea”³ (Marx; Engels, 1974, p. 23). Marx aproveitou as raízes progressistas do movimento antiescravidão e antiguerra do *Tribune* para narrar um acontecimento impactante para a formação da classe trabalhadora nos Estados Unidos da América que foi a Guerra Civil, conhecida também como Guerra Contra a Escravidão Negra⁴ e Guerra da Secessão. Marx, na função de correspondente internacional, deu uma tonalidade e um caráter revolucionário em suas análises daquilo que acontecia em terras norte-americanas, mesclando temas econômicos, políticos,

² Essa ativista propunha um movimento nas fábricas de roupas de implantação do salário-mínimo, redução da jornada de trabalho para 8 horas e proibição às crianças de trabalharem na indústria têxtil.

³Original.

⁴ Marx e Engels usam essa expressão em *The Civil War in the United States*, publicado em 1974.

jurídicos e sociais do conflito bélico. Assim, Marx aborda em seus textos jornalísticos os assuntos da América do Norte com referência ao trabalho dos escravizados e sua correlação com temas gerais. De certa forma, ao criticar os arranjos políticos do sistema escravista, o autor alemão tinha certa admiração por Abraham Lincoln (1809-1865) e seu Partido Republicano por suas posições antiescravistas, tendo tido oportunidade de publicizar tal admiração na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) fundada em 1864.

2 A GUERRA E O PROBLEMA DA ESCRAVIDÃO NEGRA

Em 301 artigos publicados no NYDT⁵, Marx e Engels nos possibilitam compreender a análise da questão da escravidão e sua transição para o trabalho livre, cuja principal barreira era a expansão das zonas escravistas sulistas. No artigo *A questão americana na Inglaterra*, Marx e Engels delimitam bem qual era, de acordo com suas visões, as intenções da guerra:

É de bom grado reconhecer que, no primeiro caso, o ponto de partida é correto. De fato, a guerra não se iniciou com o objetivo de abolir a escravidão, e o governo dos Estados Unidos causou a si mesmo este grande mal, por haver rejeitado qualquer ideia deste gênero. Mais ainda, é necessário lembrar que o Sul começou esta guerra, o Norte apenas se defendeu. Com efeito, só depois de longas hesitações e de manifestar uma paciência sem igual nos anais da história da Europa, o Norte desembainhou a espada, não para acabar com a escravidão, mas para preservar a União (Marx; Engels, 2017, p.126).

As intenções do Sul eram claramente defender os interesses da “instituição particular”, embora confessasse lutar contra a redução de certos homens à escravidão e para cujo contexto estava envolto tanto a vitória do Partido Republicano quanto a eleição de Abraham Lincoln à Presidência do País. Os confederados tinham claro “[...] a escravidão como algo bom em si e por si, uma salvaguarda da civilização e uma instituição divina” [...] (Marx; Engels, 2017, p.126). Conforme Marx e Engels (2017, p.126), o Sul se vangloriava por estar na guerra pelo sucesso da escravidão e por ser ela uma coisa boa.

A usurpação crescente da União pelos poderes escravistas atuando em aliança com o Partido Democrata do Norte é, por assim dizer, a fórmula geral da história dos Estados Unidos desde o início deste século. As sucessivas medidas de compromisso correspondem também a sucessivos graus de usurpação através dos quais a União foi se transformando, sistematicamente, em uma espécie de serva dos proprietários de escravos do Sul. Cada um desses compromissos significa uma nova usurpação pelo Sul e uma nova concessão do Norte (Marx; Engels, 2017, p.128).

⁵ Em 2022 foi lançada uma tradução com 73 desses artigos pela Boitempo.

Marx e Engels sublinham que reconheciam que de certa feita a reflexão estava correta, pois, de fato, a guerra não tinha eclodido com o objetivo de abolir a escravidão e que fora o Sul que a começou tendo o Norte apenas “se defendido” (Marx; Engels, 2017, p.126). Marx e Engels (2017, p.126) assinalam que “[...] o Norte desembainhou a espada, não para acabar com a escravidão, mas para preservar a União”. Como exemplo, no terreno político, a Lei Kansas-Nebraska⁶ apresentada pela primeira vez na história dos EUA, almejava destruir “[...] todas as barreiras legais à extensão da escravidão no território do país” (Marx; Engels, 2017, p.128); todavia sua extensão do comércio negreiro era mais vasta do que na época da sua existência legal. Marx cita como fatores para desacelerar esse processo três acontecimentos fundamentais: 1) o conflito sangrento no Kansas⁷; 2) a formação do Partido Republicano⁸; e 3) a grande quantidade de votos dados ao candidato John Frémont⁹ na eleição presidencial de 1856. Juntos, esses episódios davam provas da força que o Norte tinha, inclusive “[...] energia suficiente para retificar as aberrações que caracterizaram a história dos Estados Unidos da América durante o meio século em que esteve sob o poder dos senhores de escravos, restabelecendo os verdadeiros princípios de seu desenvolvimento” (Marx; Engels, 2017, p.128-129).

Diante desse quadro político tenso, Marx afirmava que o abuso da União em manter os interesses escravistas ou deveria retroceder ou deveria ser combatido pela força, pois eram seus verdadeiros princípios em prol da escravocracia¹⁰. Posteriormente, Karl Marx vai ampliar e rever suas posições a respeito da Guerra Civil com base nos relatos enviados pelos germanistas e membros dos círculos socialistas nos Estados Unidos da América Unidos, chegando à conclusão de que aquela guerra teve um caráter progressista e revolucionário ao mesmo tempo, fazendo nova avaliação do conflito:

Agora, em primeiro momento, a premissa deve ser admitida. A guerra não foi empreendida com o objetivo de acabar com a escravidão, e as próprias autoridades dos Estados Unidos têm se esforçado muito para protestar contra qualquer ideia desse tipo.

⁶ Através da qual o Congresso dos Estados Unidos, em ato de 1854, ampliou o fosso entre o Norte e o Sul com a extensão da escravidão para demais áreas, como Kansas, e revogou uma lei de 1820 do Missouri, que proibia a escravidão no país. Nebraska ficou do lado antiescravidão, já Kansas se tornou território escravista, levando a um racha no Partido Republicano, com a formação de uma nova agremiação opositora desse projeto e da violência nas regiões sob domínio da escravidão.

⁷ Diversas cidades do Kansas, pró-libertação dos escravizados, foram atacadas de surpresa de forma sangrenta.

⁸ Fundado em 1854, o Partido Republicano, apesar da vocação liberal, posicionou-se ao lado da Federação e contra os interesses escravistas sulistas.

⁹ Apesar de derrotado, mostrou força com a quantidade de votos recebidos.

¹⁰ Marx cita essa categoria em alusão aos interesses escravistas do Sul.

Mas então, é preciso lembrar que não foi o Norte, mas o Sul, que empreendeu esta guerra primeiro atuando apenas na sua defesa [...] (Marx; Engels, 1974, p.4, tradução livre nossa¹¹).

Com uma nova postura diante da batalha, Marx admite que a luta pela liberdade dos povos escravizados seria garantida pela vitória do candidato Abraham Lincoln e seu Partido Republicano. De acordo com o que Marx escreveu em 7 de novembro de 1861, a Guerra da Secessão era a “emancipação dos escravos”, portanto, uma Guerra da Abolição. Ademais, para Marx, era essencial e evidente que a própria emancipação da classe trabalhadora da América do Norte dependeria, preliminarmente, da destruição da escravidão negra (Marx; Engels, 1974, p.14). Pelas análises jornalísticas produzidas por Karl Marx no NDYT¹ e acrescidas pela historiografia de Beard e Beard (2018) e Blackburn (2011), podemos elencar alguns fatores preponderantes que levaram ao conflito armado nos EUA, tendo como ponto de partida que outras interpretações não esgotam um tema que ainda instiga historiadores, ativistas do Movimento Negro e pensadores sociais que têm trazido contribuições sobre o problema do conflito racial naquele país. Dessa forma, nos parece plausível sugerir que a Guerra da Secessão tinha distintos fatores que atuaram conjuntamente ou que tinha diversas motivações, como: 1) a Justiça Racial; 2) o Impasse do Pacto Federativo; 3) a Questão Econômica; 4) a Luta de Classes e, entre as possibilidades de interpretação das agressões militares, a Questão Agrária (5), que serão explicitado a seguir.

1) Justiça Racial, pela qual a eclosão do conflito armado nos Estados Unidos da América Unidos da América do Norte foi provocada pelo problema da escravidão negra, tendo sido mobilizadas 186.017 tropas negras e híbridas, compostas por pretos e mestiços que atuaram em mais de 198 batalhas campais, ceifando 68.178 homens de cor com o objetivo de derrotar o Sul escravista,

2) Impasse do Pacto Federativo, o qual desencadeou um impasse de caráter jurídico-político, visto que as instituições já não conseguiam atender às demandas dos elementos em disputa, e 15 estados de matriz latifundiária não congregavam os mesmos valores civilizatórios e romperam a unidade política, perfilando uma Confederação em 4 de fevereiro de 1861 composta por Alabama,

¹¹ “Now, in the first instance, the premise must be conceded. The war has not been undertaken with a view to put down slavery, and the United States authorities themselves have taken greatest pains to protest against any such idea. But then, it ought to be remembered that it was not the North, but South, which undertook this war the former acting only on the defense [...]” (Marx; Engels, 1974, p.4).

Carolina do Sul, Flórida, Geórgia, Louisiana e Mississípi, tendo à frente o autoproclamado presidente dos Estados Confederados da América, Jefferson Davis,

3) Questão Econômica, já que a *The British cotton trade*¹² elenca uma tríade de fatores justapostos, sendo um deles referente ao peso financeiro da exploração escravocrata sulista. Outro foi o estrago gigantesco na vida dos fazendeiros brancos dependentes da monocultura e a incapacidade de dar continuidade ao processo de acumulação necessária à sobrevivência da sociedade norte-americana, uma vez que a burguesia nortista tinha no protecionismo um antídoto contra os produtos ingleses, e a sulista, aristocrática, queria a escravidão como mola propulsora da economia.

Contudo, era fundamental um mercado consumidor com uma mão de obra barata, contrária ao que pretendia o escravismo econômico e fundiário do Sul. O início da vida fabril inviabilizou qualquer possibilidade da continuidade daquilo que Charles Beard denominou “dois sistemas econômicos e sociais divergentes, um de ordem monoagrícola baseada na escravidão, e o outro um sistema diversificado de produtividade agrária e industrial, construído sobre a mão de obra livre” (Beard, 2018 apud Marx e Engels, 1974, p.18, tradução livre nossa¹³). Portanto, configuraram-se sistemas econômicos antagônicos.

4) Luta de Classes¹⁴, o espectro da composição classista da Guerra da Secessão não apresenta grandes variações quanto à consciência de classes dos grupos que protagonizaram as principais batalhas nos campos jurídico, político e bélico, logo, performando aquilo que Marx denominou de “oposição”, e não um grande antagonismo entre esses grupos na disputa norte-americana. O eixo principal das disputas comerciais era um conjunto de atritos nas oligarquias e prepostos dos setores dos latifundiários, dos industriários, dos banqueiros, dos comerciantes e dos pecuaristas, além de uma fração dos produtores rurais, que em sua configuração social ainda representava um perfil de homens brancos, heterossexuais e oriundos de matrizes religiosas cristãs. Em termos gerais, as classes sociais do conflito estadunidense estavam pleiteando melhores condições econômicas, seja pela ampliação das zonas escravistas, no caso dos confederados, seja

¹² Conforme o *New-York Daily Tribune*, 14 de outubro de 1861; transcrição: por Tony Brown.

¹³ “Two divergent two economic and social systems, one a mono-agricultural order based upon slavery and the other a diversified system of agrarian and industrial productivity built upon free labor.”

¹⁴ Aqui não temos como referência a oposição proletariado versus burguesia como vemos categorizada no livro II d’*O Capital* de Marx, por exemplo, ou outras configurações de classes sociais elencadas em *As Lutas de Classes francesas*, de 1848, mas classes sociais no sentido de composição do mesmo espectro econômico de viés liberal, como fazendeiros, latifundiários e comerciantes. Tais classes sociais não apresentam, no conflito estadunidense, nenhuma proposta de ruptura com a sociabilidade capitalista, portanto, com a sociedade burguesa e nem têm qualquer proposta mais incisiva e resolutiva da discriminação racial perpetrada contra a massa negra forra ou em vias de ser alforriada.

para manter a expansão da industrialização nortista, como era o caso dos federados, em territórios abertamente delimitados.

Tanto era assim que em diversos momentos houve negociações entre as elites sulistas e nortistas (por exemplo, a aprovação no Congresso Nacional, em 1854, do acordo conhecido como Kansas-Nebraska) para que a escravização continuasse a ser permitida em determinados estados, como no Luisiana e Missouri, sem alterar a rota da dominação da escravocracia branca, no período que antecedeu a eclosão da guerra. Apenas com o rompimento do acordo Kansas-Nebraska é que as rivalidades econômicas e políticas desembocaram em agressões militares e, com isso, passou a ser impossível a existência de dois projetos políticos de dominação absolutamente distintos, um liderado pela elite agrária do Sul, que queria continuar o processo de adensamento da escravidão, e outro, encabeçado pelo setor mais afinado com a modernização e a agenda industrial do Norte. Todavia, nenhum dos dois intentos pretendeu romper com o sistema capitalista nem com o mercado mundial,

5) Questão Agrária, na medida em que não só a crise do algodão e sua repercussão na economia planetária desembocou o conflito armado estadunidense. A própria lógica da plantation era um entrave para os interesses do mercado doméstico que almejava expansão, principalmente para a Europa, notadamente para a Inglaterra. A monocultura praticada pelos sulistas era incompatível com o desenvolvimento do capitalismo, mas impedia ainda, em gigantescas proporções, a modernização do campo. Isto significava um razoável lucro com uso intenso da mão de obra escrava nas plantações, porém atrasava sobremaneira os avanços tecnológicos exigidos pelas exportações e cuja intenção era, claramente, submeter o setor agrário ao domínio do capitalismo industrial em confronto ao agronegócio (plantação de arroz, algodão e fumo) local e regional. O processo rápido de industrialização e a ascensão do “Oeste Dourado” aceleraram as medidas para atender ao crescimento populacional das regiões Oeste e Leste e levaram a um contínuo investimento em manufaturas, deixando, cada vez mais, o campo para trás e em confronto com a nova lógica societária e agropastoril que necessitava de produtos outlet.

Há, dessa forma, uma relação causal entre a questão agrícola antiquada e a obrigatoriedade de modernização da agricultura dos Estados Unidos da América Unidos da América do Norte, que ficou em contradição com o avanço e hegemonia do capitalismo. Nesse meio-tempo, e ainda dentro do contexto da sublevação nortista, houve um problematizador movimento abolicionista, tenso e vitorioso. Contudo, regrado pela manutenção do racismo estrutural, já que cresceu na opinião pública e nos setores das elites posicionamentos antiescravistas interessados na valorização do

trabalho livre, não distante, no entanto, das discriminações raciais e étnicas. Isto posto, a tão sonhada igualdade racial plasmada nos valores dos direitos humanos e nos princípios humanitários não foi realizada de forma plena. O fim da escravidão não levou ao fim do racismo, inclusive nos “estados escravistas”, como registraram Marx e Engels (1974).

3 GUERRA DA SECESSÃO OU GUERRA DA ABOLIÇÃO?

Pelo já exposto acima, nem Marx, como comentarista de jornal, nem Engels, como especialista em assuntos e estratégia militares, acreditavam em um possível sucesso da região Norte diante do ataque sulista. Inclusive, como a própria condicionante negra poderia pautar os bastidores do conflito e influenciar os rumos da guerra. Esse tom racial só vai ser definitivamente central nas negociações com a agudização da conclusão do retrocesso que representava não só a escravidão como modo de produção, também a incompatibilidade do avanço modernizador e industrializante que representava para a cena política do país com o trabalho realizado pelos escravizados. Nesse aspecto, inúmeros autores têm se debruçado em configurar esse conjunto de episódios com variadas narrativas a partir de uma compreensão histórica pessoal e motivados por interesses ideológicos distintos. Nesse aspecto, a luta entre federados, do Sul e, confederados, do Norte, recebeu categorizações como Guerra Civil por Izecksohn (2016), Aptheker (1983) e Milton (1941) ou como Primeira Guerra Mundial, como propuseram Beard e Beard (2018). Esses autores destacam o papel central que a escravidão teve para fomentar a eclosão das batalhas nos territórios estadunidenses e a prevalência de uma historiografia que minimiza a importância da raiz escravocrata do conflito, enfocando as rivalidades regionais e diminuindo a composição negra dessas lutas.

Outra possibilidade de interpretação é que aquela guerra foi uma “Revolta dos Escravos Negros Americanos”, de acordo com a classificação feita pela AIT em carta enviada ao presidente Lincoln em 1865, como a “Guerra Contra a Escravidão Negra”; e finalmente, como Marx tem registrado em seus artigos jornalísticos para as redações dos jornais europeus, especialmente os órgãos da imprensa de Londres, a “Guerra dos Escravos”. Assim posto, nos parece condizente com as pregações contra o sistema escravocrata elaboradas em conjunto com Engels adotar uma posição que valorize o protagonismo e a linha interpretativa negra. Sobretudo quando Marx registra que: “[...] de resto, quanto aos fatos registrados pelo Tribunal que o Norte agora fala abertamente

sobre a guerra escrava e da destruição da escravidão” (Marx; Engels, 1974, p. 222, tradução livre nossa¹⁵).

Configurar a Guerra Civil Americana como também uma “Guerra da Abolição” ou “Guerra dos Escravos” diz muito do principal elemento que foi a mola propulsora dos empreendimentos militares, que alistou 186 mil tropas compostas por combatentes de diversas cores, realizou 198 confrontos armados e teve mais de 70 mil homens negros mortos nas batalhas campais e marítimas, tendo, inclusive, sido o foco dos principais roteiros das fugas dos escravizados para comporem os agrupamentos militares em defesa do “Tio Sam”. Além do que, teve como motivação o elemento econômico, o impasse do pacto federativo, o problema agrário, a justiça racial, e como ficou demonstrado, a questão da abolição da escravatura, que já não atendia mais aos novos padrões de comportamento societal e financeiro com a hegemonia da industrialização e a nascente sociedade burguesa norte-americana. Eliminar a escravidão era, portanto, tarefa inadiável para o sucesso das novas relações sociais, empresariais e comerciais dos Estados Unidos da América do Norte com seus parceiros de negócios na Inglaterra, mas não só. Por esse ponto de vista, era uma obrigação deixar para trás todas as travas que impediam o avanço civilizacional da modernidade e do capitalismo ascendentes.

Dessa forma, a Guerra da Abolição Americana cumpriu essa função modernizadora com excelência, na medida em que pela perspectiva bélica, ou como Marx viu a situação como “luta do abolicionista pela solução final da questão escrava” derrotou o projeto de expansão escravista sulista (Marx; Engels, 1974, p.143, tradução livre nossa¹⁶). Ademais, o filósofo alemão acreditava que “[...] enquanto fase da guerra civil, a revolução aboliu a velha plantocracia e a escravidão [...]” (Marx; Engels, 1974, p.143, tradução livre nossa¹⁷), ou seja, havia uma fase na guerra civil cuja etapa revolucionária era acabar com os resquícios da escravidão e da velha plantocracia.

4 EFEITOS DO RACISMO E DO ESCRAVISMO NOS EUA

As categorias do racismo e do escravismo estão imbricadas na Guerra da Secessão dos EUA, pois guardam conexão com o fato de que a escravidão moldou a economia e a sociedade daquele país. Nesse sentido, a economia liberal celebrada nos Estados Unidos da América Unidos

¹⁵ “for the rest, I see by the facts reported in the Tribune that the North now speaks openly of a slave war and the destruction of slavery.”

¹⁶ “in its civil war phase, the revolution abolished chattel slavery and destroyed the old plantocracy.”

¹⁷[original].

da América do Norte só desfraldou a bandeira abolicionista apenas sob pressão dos movimentos dos escravizados e da classe trabalhadora, como registrou Battistini (2021, p. 159). Mesmo assim, não sem um alto grau de tensionamento, já que no Sul havia toda uma articulação política visando manter inalterado o sistema escravista, as posições dos prepostos do setor latifundiário sulista no Congresso eram, também, para essa manutenção escravocrata. O conflito irreprimível, nas análises de Karl Marx, está inserido na grande contradição das classes sociais (latifundiários e pecuaristas) que protagonizaram a luta armada, pois alguns dos principais setores beligerantes acreditavam que a escravidão era benéfica para a economia estadunidense:

O Congresso confederado vangloriou-se de que é uma constituição nova, diferente da Constituição dos Washingtons, Jefersons e Adamises que reconheceram pela primeira vez que a escravidão era uma coisa boa em si mesma, um baluarte da civilização e uma instituição divina (Marx e Engels, 1974, p. 4, tradução livre nossa¹⁸).

Ainda conforme os textos jornalísticos de Marx, o Norte professava uma luta em defesa da União, enquanto o Sul lutava por uma rebelião para manter a supremacia escravista negra, considerada pelos confederados como “boa” e “divina” (Marx; Engels, 1974, p. 4). E, de fato, foi o que aconteceu, quando os sulistas declararam que estava quebrado o pacto federativo e proclamada a CSA (*Confederate States of America*), porém, num claro apontamento da manutenção do processo escravizador dos trabalhadores negros nas plantações e na economia agrária, baseada no escoamento do algodão para a Inglaterra. Isto é, as classes sociais que foram à luta nessa “guerra revolucionária”, nos dizeres de Marx, já estavam cindidas pelo escravismo, e a presença de escravizados afro-americanos no contexto do conflito assinalou o grau de intensidade e marcou, também, o enegrecimento da sociedade americana tanto do Norte quanto do Sul. Na Carolina do Sul havia 402.541 escravizados para 301.271 homens livres, no Mississípi a proporção era de 436.696 escravizados num universo de 354.164 homens livres e no Alabama havia 435.132 pessoas em regimes de escravidão e 529.164 indivíduos livres, de acordo com os relatos de Karl Marx (Marx; Engels, 1974, p. 76). Já para Blackburn (2011, p.9), dos 11 milhões de habitantes da região Sul, em 1860, 7,5 milhões eram de brancos e 3,5 milhões eram pessoas escravizadas. Este breve

18 “The review of these old laws laid bare what many Virginians already knew or had directly experienced: the Commonwealth’s state-sanctioned segregation and racial oppression had been pervasive, far-reaching, intentional, and strategic. Whether it was through creating segregated neighborhoods or imposing poll taxes, assigning segregated schools or providing inferior health care, all branches of Virginia government did all they could to separate races and ensure that White Virginians were advantaged over Black Virginians.”

demonstrativo demográfico é relevante na medida em que possibilita analisar o quanto a escravatura estava presente nos bastidores e no teatro da guerra.

No entanto, e apesar da forte preponderância desse fator e dos enormes apelos pela abolição da escravatura, as campanhas de sensibilização dos diversos setores da sociedade sulista e nortista não foram suficientes para eliminar os aparatos racistas, nem para acabar com a segregação racial do período do pós-guerra, principalmente na legislação e na cadeia jurídica do país. Assim, o litígio entre as partes beligerantes da escravocracia e dos defensores da libertação negra chegou às vias de fato. E sem embargo, os planos de conquista da região Sul foram derrotados e a escravidão foi sendo abolida do ponto de vista oficial, sobretudo com a aprovação da 13ª Emenda¹⁹. Mas nessa “revolução inacabada”, conforme opinião de Eric Foner (Foner citado por Blackburn, 2011, p. 5), a parafernália segregacionista não foi dissolvida e ainda, em pleno século XXI, podemos sentir os efeitos e as consequências do racismo estrutural que moldou e continua a moldar as relações sociais e de produção nos EUA, naquilo que Marx exprimiu que não poderiam conviver com dois sistemas justapostos, um escravocrata e outro de trabalho livre (Marx e Engels, 1974). O sistema escravocrata perdeu fôlego na história norte-americana, todavia o racismo contra as pessoas de pele preta ainda está presente nessas relações porque não foram adotadas medidas de inclusão para os afro-americanos, ou porque algumas ações nesse sentido não fizeram o efeito planejado, tal como aconteceu com o Gabinete Freedman²⁰, entre 1865 e 1866, cujo pacote de “doação” de comida, roupas, medicamentos e terras para a comunidade que saiu do regime de escravidão foi praticamente ineficaz. Por não ter sido encampado como política pública de Estado, o Gabinete Freedman deixou uma lacuna que ainda hoje demanda por serviços, assistência e ações de promoção da igualdade racial para a população negra estadunidense. E os movimentos pelos direitos civis justificam-se perfeitamente no cenário pela valorização da cidadania, hoje, por causa do racismo e da discriminação racial presente na sociedade dos EUA.

Cabe ressaltar que o fato de ser abolicionista, como foi a saga afro-americana, não significativa estar despida dos traços racistas, como tem sido registrado no desenvolvimento societário dos Estados Unidos da América. Isto porque ser abolicionista significava ter uma posição contrária à escravocracia e ser antirracista era atitude que poucos tinham como pressuposto nos

¹⁹Aprovada pelo Senado em 1864, no já no período da Reconstrução, aboliu formalmente a escravidão nos territórios norte-americanos.

²⁰Série de iniciativas públicas visando o impulso acelerado de inclusão dos negros na cidadania norte-americana, porém foram descontinuados:

<https://web.archive.org/web/20150217164519/http://www.history.co.uk/study-topics/history-of-america/racial-segregation>. Acesso em: 02 mar. 2024.

movimentos antiescravistas, como podemos ver na história da Guerra Civil Americana. Essa tragédia humanitária é agravada pelo racismo estrutural, plasmado nas agências governamentais e na estrutura pública dos governos e dos agentes públicos do país, tal como vemos nas estatísticas sobre os homens negros encarcerados, sobre os bairros inteiros que não comungam a sociabilidade interracial e nos casamentos entre raças proibidos por lei, bem como em toda uma teia de relações que são marcadas pela divisão racial, na qual a ausência de corpos negros nos espaços de poder e de visibilidade positiva é uma realidade, tanto nas cidades²¹, como nos condados e outros espaços de vivência social da vida norte-americana. Com isto, é relevante abordar como tais aparatos de segregação racial ainda estão intactos na sociedade estadunidense, especialmente na Virgínia, que foi um reduto escravista, e como tal situação é encontrada em demais territórios dos Estados Unidos da América, ou seja, que ainda regula as relações entre pretos e brancos no país.

5 JURISDIÇÃO E RACISMO: O CASO DA VIRGÍNIA

A partir dos referenciais centrais do racismo e do escravismo para a eclosão do conflito armado nos EUA, vale a pena, então, fazer um enlace daquela problemática trazida por Karl Marx e como os reflexos dos principais marcadores raciais ainda repercutem na vida cotidiana, especialmente das pessoas pretas e pardas, e como os resquícios racializadores no tempo contemporâneo continuam a segregar brancos e negros na nação norte-americana. Desta forma, nesses 161 anos de pós-abolição no país, a eliminação da abolição da escravatura aconteceu de forma mais oficial (formal) do que real (material), com insuficientes implicações na vida cotidiana da população negra que herdou um passado escravista e racista, e cujos elementos centrais que geraram o conflito não foram resolvidos a contento da população afro-americana.

O que justifica, referente a isto, a realização de diversas iniciativas próprias da comunidade negra e o emprego de agências para construir a resistência negra por organizações da sociedade civil, visando mitigar os efeitos deletérios da herança discriminatória do passado, não muito distante, como vem sendo realizado pela Associação Nacional Para o Avanço das Pessoas de Cor, (*National Association for the Advancement of Colored People; NAACP*²²), pelo Movimento de Direitos Civis e pelo *Black Lives Matter*, atualmente. Nesse aspecto, há uma conexão histórica e jurídica com

²¹Esse estudo mostra essa situação: <https://web.archive.org/web/20150217164519/http://www.history.co.uk/study-topics/history-of-america/racial-segregation>

²² (National Association for Advancing of Colored People).

as ações que não foram exitosas no imediato pós-abolição com demandas que precisam ser atendidas nas agendas públicas, principalmente dos governos subnacionais e federal nos Estados Unidos da América objetivando, de maneira especial, a inserção e a integração da população de matriz africana e negra nas esferas econômicas, dos direitos civis e dos direitos de cidadania por meio dos aparatos institucionais, a partir de metas globais para a eliminação do racismo estrutural naquele país, a exemplo do que pretendia o Gabinete Freedman e a Convenção de Syracuse, que reuniu 17 estados, para lutar por direitos civis e igualdade cívica, como relata Blackburn (2011, p.65).

Especialmente quando se sabe, publicamente, que a esfera governamental estadunidense ainda traz consigo a marca antinegra e da exclusão populacional dos afro-americanos e afro-americanas e pela permanência de instrumentos segregacionistas legitimados e amalgados pelos preceitos legais, pela jurisdição e pela malha dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo. Desse ponto de vista, uma tradição que guarda relação com a época escravizadora, não foi debelada e orienta a condução do processo dos agentes públicos e a ação estatal dos Unidos da América do Norte, que não foram desfeitas, posteriormente nas décadas de 1890 e 1990, com enormes impactos nos anos 2020²³, centralmente quando se vê o problema pela quantidade de negros encarcerados pelo sistema penal e pela escala, assustadora, de assassinatos de jovens negros pelas forças policiais, consubstanciando uma clara e inequívoca política de Estado que tem como objetivo separar negros e brancos, numa espécie de refundação da Lei *Jim Crow*²⁴.

Contrariamente, e numa outra ponta desse conflito étnico e racial, vem surgindo atitudes dos cidadãos e da governança pública e corporativa que pretendem mitigar ou suplantam as tragédias provocadas pelo racismo estrutural da época, em que a escravidão vigorou legalmente nos diversos aspectos da vida comunitária dos EUA, mormente visando revisar as leis racistas ainda em uso por governos locais, não só do Sul, mas em diversas regiões do país e em seu lugar, substituir por legislações com marcadores afirmativos, como é o caso específico da Virgínia²⁵, digno de menção.

A Virgínia compõe um cinturão com Maryland, Carolina do Norte, Kentucky, Geórgia, entre outros estados em que a economia e a vida social são marcadas pela exploração de mão de

²³Não só em 2020 mas com grande repercussão nas manifestações contra a violência policial, antes e depois de 2020.

²⁴ Em linhas gerais, era o movimento de separação das raças nos transportes e locais públicos. de clara segregação racial implantada partir de 1955.

²⁵As autoridades do ex-Estado escravista sulista passaram a adotar mecanismos de promoção da igualdade racial na esteira das resoluções propostas pela III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada na África do Sul, em 2001.

obra escravizada, sobretudo na produção agrícola, e que não aceitaram a Homestead Bill²⁶, proposta por Lincoln, extinguindo, desta maneira, a escravidão em alguns desses territórios, em 1862. O estado sulista da Virgínia teve aproximadamente 550 mil trabalhadores e trabalhadoras vivendo em regime de escravidão e, em 2021, após uma batalha judicial de quase um ano, teve derrubada a estátua do general confederado Robert Lee, que atuou na Guerra Civil (1861-1865). Nesse contexto de revisão das leis e das práticas segregacionistas, o governo da Virgínia, que possuía uma população formada por 63,1% de brancos, 8,3% de hispânicos e 19,2% de negros (US Census Bureau), estabeleceu, a pedido do governador Ralph Northam, uma Comissão para Examinar a Desigualdade Racial nas Leis da Virgínia em 4 de junho de 2019, formada por advogados, professores de Direito, juristas e juízes. O objetivo principal da Comissão era pesquisar fundamentos jurídicos de “ter o efeito ou poderia ter o efeito de possibilitar ou promover a iniquidade ou desigualdade racial” na governança local, nas quais a Comissão deveria trabalhar para sugerir alterações ou mudanças de comportamento governamental para reduzir as desigualdades raciais (The Commission To Examine Racial Inequity In Virginia Law, 2020).

Outra função dessa Comissão era promover boas práticas sociais, revisando antigas Leis da Virgínia que continham explícitos atos racistas em seus textos ou que continham disposições discriminatórias, claramente com a intenção de perpetuar a segregação e a discriminação no estado. A Comissão deveria repelir tais fundamentos, assim como levar ao conhecimento dos moradores do estado que:

A revisão dessas velhas leis revelou o que muitos virginianos já sabiam ou haviam experimentado diretamente: a segregação e a opressão racial sancionadas pelo estado da Commonwealth foram generalizadas, de longo alcance, intencionais e estratégicas. Criando bairros segregados ou impondo impostos eleitorais, designando escolas segregadas ou fornecendo assistência médica inferior, todos os ramos do governo da Virgínia fizeram tudo o que puderam para separar as raças e garantir que os virginianos brancos tivessem vantagem sobre os negros (The Commission To Examine Racial Inequity In Virginia Law, 2020, p.4, tradução livre nossa²⁷).

²⁶Foi uma política de distribuição de terras para ocupar a região do Oeste norte-americano.

²⁷ Tradução livre nossa: The review of these old laws laid bare what many Virginians already knew or had directly experienced: the Commonwealth’s state-sanctioned segregation and racial oppression had been pervasive, far-reaching, intentional, and strategic. Whether it was through creating segregated neighborhoods or imposing poll taxes, assigning segregated schools or providing inferior health care, all branches of Virginia government did all they could to separate races and ensure that White Virginians were advantaged over Black Virginians.

Portanto, o governo da Virgínia reconhecia, agora com fatos e dados, que a opressão racial sobre os negros e as negras na Commonwealth provocou, entre outras coisas, vantagens de branquitude sobre os virginianos de origem africana, com bairros segregados, restrições eleitorais e espaços geográficos que impediam o acesso das pessoas de pele preta, inclusive nas escolas municipais. Para isso, o governo de Ralph Northam trabalhou na sessão legislativa de 2020 aprovando, por unanimidade, todos os projetos de reparação e reconhecendo a incidência do aparato racista e do racismo estrutural na condução governamental daquela sociedade. Do ponto de vista prático, a Comissão reexaminou as disparidades negativas e perversas em diversas áreas e propôs mudanças nas principais delas com apoio dos estudantes e da Clínica de Políticas Públicas da Faculdade de Direito da Universidade da Virgínia. Essas áreas são Habitação, Educação, Justiça Criminal, Saúde, Meio Ambiente e Agricultura, incluindo uma reforma na polícia local, como repercussão do assassinato de George Floyd, em 2020, em Mineápolis, no estado de Minnesota.

Dentre essas propostas do governo da Virgínia, merece destaque a revisão encaminhada no âmbito da reforma da estrutura judiciária, haja vista que esse é um setor não só problemático, mas sintomático do racismo estrutural que perpetua por um longo tempo na sociedade virginiana, particularmente no Direito Penal, local que, todavia, mantém uma lógica de condenação ad aeternum do homem negro, independentemente do nível de sua pena. A título de ilustração de como é essa lógica penal na esfera federal, os EUA mantêm mais de 1,46 milhão de pessoas encarceradas, ao custo de mais de 52 bilhões de dólares para manter em funcionamento 110 prisões, 1.772 centros de detenção juvenil provisória e em torno de 3.134 cadeias, nos quais 92% dos prisioneiros são do sexo masculino e negros (34%) e latinos (23%); e conforme dados do Arrest Recods.com, a Virgínia aumentou em 75% os gastos com seu sistema carcerário, em 2001, que eram de U\$723.767 milhões de dólares e foram aumentados para U\$1.264.435 de dólares, em 2018 (Cost Of Incarceration In The U.S, 2022).

Em relação ao aspecto constitucional, na Constituição da Virgínia de 1902 havia uma cláusula que privava de cidadania condenados por diversos crimes, incluindo traição, suborno, pequenos furtos, falsificação e peculato. Qualquer pessoa, como vimos de maioria negra, que fosse egressa do sistema prisional perdia, automaticamente, suas prerrogativas de cidadania e não podia realizar ações cívicas. Inclusive, boa parte da comunidade carcerária exercia trabalhos para o estado, como na construção de ferrovias e nas pedreiras, o que tornou a Penitenciária Estadual famosa pelos castigos e pelas torturas impingidas aos presos lá. No sistema de Justiça Criminal da Virgínia, em que negros são 20% da população local, eles representam 45% das prisões e outros mais de

50% dos presos da Commonwealth. O quadro de exclusão piorava quando o egresso sofria ao menos 900 retaliações após deixar a prisão, incluindo a perda do direito ao voto (The Commission To Examine Racial Inequity In Virginia Law, 2020).

Algumas das recomendações para a revisão do sistema de Justiça Criminal e o fim das disparidades raciais da Virgínia incluíam inserir nas sentenças o quesito raça, cor/etnia dos apenados e das apenadas e que os Tribunais publicassem informações demográficas em todos os autos de infrações, já que o quesito raça “invisível” para as autoridades policiais, sobretudo nas coletas de dados sobre resultado das audiências de custódia, pré-julgamento e expedição de fianças; e entre outras recomendações, a Comissão propunha a inclusão da Justiça Restaurativa, visando empregar instrumentos como expurgo de pena, clemência, redução de danos e condenação retroativa para resgatar as oportunidades civis, trabalhistas, sociais e educacionais das pessoas negras que deixaram o sistema prisional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à baila um tema que ainda não é de conhecimento do grande público brasileiro, apesar dos lançamentos em língua portuguesa dos artigos de Karl Marx sobre a Guerra Civil Americana, é um desafio inspirador e desafiador, pois longe de contemplar a totalidade daquilo que o autor alemão escreveu em forma de editoriais, é tarefa que não se esgota neste trabalho, e que, por isso, apenas traz algumas contribuições que precisam ser melhoradas no momento a partir do qual mais produções venham abordar a importância da escravidão para a história política dos Estados Unidos da América, como unidade econômica que configurou e configura as lutas da população negra nos EUA, e como testamento da resistência negra no pós-abolição. Assim, desde a Guerra Civil, que foi chamada aqui de “Guerra pela Abolição”, entre 1861-1865, configurou-se uma luta antiescravista que logrou êxitos em diversos níveis sociais, mas que, na mesma medida, não incorporou os negros e as negras ao processo societário norte-americano e alhures. Pior. De lá para cá, uma tríade de acontecimentos e manifestações performou um aparato que incorporou a crítica ao racismo estrutural na vida cotidiana do país, como vimos nas recentes manifestações dos movimentos de afirmação negra e afro-americana, como o *Black Lives Matter*, mas, antes, nas próprias campanhas pelos Direitos Civis dos anos de 1950 e 1960.

Por isso, são compatíveis as análises levantadas por Karl Marx e Friedrich Engels no século XVIII e final do XIX com a pauta racial estadunidense e como a escravidão e a colonização

deixaram perversas heranças na vida da nação mais próspera do planeta, cujos impactos não foram superados. Ou seja, a crítica racial realizada por Marx no NDYT ainda permanece na agenda política dos EUA, pois a violência, especialmente a policial, a segregação geográfica em que bairros e cidades inteiras têm interdição para habitantes de origem étnica preta e uma massa substantiva de pessoas negras vivem em regime prisional, nos mostram que o debate sobre raça e etnia não ficou obsoleto. Lá, a revolução foi inacabada porque as autoridades governamentais não colocaram ferramentas de inclusão a serviço dessa massa preta, o que levou à miserabilidade da gigantesca parcela não branca da sociedade norte-americana. Nesse sentido, para além de confirmar que Karl Marx estava correto ao descrever em pormenores o conflito armado e que a transição para o trabalho livre seria apenas uma etapa do processo revolucionário contra a escravidão, e não seu fim.

Foi possível constatar isso no caso da Virgínia (mas poderia ser Arkansas, Carolina do Norte ou Tennessee), um dos estados mais emblemáticos para a hegemonia escravista durante a Guerra da Abolição, que mesmo decorrido um período tão longo, em pleno século XXI, ainda registram-se práticas antinegras que chocam pela monstruosidade, através de leis segregacionistas e de discriminação racial que conformam um *apartheid* que não foi destruído. Portanto, são necessárias e têm justificativa de ser as políticas de ações afirmativas visando dirimir o que a Guerra Civil daquela época não conseguiu resolver ao seu tempo.

REFERÊNCIAS

APTHEKER, H. **American Negro Slave Revolts**. New York: International Publishers Co., 1983.

COST OF INCARCERATION IN THE U.S. 2022. *ARREST RECORDS.COM*. Disponível em: <https://www.arrestrecords.com/cost-of-incarceration-in-the-us/>. Acesso em: 7 set. 2023.

BATTISTINI, M. **Karl Marx and the Global History of the Civil War: The Slave Movement, Working-Class Struggle, and the American State within the World Market**. *International Labor and Working-Class History*. n.100, 2021, pp.158-185.

BEARD, C.A.; BEARD, M.R. **History of the United States (Vol. 1-7)**. From the Colonial Period to World War I. Mosaic Books, 2018.

BLACKBURN, R. **Marx and Lincoln: an Unfinished Revolution**. London: New York, Verso, 2011.

IZECKSOHN, V. **Os Desafios da Segunda Escravidão**. Escravidão e capitalismo histórico no século XIX: Cuba, Brasil, Estados Unidos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, 320p. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/770/77052260009/movil/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MARX, K. ENGELS. **The Civil War in the U.S.** Andrew Zimmerman (Ed.). New York, International Publishers Co., 1974

MARX, K. ENGELS, F. **A Guerra Civil nos Estados Unidos (1861-1865)**. Tradução de: Muniz Ferreira. *Crítica Marxista*, n45, 2017, pp.125-157. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento2018_06_29_20_38_33.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

MILTON, G.F. **Conflict**: The American Civil War. Washington, DC: The Infantry Journal, 1941.

THE COMMISSION TO EXAMINE RACIAL INEQUITY IN VIRGINIA LAW. **Identifying and addressing the vestiges of inequity and inequality in Virginia's laws**. Report from, 15 Nov., 2020. Disponível em: <https://www.fairfaxcounty.gov/boardofsupervisors/sites/boardofsupervisors/files/assets/meeting-materials/2021/feb12-legislative-racial-inequity-in-va-law-report.pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

IDENTIFYING AND ADDRESSING THE VESTIGES OF INEQUITY AND INEQUALITY IN VIRGINIA'S LAWS. Report from, 15 Nov. 2020. Disponível em: <https://www.fairfaxcounty.gov/boardofsupervisors/sites/boardofsupervisors/files/assets/meeting-materials/2021/feb12-legislative-racial-inequity-in-va-law-report.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

UNIVERSITY OF Virginia. **Presentation to the Governor's Commission to Examine Racial Inequity in Virginia Law**. 2022.

Enviado em: 07/09/2023

Aceito em: 01/02/2024



A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS MÍTICAS DA CULTURA INDÍGENA PARA A PROMOÇÃO DA ALTERIDADE:

UMA ANÁLISE DO LIVRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL “CONTOS INDÍGENAS BRASILEIROS”¹

THE IMPORTANCE OF THE MYTHICAL NARRATIVES OF INDIGENOUS CULTURE FOR THE PROMOTION OF ALTERITY: AN ANALYSIS OF THE CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE BOOK "CONTOS INDÍGENAS BRASILEIROS"

Aparecido Vasconcelos de Souza²

RESUMO

O presente artigo é dedicado à análise crítica do livro de literatura infantil: Contos Indígenas Brasileiros, do escritor indígena Daniel Munduruku. A literatura infantil e juvenil apresentada neste trabalho é uma área do conhecimento interdisciplinar que dialoga com as artes visuais devido ao processo de interação com as imagens ilustradas e com as narrativas da oralidade africana, afro-brasileira e indígena. No contexto do ensino da arte, da história e da cultura escolar, houve um aumento significativo de publicações de livros com a temática afro-brasileira, africana e indígena a partir da promulgação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08 as quais tornaram os conteúdos supracitados obrigatórios em todos os níveis de ensino. Esta pesquisa buscou compreender de que modo as narrativas de oito etnias apresentadas no livro falam a respeito de como mitos, os anciãos, os costumes e as crenças contribuem para criação de imagens afirmativas de valores identitários das comunidades indígenas brasileiras. Constatamos que as narrativas analisadas estão permeadas por valores que promovem a alteridade, pois levam a uma reflexão ao tempo anterior a cultura modernista. Além disso, trazem a preservação das histórias ancestrais como fio condutor do processo de construção identitária dessas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais. Literatura infantil e juvenil. Cultura indígena.

ABSTRACT

This article is dedicated to the critical analysis of the children's and youth literature book: Contos Indígenas Brasileiros, by Indigenous writer Daniel Munduruku. Children's and youth literature presented in this work is an area of interdisciplinary knowledge that dialogues with the visual arts due to the process of interaction with illustrated images and African, Afro-Brazilian and Indigenous oral narratives. In the context of teaching Art, History and School Culture, there was a significant increase in book publications with Afro-Brazilian, African and indigenous themes following the promulgation of law 10.639/03 and law 11.645/08, which became the aforementioned contents are mandatory at all levels of education. This research sought to understand how the narratives of eight ethnicities presented in the book talk about myths, elders, customs and beliefs contribute to the creation of affirmative images of their identity values

¹ Este artigo apresenta o resultado parcial de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Literatura Infantil, realizada na Faculdade Intervale do estado de Minas Gerais

² Professor na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). Mestre em Teoria Literária pelo Centro Universitário Campo de Andrade (Uniandrade). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Intervale e em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR). E-mail: cidomarchetaria@gmail.com

of Brazilian Indigenous communities. We found that the narratives analyzed are permeated by values that promote otherness, as they lead to a reflection on the time before modernist culture. Furthermore, they bring the preservation of ancestral histories as a guiding thread in the identity construction process of these communities.

KEYWORDS: Visual arts. Children's and youth literature. Indigenous culture.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Cademartori (2017), a literatura infantil é um gênero literário produzido para formação de atitudes leitoras nas crianças. Nesse gênero, a criança é considerada como uma leitora implícita, porque as narrativas e ilustrações são criadas por adultos que mediam processos de vivências literárias. Nesse sentido, Hunt (2015) reitera que o conceito de literatura infantil é variável e pode possuir múltiplos significados. Por ser um campo novo de conhecimento, o crítico inglês explica que a literatura infantil está intrinsecamente associada a processos pedagógicos.

Coelho (2000) compreende que a literatura infantil contemporânea tem como principal objetivo a formação de novas mentalidades. Atualmente, os(as) pesquisadores(as) buscam, por meio das narrativas e da ilustração com imagens positivas, a superação do racismo, da discriminação, da violência e, principalmente, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Coelho (2000) reitera que a formação de uma nova consciência deve se iniciar na infância pelo ensino da literatura.

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (Coelho, 2000, p. 15).

Nessa acepção, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e orientam o trabalho nas disciplinas de Artes, História e Literatura como fio condutor dessas mudanças, ampliando nosso acesso às narrativas até então ausentes no mercado editorial brasileiro.

Graça Graúna e Roland Walter (2013) demonstram que a literatura indígena contemporânea se constituiu como um lugar utópico e se caracteriza pela resistência à cultura dominante. São narrativas tecidas pelo fio da oralidade. Elas relatam a luta pela sobrevivência e preservação de heranças ancestrais. De modo geral, os(as) autores(as) buscam exaltar o amor à

terra, à organização social e coletiva, o respeito aos(as) mais velhos(as), o modo peculiar de viver os costumes e de manifestar as crenças.

Nessa acepção, Julie Dorrico, Fernando Danner e Leno Francisco Danner (2018) explicam que a literatura indígena contemporânea é marcada pela resistência, pela preservação de valores das comunidades como contraponto as imposições coloniais.

A literatura indígena brasileira desenvolvida a partir da década de 1990 é um dos fenômenos político-culturais mais importantes de nossa esfera pública e se insere nessa dinâmica ampla de ativismo, militância e engajamento de minorias historicamente marginalizadas e invisibilizadas de nossa sociedade, que assumem o protagonismo público, político e cultural enquanto núcleo de sua reafirmação como grupo-comunidade e, em consequência, de enfrentamento dessa situação de exclusão e violência vividas e sofridas. (Dorrico; Danner; Danner, 2018, p.10).

Durante grande parte do processo de construção das civilizações latino-americanas, os paradigmas modernistas impostos pelos colonizadores priorizaram o ideal de beleza branco europeu como parâmetro para produção de conhecimentos artísticos, científicos e literários. Nesse contexto, a epistemologia eurocêntrica se caracterizou como instrumento de exclusão do outro.

Na contramão do discurso universal colonizador, compreendo que os escritores indígenas da literatura infantil contemporânea estão criando imagens e narrativas de heróis e heroínas para romper os paradigmas modernos e catequéticos, ressignificando e educando nossos olhares a respeito dos valores ancestrais de matriz indígena.

No contexto da América Latina, o resgate da tradição indígena apresenta novos olhares para superação do passado colonial. Nesse sentido, Graúna e Walter (2013) demonstram que a produção literária contemporânea, sobretudo a indígena, vem criando estratégias de resistência à cultura dominante e de contraponto às identidades homogêneas e estereotipadas sugeridas massivamente pela indústria cultural.

Nesse processo de reeducação do olhar sobre o passado colonial, os escritores e as escritoras indígenas buscam apoio na tradição oral por meio de relato das histórias das populações excluídas do cânone oficial e também do mercado editorial.

Século XXI: a literatura indígena no Brasil continua sendo negada, da mesma forma como a situação dos seus escritores e escritoras continua sendo desrespeitada. A situação não é diferente em relação aos escritores negros e afrodescendentes. Essa questão ainda não se livrou do prisma etnocentrista. Como se pode ver essa questão ainda não parece superada. (Graúna; Walter, 2013, p. 20).



Entendo que a análise dos contos e mitos da literatura de matriz indígena contribui para ampliar as possibilidades de pesquisa e efetivar práticas pedagógicas no cotidiano escolar, dando visibilidade às narrativas de povos que são fundamentais para compreender a diversidade cultural e étnica presentes no território brasileiro.

2 POÉTICAS DA LITERATURA DE TRADIÇÃO ORAL

Segundo Cascudo (1978), o conceito de literatura oral mais conhecido na atualidade foi registrado em 1881, na obra de Paul Sébilot, em uma pesquisa, que foi realizada com a finalidade de estudar: provérbios, contos, frases feitas, cantos e anedotas presentes no imaginário popular das comunidades francesas. Na atualidade, esse conceito ganhou maior importância literária, porque passou a abranger os estudos acerca das manifestações artísticas que atravessam o tempo e permanecem no anonimato e fazem parte da comunicação no cotidiano.

Além disso, Lucena (2010) aponta que nas poéticas da oralidade estão os elementos fundamentais para a constituição do ser.

Poéticas da oralidade são, antes de tudo, expressões que, compostas dentro do suporte corpo, se espalham pelos espaços até onde a voz consegue ecoar. Mas a voz não para por aí. Ela passa a outros corpos que ecoam mais uma vez a voz escutada e presenciada. E assim a voz primeira vai sendo transmitida, e muitas vezes recriada, de boca em boca, de ouvido em ouvido. De corpo a corpo. São assim as cantorias, os repentes, os aboios, os cocos, os cordéis. E é também o corpo que se inscreve como suporte dessas poéticas que se escreve em folhas manuscritas, em folhetos, em livros. (Lucena, 2010, p. 13).

A crítica contemporânea compreende que *depois que as vozes saem do corpo e ganham o mundo*, elas carregam poéticas que se defrontam e confrontam-se com outras poéticas. Esse movimento dialógico proporciona o encontro que deve ser valorizado por sua diversidade e capacidade de transformação. Vale destacar que mesmo com as imposições dos cânones e das restrições políticas, os povos indígenas existem e resistem, criando fissuras no cânone oficial.

3 REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E IDENTIDADE

Sandrini (2007) compreende que não há identidade fixa, por isso sugere uma análise atenta do processo de constituição da autoimagem na literatura. O crítico contemporâneo assevera que a



identidade é eternamente cambiável. Nesse sentido, pode ser entendida como um processo marcadamente polissêmico vinculada ao processo histórico, político e cultural das sociedades globalizadas. Essas novas relações tiram a verossimilhança do antigo modo de legitimar a identidade universal, pois rompe com conceitos essencialistas.

Indo ao encontro do pensamento bakhtiniano, faz-se necessário pensar a formação da identidade a partir do conceito de exotopia, o qual tem como ponto de partida o olhar do outro como elemento fundamental da existência. São as várias vozes que compõem a vida cotidiana, de forma especial, as pessoas mais próximas que nos permitem formar a sensação de pertencimento a uma cultura e também de nossa subjetividade.

Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às suas vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro de sua própria e obscura autossensação interior, dando lhe forma e nome que pela primeira vez toma consciência de si e se localiza como algo. (Bakhtin, 2011, p. 46).

Essa cosmovisão dialógica contribui para romper os discursos individualistas, monológicos e catequéticos, pois traz a presença da comunidade e de outros sujeitos sociais como elementos fundamentais para a percepção da subjetividade. Além disso, abre possibilidades de análise das narrativas indígenas como elementos fundamentais para a compreensão da diversidade de identidades.

Nessa acepção, Graúna e Walter (2013) destacam que as narrativas de tradição oral são fundamentais para formação da identidade nas comunidades indígenas em todo o território brasileiro. Os autores demonstram que, ao longo do processo de colonização, os povos indígenas conseguiram preservar suas tradições por meio das narrativas ancestrais.

3.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE IDENTIDADE

De acordo com Hall (1999), o nascimento do indivíduo soberano ocorreu entre os períodos do humanismo renascentista do século XVI e do iluminismo no século XVIII. Naquele momento, Descartes colocou o sujeito individual como detentor do saber absoluto, defendeu a necessidade de um conhecimento científico extremamente racional que refutasse os dogmas e a intolerância religiosa.

Embora, trate-se de um pensamento democrático, Sandrini (2007) demonstra que a concepção dualista do sujeito cartesiano, considerava o corpo como uma máquina guiada por um espírito. De forma que não havia lugar para a discussão da corporeidade e nem da relação do sujeito com a natureza, características centrais da literatura de tradição oral de matriz indígena.

No início do século XX, com os estudos desenvolvidos por filósofos da fenomenologia, tornou-se possível retomar as reflexões em torno do corpo em sua complexidade. Ocorreu uma ruptura com os paradigmas do pensamento cartesiano. Na visão de Sandrini (2007), o corpo está em cena novamente, construindo e costurando identidades.

De acordo com Sandrini (2007), a partir da Segunda Guerra Mundial, vemos uma explosão publicitária em torno do corpo para adequação as tendências de mercado e da vida urbana. Essas mudanças foram facilmente divulgadas nos meios de comunicação, criando uma rede de expectadores olímpicos, ávidos pelo consumo.

Na contramão desse movimento global de massificação, Munduruku (2005) afirma que mesmo num mundo marcado pela tecnologia em oposição a natureza, a palavra se mantém como elemento de comunicação e preservação dos saberes. Nesse sentido, retomar as tradições artísticas com base na oralidade e nas etnias ignoradas pela classe dominante é possibilitar a discussão de nossas origens, reduzir os preconceitos impostos ao longo do processo histórico e civilizatório da humanidade. Vale destacar que a literatura de tradição oral é a base da produção intelectual brasileira (Cascardo, 1978).

3.2 IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Por meio de elementos das narrativas míticas das comunidades africanas e indígenas, dos conceitos de hibridização, de multiculturalidade etc. tornou-se possível descolonizar o espaço da arte e da literatura infantil contemporânea. Com base nos valores centrais podemos produzir conhecimento significativo que dialogam com nossa realidade.

No campo dos estudos críticos, o conceito bakhtiniano de dialogismo rejeita as teorias eurocentradas, possibilitando ampliar nossos horizontes de expectativas e de valorização da cultura ancestral. De acordo com Sandrini (2007), a categoria de diálogo é uma forma discursiva, aberta, inacabada e permeada pelas metáforas do cotidiano. É nessa abrangência que o livro *Contos Indígenas Brasileiros* traz uma reflexão a respeito da formação da identidade.

As mudanças são outros aspectos teóricos relevantes para pensar as identidades dos povos indígenas no contexto da globalização e dos choques culturais causados por ela recentemente. Para reforçar essas reflexões, Sandrini (2007) sugere que levemos em consideração a experiência da diáspora. Essa ideia enfatiza tanto o deslocamento espacial quanto o temporal, causando impactos significativos na formação das novas sociedades e identidades.

De acordo com Sandrini (2007), o fluxo produzido pela tecnologia e corporações multinacionais, o intercâmbio de moedas em mercados internacionais, os repertórios de imagens e informações geradas para serem distribuídas globalmente pelas indústrias culturais e a difusão das identidades nacionais são também fenômenos pelos quais as pessoas e, cada vez mais, vivem a constituição do sentido de sua vida.

Além disso, os princípios ideológicos da democracia ocidental transcendem as definições da identidade particulares, ou seja, a identidade passa a ser pensada como o ponto em que se mesclam várias culturas; são verdadeiros processos de negociação. Nesse sentido, a condição do sujeito é relacional e negociada no ambiente sócio-histórico.

4 ANÁLISE DOS CONTOS INDÍGENAS BRASILEIROS

No livro *Contos Indígenas Brasileiros* (2005), Daniel Munduruku apresenta oito narrativas dos modos de vida nas comunidades antes da imposição do projeto modernista de colonização e massacre da diversidade. As narrativas trazem uma temporalidade não biográfica e desvinculada do cânone artístico literário. Essa busca pela descrição do ser humano em sua integridade coloca em evidência novas possibilidades de interpretação das manifestações artísticas e literárias com base na oralidade.

No projeto gráfico, os povos representados trazem algumas características em comum, a saber: os anciões aparecem como guardiões do saber fundamental para a formação da identidade nas comunidades, o espaço e o tempo estão ligados à natureza, valoriza-se a trajetória do herói e os narradores aparecem em terceira pessoa. As narrativas são construídas com base no real e o maravilhoso americano, rompendo com a lógica de causa e efeito, com as noções de identidades fixas das sociedades ocidentais.

Munduruku (2005) ressalta que as diferenças entre as etnias que compõem o universo multifacetado da cultura indígena brasileira são importantes para compreensão e aceitação das diferenças. Por isso, sugere uma reflexão mais atenta acerca dos saberes ancestrais. Para ele, essas



manifestações artísticas com base na oralidade são fundamentais para a compreensão da vida. Munduruku nos lembra de que as narrativas de tradição oral enfeitiçam e conectam o ser humano a natureza e a cultura ancestral.

Falas sobre o tempo. Não o tempo vulgar, mas um tempo sagrado porque interno, meu. Falas de mudança, de aprendizado, de escuta. Falas do tempo que nos escapa a cada momento e nos deixa, às vezes, vazios, mas também nos deixa, preche do novo da conquista da vitória”. (Munduruku, 2005, p. 11).

Em oposição ao cânone literário dominante no ocidente, Munduruku (2005) vem demonstrar a importância dos contos indígenas para a constituição da identidade e preservação da memória ancestral. Suas narrativas nos remetem ao universo descolonizado. Nesse sentido, Graúna e Walter (2013) explicam que a verdade dos mitos vem de longe, muito antes da invasão portuguesa, mas que é impossível separar as histórias literárias indígenas da sociedade colonizada em que as comunidades se encontram.

Nas linhas que seguem, apresentarei os resumos e características básicas de cada conto e suas contribuições para pensar a descolonização da literatura de matriz ancestral indígena. Em *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima*, o povo Mundurucu é apresentado como um povo guerreiro e poderoso que mantém a tradição dos antepassados e preserva a língua nativa.

Esse mito de origem Tupi conta a história da criação do mundo e de todas as coisas que existem. A narração é em terceira pessoa e demonstra a importância dos mais velhos e dos saberes construídos coletivamente para sobrevivência e para a preservação da memória ancestral. Ocorre aqui uma descrição fantástica do mundo para justificar as diferentes formas de vida na terra. O narrador explica que os seres humanos se diferenciam pela criatividade e boa vontade, ao contrário do que acontece no mito bíblico da criação do mundo, em que o ser humano é condenado a trabalhar por conta do desejo. Além disso, o diálogo aparece como poder de decisão e uma estratégia de defesa.

Já *O roubo do fogo* é um mito do povo Guarani (a segunda maior população indígena do país e está presente em diversos países da América Latina que fazem fronteira com o Brasil). Esse conto relata como era a vida dos povos indígenas antes do domínio do fogo, ressaltando que havia harmonia entre os humanos, os animais e as plantas, mas o desejo de conquistar o fogo, símbolo das tecnologias e do poder, fez com todos se afastassem.

Embora o fogo tenha possibilitado o conforto e a segurança causou divisão entre o ser humano, a natureza e muitas mudanças no planeta. Um fator interessante é o protagonismo de



uma criança, apresentada como o símbolo da renovação da vida na comunidade. Como vemos no desenrolar do enredo, depois que acaba a briga pela conquista do fogo, o menino parece ser mais astuto do que o próprio herói: “Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei em minha boca. Espero que ainda esteja acesa” (Munduruku, 2005, p. 18).

No conto *A Pele nova de mulher velha*, mito do povo Nambikwara, o qual habita o noroeste do Mato Grosso e o sul de Rondônia. Eles vivem da caça, da pesca e da coleta. Essa narrativa fala da importância de respeitar as pessoas mais velhas e das consequências de nossas ações na relação com o outro. O fato interessante desse mito é que Daniel Munduruku alerta as novas gerações da necessidade de respeitar a tradição. Diante de uma sociedade imediatista e individualista, que despreza seu passado e ignora a presença dos mais velhos, faz-se necessário ressignificar o olhar sobre o outro. Nesse sentido, a protagonista (uma velha feiticeira) antes de morrer, castiga os mais jovens que a assassinaram, condenando as futuras gerações à morte.

Em *Por que o Sol anda tão devagar?* (mito da etnia Karajá localizada no estado de Tocantins), o narrador demonstra que a comunidade cria seus heróis e os símbolos que lhes representam. O conto tem uma estrutura cumulativa em que cada ação é descrita com bastante detalhe. Vemos que a comunidade vivia insatisfeita pela falta de luz, por isso começaram a provocar um jovem indígena para tomar uma atitude, destacando que a identidade se constitui pelas relações estabelecidas no cotidiano na comunidade. Esse conto fala também da importância dos elementos da natureza para a sobrevivência do ser humano.

A origem do fumo é uma narrativa do povo Terena, no qual a maior parte da população vive em Mato Grosso do Sul, mas devido aos processos migratórios encontramos também povos e comunidades em São Paulo. Munduruku (2005) ressalta que juntos, os povos Guaranis e Ticunas, formam a maior população indígena do país. O narrador conta a origem do fumo. No desenrolar da história, apresenta a reação da mulher contra a cultura machista e, por não gostar do modo como convive com o marido, tenta se livrar dele. Para tanto, ela produz um veneno para matá-lo. Porém, ele descobre e consegue reverter a situação. Assim, quem acaba morrendo é a mulher, e, no local onde foi enterrada, nasce uma planta com um cheiro muito gostoso que chama a atenção de toda a comunidade.

Depois do dilúvio é um mito do povo Kaingang, um povo originário da região sul do Brasil, presente nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e sua população foi estimada



em aproximadamente 20 mil pessoas. Nessa narrativa, os mais velhos aparecem como os mais sábios contadores das tradições ancestrais.

Eles ensinam, aos netos, os segredos da origem da vida na comunidade, fazem referência ao tempo em que não havia a imposição da cultura moderna e nem da industrialização. Os ancestrais relatam que quando aconteceu o grande dilúvio, os indígenas se salvaram subindo nas árvores e nas montanhas. Quando a água baixou, eles pediram ajuda para as aves, as quais aterraram o dilúvio. Enquanto as cenas são narradas, os seres humanos foram se transformando em outros animais. Esses acontecimentos fantásticos contrariam a lógica da racionalidade, bem como das teorias científicas de origem das espécies.

No mito de origem Tikuna, *A proeza do caçador contra o curupira*, o cronotopo da narrativa faz referência a vida na floresta e não tem caráter biográfico. No primeiro momento, o indígena é representado como aquele que usa a astúcia para garantir a sobrevivência. Perdido na floresta e sujeito aos mistérios do dia e da noite, o indígena se encontra com entidade do folclore brasileiro: o Curupira, mas consegue matá-lo. Depois de um tempo, o caçador resolve usar os ossos da vítima para fazer flechas. Porém, o Curupira ressuscita e, em recompensa, lhe dá uma flecha mágica.

O caçador fica tão dependente da flecha mágica que, quando a perde, se sente incapaz de caçar e, conseqüentemente, perde também a vontade de viver. Esse desfecho clássico das fábulas relata que a condição humana deve ser dinâmica, por isso temos que manter os sentidos sempre ligados. Em oposição aos fatos de exaltação da dependência tecnológica das sociedades contemporâneas, a narrativa resgata a importância de manter o corpo vivo e consciente de seus limites.

A onça valentona e o raio poderoso é um mito do povo Tulipang, habitantes de Roraima e da Venezuela. A narrativa tem estrutura de fábula, na qual a onça é representada como a poderosa, prepotente, aquela que é capaz de fazer tudo e acabar com todos. Contudo, em oposição a arrogância da onça, os velhos contadores de histórias das comunidades tradicionais indígenas apresentam raio, um jovem humilde e poderoso, simbolizando aqui a força da natureza. No conflito, ele faz a onça reconhecer seus limites e respeitar a natureza.

Cascudo (1978) constatou que, na literatura de tradição oral de matriz africana, afro-brasileira e indígena, a onça simboliza a invasão cultural dos colonizadores. Por isso, deve ser combatida a fim de afirmar a identidade dos povos e os saberes ancestrais. Essa afirmativa pode ser constatada na fala de raio, o herói da narrativa mítica em questão.



Você viu minha cunhada? Eu tenho a força muito maior do que a sua e nada pode me parar. É melhor que você não queira se achar toda poderosa antes de conhecer seu adversário. Agora eu vou embora, mas você sempre vai lembrar de mim. (Munduruku, 2005, p. 63).

Azevedo (2005) compreende que os contos, mitos e lendas que envolvem os bichos do mato se fundamentam na esperteza como estratégia de sobrevivência. Esse escritor contemporâneo ressalta que foi através das estratégias desenvolvidas ao longo da existência que o ser humano conseguiu vencer os animais mais fortes e inimigos mais poderosos. Além disso, são narrativas criadas por gente do povo que vivem à margem da sociedade e lutam diariamente contra gente poderosa que escraviza e mata.

5 SOBRE AS ILUSTRAÇÕES

As ilustrações e projeto gráfico deste livro foram realizados pelo artista curitibano Rogério Borges. De um lado, ele buscou representar de forma didática a localização dos povos indígenas brasileiros, por outro, enriquece as narrativas apresentando desenhos em preto e branco sobre as personagens e também sobre partes do rico universo cultural dos povos indígenas. Além disso, as imagens fazem referência ao tempo em que os humanos, bichos e plantas se sentiam interligados ao cosmo.

As imagens que acompanham as narrativas trazem em destaque a diversidade identitária dos povos indígenas brasileiros, a integração com os animais e com a natureza. O autor busca romper com o processo de verossimilhança, dialogando com as linguagens contemporâneas das artes visuais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas presentes na obra de Daniel Munduruku (2005) trazem a voz dos mais velhos como protagonistas do saber ancestral e os mitos como elementos fundamentais para a promoção da alteridade nas comunidades indígenas. Essa busca de representatividade da cultura indígena, presente no universo literário do autor, contribui para questionar os modos de produção cultural impostos pela indústria cultural brasileira, pela literatura canônica e pela falta de políticas afirmativas de promoção da igualdade racial e combate ao racismo.



As legislações brasileiras ainda não garantem efetivamente os direitos dos povos indígenas, pois elaboram leis que não consideram o conjunto de fatores inerentes aos constantes processos migratórios nacionais e internacionais que atualmente englobam grande parte da população indígena. Para superar as visões estereotipadas da identidade dos povos indígenas, fazem-se necessárias mudanças estruturais nas políticas públicas e nas leis de equiparação e representatividade da diversidade cultural.

No contexto da mediação de leitura e prática de contação de histórias, o livro analisado, *Contos indígenas brasileiros*, contribui para pensar no processo de formação dos leitores e das leitoras, auxiliando na construção de um olhar descolonizado. Literaturas desse estilo são urgentes, diante de uma invasão cultural constante que afeta o país. Na atualidade, pensar o indígena na América Latina não é propor somente o fato de haver uma análise de agrupamento quantitativo das etnias em determinadas regiões, mas questionar o sentido político, econômico e cultural desses povos. Considerando os valores que contribuem para a representação de sua identidade, ou seja, romper com os paradigmas modernistas de produção de arte e literatura, o qual deixou a visão dos povos indígenas estereotipada com a ideologia romântica e com o discurso racista da supremacia europeia.

A obra de Munduruku nos leva a pensar na importância dos saberes ancestrais para a formação da identidade e promoção da alteridade. Além disso, contribui para ampliar o horizonte de expectativas do leitor acerca da realidade que lhes rodeia. Nas narrativas míticas de tradição indígena, o sujeito aparece entrelaçado à natureza e é o porta-voz do saber, sempre fazendo referência a presença do outro como ser fundamental para humanização.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de bichos do mato**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2017.



CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio/Editora/MEC,1978.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco. **Literatura Indígena brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. (Criação, Crítica e Recepção)

GRAÚNA, Graça; WALTER, Roland. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A,1999.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2015.

LUCENA, Bruna Paiva de. **Espaços em disputa**: o cordel e o campo literário brasileiro. Brasília: Editora UnB, 2010.

MUNDURUKU. Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2005.

SANDRINI, Paulo Henrique da Cruz. **Que romance é este?** Uma análise estético-sociológica de *Eles eram muitos cavalos*. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

Enviado em: 30/01/2023

Aceito em: 18/01/2024



ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INTERFACES DIALÓGICAS COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

YOUTH AND ADULT LITERACY: DIALOGICAL INTERFACES WITH ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION

Adenilson Souza Cunha Júnior¹
Mônica Clementino de Menezes²

RESUMO

Discute-se o diálogo reflexivo entre alfabetização de jovens e adultos e a educação das relações étnico-raciais. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). As análises reflexivas foram realizadas por meio da abordagem qualitativa de cunho exploratório, cujo instrumento para elaboração dos dados foi a entrevista semiestruturada. Quanto às participantes, elegemos oito educandas do I segmento etapas I, II e III da modalidade EJA, que equivale ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, todas autodeclaradas negras. Recorremos, também, à pesquisa bibliográfica e documental, bem como aos marcos legais que alicerçam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação das relações étnico-raciais. Os resultados apontam que o/a educando/a da EJA é o mesmo sujeito que, desde a infância, experienciou opressões sociais por conta do seu pertencimento étnico, de raça/cor, de classe, de gênero e tantas outras formas de violência. Embora exista uma vasta legislação que ampare a discussão dessa temática na escola, ela ainda tem dificuldade de abordar essas questões, assim, muitas vezes, silencia-se diante do racismo estrutural que permeia o âmbito escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação étnico-racial. Alfabetização de Jovens e Adultos. Políticas públicas.

ABSTRACT

The reflective dialogue between youth and adult literacy and the education of ethnic-racial relations is discussed. This is an excerpt from the master's thesis defended in the Postgraduate Program in Education (PPGED) at the State University of Southwest Bahia (UESB). The reflective analyzes were carried out using a qualitative approach of an exploratory nature, whose instrument for preparing the data was the semi-structured interview. As for the participants, we elected eight students from the I segment stages I, II and III of the EJA modality, which is equivalent to the 1st, 2nd and 3rd year of elementary school, all self-declared black. We also used bibliographical and documentary research, as well as the legal frameworks that support Youth and Adult Education (EJA) and the education of ethnic-racial relations. The results indicate that the EJA student is the same subject who, since childhood, has experienced social oppression due to their ethnic, race/color, class, gender and many other forms of violence. Although there is extensive legislation that supports the discussion of this topic at school, it still has difficulty addressing these issues, so it is often silent in the face of the structural racism that permeates the school environment.

KEYWORDS: Ethnic-racial education. Youth and adults literacy. Public policy.

¹ Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-doutorado e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Pedagogia pela UESB e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br.

² Professora na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico de Porto Seguro/BA (Seduc-Porto Seguro). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia (Unisulbahia) e em Sociologia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: monica-cmenezes77@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma nova perspectiva para educação nacional, dado o momento de luta pela democratização no país. Assim, a Carta Magna dedicou um capítulo inteiro à educação, assegurando-a enquanto um direito social e garantindo o acesso e a permanência na escola. Esta mesma legislação traz como premissa a qualidade educacional e abre caminhos para implementação de políticas públicas que contemplem grupos e etnias.

Destarte, podemos assegurar que a promulgação da Constituição Cidadã, de 1988, inaugura o início de um período de avanços e conquistas para os setores sociais brasileiros, em especial, para educação, que ganhou visibilidade e estruturação de uma base legal para sustentá-la. O artigo 208 da CF trata do dever do Estado e aponta os mecanismos a serem adotados por ela para efetivar a educação enquanto um direito. O inciso I alicerça a universalização da Educação Básica, enquanto os incisos seguintes vão ampliar a garantia da entrada da classe trabalhadora e seus descendentes na escola, bem como outros indivíduos com demandas e especificidades diversas.

Cabe ressaltar que o inciso IV deste artigo estabelece a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Esse subitem contempla a educação de jovens e adultos. Sabemos que a maioria dos sujeitos da EJA frequentam a escola noturna, público este, constituído por trabalhadores/as pretos/as, pardos/as, indígenas, mulheres e outros indivíduos que não cursaram ou interromperam a escolarização em certo período da vida. Para Oliveira (2023, p. 182), “Essa realidade suscita pensar alguns paradigmas pedagógicos centrados no cotidiano e na sociabilidade de grupos étnicos marginalizados”.

Diante disso, torna-se urgente que escola pública atue como um espaço inclusivo, plural e multiétnico, que não somente receba a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, mas, sobretudo, reflita sobre essa realidade mediante ações cotidianas de combate ao racismo estrutural, elemento opressor que permeia o espaço escolar, muitas vezes, reforçado e reproduzido nesse ambiente. Como afirmou Gomes (1996, p. 69), “A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora”.

É importante termos a consciência de que a escola é o lugar da diversidade, na qual ocorrem conflitos, contradições étnicas, raciais e de outras naturezas, no entanto, é principalmente o espaço que devemos promover ações que fortaleçam a história, a cultura e as contribuições dos povos afrodescendentes e africanos.



Vale destacar que o período de democratização e progresso vivenciado pelo país, após a CF de 1988, produziu ao longo das últimas décadas uma vasta legislação que fortalece a cidadania e que, especialmente, reconhece a contribuição histórica, cultural e política dos povos afrodescendentes e africanos. A exemplo da Lei 10. 639, de 09 de janeiro de 2003, que constitui um marco histórico e instrumento jurídico de extrema relevância para alicerçar o combate ao racismo estrutural, presente no ambiente escolar e nas relações entre educadores/as educandos/as. Tal legislação completa 20 anos de sua promulgação, entretanto, percebemos entraves para efetivá-la. Segundo Oliveira (2023, p. 179), “A lei por si só não vai garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira na sua plenitude, pois sempre será balizada por uma realidade escolar determinada [...]”. É preciso que haja uma ação conjunta entre todos os agentes da escola para construir relações mais sociáveis.

Nesse sentido, o presente artigo tem por finalidade pensar o diálogo reflexivo entre alfabetização de jovens e adultos e a educação das relações étnico raciais. Constitui-se de um recorte do texto da dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual discutimos a alfabetização de mulheres negras no município de Porto Seguro Bahia. Nesse texto específico, partimos da ideia de que o/a educando/a da EJA é o mesmo sujeito que, desde a infância, experienciou opressões sociais, a discriminação, o preconceito étnico, de raça/cor, de classe, de gênero e tantos outros impostos pela sociedade, todos eles presentes no espaço escolar.

As análises e interpretações foram realizadas por meio da abordagem qualitativa de cunho exploratório, cujo instrumento para elaboração dos dados foi a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa, oito educandas do I segmento etapas I, II e III da modalidade EJA, que equivale ao 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, todas autodeclaradas negras, matriculadas e frequentes em quatro escolas públicas municipais de Porto Seguro — Bahia. Para subsidiar as reflexões produzidas, recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental dos marcos legais que fundamentam a EJA e a educação das relações étnico raciais.

2 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE E O SILENCIAMENTO

A sociedade brasileira é composta por uma diversidade étnico-racial que não se encontra igual em nenhum outro lugar do mundo. Para Munanga e Gomes (2016, p. 11), “Aprender e

conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontraram e contribuíram com suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira”.

Esses diferentes povos contribuíram com suas histórias, memórias, língua, cor/raça³, arte e cultura para que o país se tornasse esse grande centro de diversidade no mundo. Todavia, foram décadas de negação da existência da diferença, o que fortaleceu a circulação das ideias racistas e discriminatórias baseadas em mitos e ideologias eurocentradas. Para Gomes (1993, p. 71), “Nega-se, portanto, a riqueza de processos socioculturais tão importantes e que são constituintes da formação da sociedade brasileira”. A mesma autora, em um outro estudo, reforça essa ideia da diversidade do país ao dizer:

O Brasil é um país de grande extensão territorial, intensa diversidade regional, racial e cultural. Ele se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora (Gomes, 2010, p. 97)

Segundo levantamento de dados realizado pelo IBGE, por meio através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua 2022), no que se refere à “[...] cor ou raça da população brasileira, com base em autodeclaração, 42,8% dos brasileiros se declararam como brancos, 45,3% como pardos e 10,6% como pretos” (Brasil, 2022, *on-line*). Com relação à média de anos de estudos, mais uma vez os pretos e pardos saem em desvantagem social.

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2022, foi 9,9 anos, aumentando em 0,3 anos ante 2019. Em média, as mulheres tinham 10,1 anos de estudo, enquanto os homens tinham 9,6 anos. Por cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável: 10,8 anos de estudo para brancos e 9,1 para pretos ou pardos (Brasil, 2022, *on-line*).

Desse modo, a PNAD evidenciou que os pardos são maioria na composição da população, entretanto, se incluirmos nesse quantitativo aos que se autodeclararam pretos, poderíamos afirmar que a sociedade brasileira é afrodescendente e vivencia um abismo educacional. Preconizam Munanga e Gomes (2016, p. 172) que “O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas

³ O termo “raça” utilizado nesse texto não está relacionado ao conceito biológico, mas, embasa-se no sistema de categorização empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas domiciliares para a identificação racial dos brasileiros.

estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país”.

Nesse contexto, essa negação do pertencimento racial identitário foi originada no processo de constituição da nação brasileira, visto que o país tem como marco de sua história a exploração dos povos africanos trazidos de forma violenta, escravizados e explorados nesse território, para sustentarem as prerrogativas de uma classe elitista, desumanizada. Assegura Gomes, (1993, p. 75) que “A identidade não é inata. Ela se constrói em determinado contexto histórico e cultural”.

Nesse sentido, o estudante da educação de jovens e adultos, em processo de alfabetização, em sua maioria pretos/as e pardo/as, sofre discriminação racial em dobro pela condição de analfabetismo imposta a eles, bem como por serem negros/as, pertencerem a uma classe desfavorecida e residirem em espaços de comunidade. Dessa forma, esse sujeito histórico, nesse ambiente, tende a negar sua própria identidade.

Para Gomes (1993, p. 75), “O processo de construção da identidade racial do negro brasileiros se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir de outras relações que este sujeito estabelece”. Vivências e experiências construídas ao longo da vida do povo negro, sejam elas marcadas por racismo, discriminações raciais, de gênero e preconceitos, ou não, vão constituir alicerces para formação da identidade. Assim, é importante assegurar que a educação escolar, que ainda mantém como base pedagógica um currículo eurocentrado, pensado por intelectuais que defendem ideias da classe dominante.

Para Silva (2007, p. 165), “a complexa inter-relação entre raça, cor, posição social e nível educacional no Brasil está baseada em relações hierarquizadas e posicionamentos sociais sempre ambivalentes, dependentes de situações cotidianas e de contextos específicos”. Vale salientar que todo esse contexto histórico do país, marcado por desigualdade e exploração, refletiu na constituição da escola pública brasileira que, embasada por muito tempo pelo mito da democracia racial, fortaleceu, reproduziu e legitimou a discriminação étnica racial na educação.

Müller (2008, p. 20) preconiza que “somos a segunda maior nação negra do mundo depois da Nigéria. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de sua vida com inúmeros momentos de preconceito racial e discriminação”. Uma realidade que mesmo existindo de modo muito nítido, vem sendo negada com base em um mito de uma democracia racial inexistente, que silenciou por séculos as cicatrizes deixadas pela escravização de seres humanos no Brasil.

Nesse contexto, Ribeiro (2019, p. 9) destaca que “[...] esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação”. Nesse sentido, entendemos que o racismo estrutural sempre esteve presente na história da educação do Brasil. Assim, combater o racismo nas relações educacionais é se opuser às desigualdades que perpassam por toda estrutura social, econômica, política do país que atinge principalmente jovens, adultos, idosos negros/as desumanizados e que não encontram na sociedade as condições necessárias para acessarem a alfabetização politizadas, com isso, continuarem aprendendo.

A desigualdade racial, em particular, é considerada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros. Nega-se, assim, no cotidiano, a desigualdade e o racismo (Henriques, 2002, p. 14, grifos do autor).

A escola, enquanto uma instituição social mediadora do processo de formação e construção do conhecimento científico, durante décadas, invisibilizou e negou a existência da diversidade que perpassa esse espaço. O Estado tem criado mecanismos de fortalecimento e reconhecimento da história e da cultura de grupos étnicos de diferentes matrizes, além disso, a CF de 1988 aponta para o caminho dessa abertura. Em razão disso, a escola necessita, com urgência, repensar suas práticas e seu currículo.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (Brasil, 1988, on-line).

Assim, faz-se preciso que a escola se torne um espaço de acolhimento da diversidade em toda sua forma de expressão, visto que os tempos presentes exigem uma outra perspectiva para o fazer educacional. Como assegurou Gonçalves (2017, p. 168), “É papel da escola reconhecer diferentes possibilidades de estabelecimento de vínculos históricos e culturais ampliando repertórios e valorizando as diferenças”. Diante dessas reflexões, questionamo-nos: qual é a relação que a alfabetização de adultos tem com as relações étnico-raciais?

Para essa questão são diversas as respostas, pois a alfabetização de Jovens Adultos é formada por um coletivo de sujeitos provenientes das camadas populares, constituído, em sua maioria, por pretos/as e pardos/as, trabalhadoras/es que, devido às estruturas racistas, excludentes

e dominantes que impuseram o silenciamento aos grupos étnicos minorizados, vivenciam a tensão da negação dessa discussão.

Como destacam Gomes, Passos e Silva (2010) apud Carreira (2014, p. 195), é inegável que “[...] há uma tensão no campo da EJA: apesar de cerca de 70% dos estudantes e da demanda potencial da EJA ser construída majoritariamente por jovens e adultos negros, a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e nas propostas pedagógicas da modalidade”. Nesse contexto, vê-se como a alfabetização de pessoas adultas está muito próxima da educação para relações étnico-raciais, visto que os sujeitos da EJA são os mesmos de descendência africana que, durante séculos, foram subalternizados pelas hierarquias brancas dominantes, assim como invisibilizados pela escola que se apresenta com um padrão de educação elitista.

O reconhecimento do pertença negro formou uma categoria que se uniu para lutar contra as diversas mazelas impostas ao povo negro. De acordo Munanga (2020, p. 113, grifos do autor), “O conceito de “Negro” inclui preto e pardos numa mesma categoria política construída para beneficiar todas as vítimas do racismo — pretos e pardos, - de acordo com o princípio de que “a união faz a força””. Foi essa força e união que fizeram com que negros e negras se unissem em prol do direito e do reconhecimento como cidadãos.

Todo esse esforço gerou muitas publicações que foram reconhecidas por importantes intelectuais, como Florestan Fernandes, o qual assegurou a luta que resultou em conquistas e movimentos importantes como a instituição da Frente Negra Brasileira (FNB) que, por meio da sua mobilização em favor da educação da população negra, criou em diversos locais do país salas de aula de alfabetização para negras e negros trabalhadores/as, visto que a escola, tida como democrática no discurso político, não reconhecia a existência das diferenças.

Como preconizou Cavalleiro (2000, p. 17), “[...] no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais”. Assim, percebe-se que as interlocuções entre EJA e as questões étnico-raciais vêm de longa data, pois se trata do mesmo público. Para Gonçalves (2017, p. 164-165), essa proximidade é muito evidente, uma vez que os cinco fundamentos da Educação de Jovens e Adultos dialogam diretamente com a construção da educação antirracista.

Assegurar a equidade educativa; considerar o mundo do trabalho como temática central; garantir a qualidade da aprendizagem dos adultos; abordar temas significativos para o universo juvenil e adultos; considerar o direito humano à educação.

Na atualidade, cada vez mais jovens, adultos e idosos procuram as salas de alfabetização de adultos para, não somente aprenderem a ler e escrever, mas, principalmente, para se comunicarem, socializarem, buscarem ampliar horizontes sociais, políticos, ou simplesmente para terem um lugar de fala que, muitas vezes, não conseguem no cotidiano de trabalho e família. Diante disso, faz-se relevante a inserção de questões raciais no currículo da EJA, em especial, nas ações e construções educativas da alfabetização.

É certo que a EJA deve também se conectar com outras ações e perspectivas, para além do ato de aprender ler e escrever, visto que a reflexão sobre essas problemáticas sociais que envolvem o povo negro possibilita aos sujeitos da EJA reconectarem-se com sua ancestralidade, com seu vínculo histórico e cultural e com suas memórias afetivas e sociais, que os permite descolonizarem-se.

Como destacou Arroyo (2006, p. 23), a “[...] condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas) têm que ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do educador(a)”. Em 1999, uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontou que é pulsante a desigualdade racial entre as pessoas negras na escola. Em 2011, o mesmo instituto divulgou novos dados de uma pesquisa, realizada entre 1990 e 2009, segundo a qual foram verificados avanços graduais de direitos nesse período, no entanto, “[...] observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra [...]” (Ipea, 2017, n.p.).

Nesse sentido, Arroyo (2009, p. 153) aponta ainda para a necessidade de que “reconheçamos que não conseguimos ainda colocar a educação no campo dos direitos sociais humanos plenos, ela fica à mercê de tantos condicionantes sociais, raciais, territoriais e até escolares, que não acaba de se afirmar como obrigatória”.

Assim, no decorrer desses cinco séculos, após a “descoberta” do Brasil, houve avanços na construção das políticas públicas, tanto das ações afirmativas quanto da EJA, já que os indivíduos que lutavam separados, agora lutam juntos pela igualdade de direito à escola, à educação de qualidade, à oportunidade de ver sua história contada por seu povo nos livros didáticos, nos currículos escolares.

3 POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS COM A EJA

As lutas travadas nos movimentos sociais de base, pela sociedade civil, por Organizações não governamentais (ONGs) pelos conselhos e entidades de profissionais, sindicatos e o próprio Movimento Negro geraram pequenos, mas significativos avanços para grupos étnicos invisibilizados socialmente. Entretanto, mesmo as conquistas fruto de muitas lutas, não foram capazes de superar desigualdades vivenciadas por estes. Como preconizou Gomes (2011, p. 90), “O movimento negro trouxe a discussão, sobre a desigualdade racial, para arena política, para o debate público e para as práticas, e currículos escolares da educação básica, da universidade e também da EJA”.

A luta dos movimentos sociais e de intelectuais insurgentes contra o racismo em prol de uma educação democrática e igual para todos/as foi ao longo dos anos, conquistando espaço no cenário educacional do Brasil e do mundo. Em nosso país, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, alcançou-se o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto um campo de saber relevante que pode contribuir para reduzir as desigualdades provocadas pelo analfabetismo, que ainda condiciona muitos brasileiros pretos/as e pardos/as à marginalização.

Essa mesma base legal, abriu espaço para a instituição de políticas públicas afirmativas como a Lei nº 10.639/2003 que alicerça a efetivação da educação das relações étnico-raciais e estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares, bem como a Lei nº 11.645, de 2008, que ampliou essa perspectiva ao incluir “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, também a Lei 9.029, de 13 de abril de 1995, a Lei 7.347, de 24 de julho de 1985, e a Lei 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O Estatuto da Igualdade Racial constitui uma política pública de extrema relevância, visto que a sua implementação representa um instrumento de luta para o enfrentamento do racismo, bem como demarca ao Estado brasileiro o compromisso e a responsabilidade de promover ações inclusivas para o povo negro, nos diversos âmbitos sociedade, garantindo a estes o direito ao trabalho, à educação, à saúde e a outros aspectos importantes para o desenvolvimento humano. Como descrito em seu segundo artigo,

é dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (Brasil, 2010, p. 2).

Mesmo com os avanços na legislação, a educação ofertada aos sujeitos da EJA é desconectada da sua realidade, de sua história, cultura e memória, isto porque as estudantes da EJA, em especial da alfabetização, evidenciaram durante a pesquisa desenvolvida no mestrado que não tinham acesso a temáticas que referendavam a história e cultura dos afrodescendentes e dos indígenas. Fato ressaltado na fala de Nzinga, (aluna da EMHR4, 2020). “A professora não fala dessas coisas, acho porque a gente está aprendendo ler e escrever.”

Vale ressaltar que a luta contra o racismo foi fortalecida com a realização da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na África do Sul, em 2001, a qual impulsionou a constituição de iniciativas no campo das políticas educacionais, como a promoção da educação enquanto direito humano, além da sensibilização do público, em geral, em relação à diversidade cultural (Unesco, 2001).

O Brasil, sob a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tomou diversas iniciativas para reduzir as desigualdades raciais. Dentre essas ações, destaca-se a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, especialmente na educação, o marco foi a instituição da Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu 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". A lei estabelece ainda que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, n.p.).

Após a criação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu mediante Parecer CNE/CP nº 3/2004 e CNE/CP Resolução nº 1/2004, a instituição das

⁴ Escola Municipal Helena Rebocho (EMHR), em 2020.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A legislação implementada em prol da redução da desigualdade racial no Brasil buscou inserir a temática étnico-racial na escola e objetivava consolidar a democracia racial no país, que vem há anos sendo pauta da luta dos movimentos sociais, principalmente o movimento negro e o movimento feminista de mulheres negras.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, n.p.).

O Brasil — enquanto nação com população, em sua maioria, afrodescendente, e na condição de signatário da Conferência de Durban — comprometeu-se a produzir um documento para o evento no qual reconhecesse a responsabilidade do Estado Brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos” (Organização das Nações Unidas, 2001, n.p.). Para além dessas iniciativas em prol da educação das camadas populares de descendência africana, implementou o plano de ação para atender as resoluções de Durban, principalmente as que estavam voltadas para a educação e a diversidade, o que construiu uma vasta legislação ao longo desses anos.

Quadro 1 — Marcos Legais para as Relações Étnico-Raciais, a partir de 2000

Marco legal	Função
Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências
Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer CNE/CEB n.º 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis n.ºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010	Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.
Parecer CNE/CEB n.º 16/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010	Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coophavilla II, Município de Campo Grande, MS.
Parecer CNE/CEB n.º 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011	Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista
Parecer CNE/CEB n.º 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015	Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008

Fonte: elaborado pelos autores com base no *site* do Ministério da Educação (2021).

O Quadro 1 demonstra que o país assumiu o compromisso de ofertar uma educação para todos, assim como implementar leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, nos diversos âmbitos da educação de origem nacional ou étnica em todos os níveis e modalidades da educação, em que a EJA está incluída, isso abrange, inclusive, o repasse de

recursos para subsidiar benefícios e projetos, dentre outras ações. Foi nesse sentido que as ações do Ministério da Educação, no governo do presidente Lula, implementaram medidas para a promoção da igualdade racial.

Dentre essas ações estava a formação de professores, cujo propósito era fazer com que eles continuassem sendo agentes de transformação e combate ao racismo na educação. Outra ação foi a criação de grupos de trabalho para debater as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de modo que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em colaboração com a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE) reasseguraram o compromisso político e pedagógico com a diversidade étnico-racial. Tais instituições partem da definição de que a educação é “instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social” (Brasil, 2010, n.p.).

Assim como outras modalidades, foi criado o GT de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Ministério da Educação, precisamente na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) para construção das orientações destinadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e que teve como resultado a construção de um texto dividido em três partes, em que a primeira

[...] tece um histórico da trajetória da educação de jovens e adultos nos sistemas de formais e não formais, tratando dos avanços e desafios da EJA e aproximando a questão étnico-racial das ações do Movimento Negro no Projeto Político Pedagógico e Currículo. Em seguida, entrelaçando a EJA numa perspectiva de educação antirracista e democrática, o texto enfatiza as linguagens dos (as) jovens e adultos (as) com o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, estabelecendo os vínculos no que se refere aos lugares de constituição de identidades da população negra. Por fim, enuncia várias possibilidades de colocar o (a) jovem e o (a) adulto (a) no centro de todos os movimentos da educação para que, de fato, ele/a se torne sujeito de seu processo educativo (Brasil, 2010, p. 24).

Assim, compreendemos que não há uma divisão, pois ambos os campos do saber buscam benefícios em prol da coletividade de modo que todas/os tendem a ganhar, por isso, a importância da educação de adultos, desde a alfabetização, refletir sobre as políticas públicas que buscam retificar desigualdades sociais e étnico-raciais no país para que haja conquistas relevantes. Segundo Gonçalves (2017, p. 164),

A invisibilidade da temática das relações raciais na EJA é uma armadilha destinada a ocultar os aspectos realmente relevantes para enfrentarmos o negligenciado debate acerca

do significado da educação escolar para a vida das pessoas reais e as complexidades envolvidas no processo de construção de conhecimento dos (as) jovens e adultos (as).

Vale ressaltar que a responsabilidade por lutar por uma alfabetização na EJA pela interlocução com as questões raciais e de gênero é de responsabilidade de todas as pessoas que pensam em um mundo no qual haja justiça, igualdade de direito e democracia. Nas palavras de Cunha Júnior e Araújo (2013, p. 117), reconhecer esse lugar a partir da EJA “é fundamental para a consecução dos objetivos globais de maior igualdade e equidade entre os povos”.

Consideramos que a responsabilidade por lutar por uma educação, de fato, emancipatória para mulheres e homens negros, não é tarefa somente do Movimento Negro, ou do Movimento das Mulheres Negras e dos coletivos que lutam incansavelmente para uma educação democrática, mas de todos por uma educação sem subalternos, sem desigualdades e com oportunidade de direitos.

4 CONSIDERAÇÕES (IN) CONCLUSIVA

Diante dos movimentos de luta pelo direito de diferentes grupos étnicos, da incessante busca de enfrentamento à desigualdade racial, da construção de políticas afirmativas e reparadoras, bem como a urgência de inclusão do povo negro nos diversos campos sociais, como educação, saúde, mundo do trabalho na condição de protagonistas, acreditamos que a educação, em especial a EJA, não pode silenciar-se diante de temas tão importantes e necessários.

Assim, ressaltamos que é preciso promover a problematização das questões que envolvem as relações étnico-raciais e sua interface com a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, é indispensável produzir reflexões e ações cotidianamente na escola, sobretudo, aquelas que envolvem todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Consideramos que a escola pública, como um dos espaços sociais cuja diversidade é marcante, precisa problematizar e discutir essas questões tão importantes, em especial, a educação de jovens e adultos, que tem invisibilizado o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em seu currículo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. **Formação de Educadores de jovens e 292 adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECADMEC; UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. *In*: ARROYO, Miguel González; ABRAMOVICZ, A. (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 129-159.

BRASIL, **A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003. Acesso em: mar. de 2022.

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: 1824.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, junho de 2004.

BRASIL, **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília DF, janeiro 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003. Acessado em mar. de 2022.

BRASIL, **Lei 11645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília DF, março 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003. Acessado em mar. de 2022.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Fixa as diretrizes e bases da educacional nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, aprovado em 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 04 de jun 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 15/2010**, aprovado em 1º de setembro de 2010. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 16/2010**, aprovado em 1º de setembro de 2010. **Denúncia de racismo na Escola Estadual Delmira Ramos dos Santos, localizada no Bairro Coopavilla II, Município de Campo Grande, MS.**

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 2/2007**, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 6/2011**, aprovado em 1º de junho de 2011. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 04 de jun. 2022.

BRASIL, **Parecer CNE/CP nº 3/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul 2022.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acessado em: 22 de jul. 2022.

BRASIL, **Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010**, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.editoramagister.com>. Acessado em 20 de junho de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação – CNE Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

CARREIRA, D. Gênero e Raça: EJA como política de ação afirmativa. *In.*: CATELLI JR. Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org). **A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

CUNHA JÚNIOR, A. S.; ARAÚJO, M. I. O. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 116-129, 2013.



GOMES, N. L. **Apresentação**. In: Silva, N. N. **Da Juventude Negra na EJA: o direito a diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010b.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, (6/7), 2010a. p. 67–82.

GOMES, N. L. A questão racial da EJA: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 87-104.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu: raça e gênero**, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

GONÇALVES, E. Educação de Jovens e Adultos e relações étnico-raciais. In: CATELLI JÚNIOR, Roberto (Org.). **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil – população declaração cor ou raça**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao>. Acesso em: 11 de jul. de 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015**. IPEA: Brasília/DF, 2017. Disponível: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 18/03/2021.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10639/03. In: SOUZA, Oliveira (Org). **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. Ed. Ver. ampl. 2 reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, G. A. de. Uma Educação para as Relações Étnicos –Raciais na Escola: Limites, possibilidades e desafios. **Revista da ABPN**, V. 15, nº Edição Especial, abril 2023. P.174 -194. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acessado em: 16 ago. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO), **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul: 2001.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.



SANTOS, R. **Maioria minorizada**: um dispositivo de racialidade. Rio de Janeiro: Telha. 2020.

SILVA, M. L. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

Enviado em: 17/09/2023

Aceito em: 25/01/2024



IGUALDADE RACIAL: **UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS EM** **CONCURSOS PARA DOCENTES DA REDE FEDERAL**

RACIAL EQUALITY: AN ANALYSIS OF AFFIRMATIVE PUBLIC **POLICIES IN COMPETITIONS FOR TEACHERS IN THE FEDERAL** **NETWORK**

Carlos Augusto da Silva Junior¹
Eniel do Espírito Santo²
Ana Katia Alves dos Santos³

RESUMO

As ações afirmativas são políticas públicas ou privadas, oriundas de lutas incansáveis dos movimentos sociais, que visam atingir o princípio constitucional da igualdade material, corrigindo exclusões socioeconômicas do passado ou presente. Neste contexto, a Lei n.º 12.990/2014, acerca de políticas públicas de ações afirmativas em concursos públicos, surge como instrumento de reparação e justiça social causada pela sub-representação de pessoas negras no serviço público. Este artigo visa compreender os desafios e obstáculos enfrentados na implementação política de ação afirmativa de cotas raciais diante da respectiva legislação aplicável a concursos de docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, por meio de uma revisão sistematizada de literatura, onde buscamos produções acadêmicas realizadas no período de 2013 a 2023 que abordassem a temática da política de cotas raciais nos concursos públicos para docentes da rede federal de ensino. Após o refinamento dos critérios estabelecidos para a busca, foram eleitos cinco artigos, cujas análises emergiram as seguintes categorias analíticas: análise da legislação e política pública; avaliação da política pública no contexto nacional e avaliação de política pública localmente. Os resultados apontam interpretações distintas do dispositivo legal, evidenciando comportamentos racistas e uma diferença abissal entre os resultados esperados e os encontrados, quando a normativa é aplicada nos concursos para docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas afirmativas. Cotas raciais. Concursos para docentes.

ABSTRACT

Abstract: Affirmative action is a public or private policy arising from the tireless struggles of social movements, which aims to achieve the constitutional principle of material equality, correcting socio-economic exclusions of the past or present. In this context, Law 12.990/2014, on affirmative action public policies in public tenders, emerges as an

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade Federal da Bahia (PPGEISU/UFBA). Especialista em Gestão de Processos Universitários e Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Servidor Técnico Administrativo da UFBA. Membro da Comissão Permanente de Heteroidentificação Complementar a Autodeclaração da UFBA (CPHA/UFBA). E-mail: augustojr@ufba.br.

² Professor Adjunto no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CETEC/UFRB). Doutor em Educação pela Universidad de La Empresa (UDE/Uruguai). Mestre em Gestão Integrada de Organizações pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Graduado em Administração pela Universidade Brasil (Univbrasil) e em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: eniel@ufrb.edu.br.

³ Professora Associada IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora e Mestra em Educação pela UFBA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL). E-mail: aksantos@ufba.br.

instrument of reparation and social justice caused by the under-representation of black people in the public service. This article aims to understand the challenges and obstacles faced in implementing the affirmative action policy of racial quotas in the light of the respective legislation applicable to teaching competitions at Federal Higher Education Institutions. This is an exploratory study, with a qualitative approach, through a systematic literature review, in which we searched for academic productions carried out between 2013 and 2023 that addressed the issue of racial quotas in public examinations for teachers in the federal education network. After refining the criteria established for the search, five (5) articles were chosen, from which the following analytical categories emerged: analysis of legislation and public policy; evaluation of public policy in the national context and evaluation of public policy locally. The results point to different interpretations of the legal provision, highlighting racist behavior and an abysmal difference between the results expected and those found.

KEYWORDS: Affirmative public policies. Racial quotas. Teaching competitions.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas surgiram como resposta às desigualdades históricas enfrentadas por grupos minoritários ou minorizados, como a população negra, indígena, quilombola, pessoas com deficiência e outros segmentos socialmente excluídos. O objetivo dessas políticas é assegurar o princípio constitucional da igualdade material.

No âmbito dos concursos públicos federais, atualmente há duas legislações distintas, que garantem a aplicação de políticas de ações afirmativas. A primeira é a Lei n.º 8.112/1990, que prevê a reserva de até 20% (vinte por cento) das vagas disponibilizadas no concurso às pessoas com deficiência. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 9.508/2018, que reserva às pessoas com deficiência o percentual mínimo de cinco por cento das vagas (Brasil, 1990, 2018).

A segunda Lei relacionada com a aplicação de políticas de ações afirmativas é desdobramento do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei n.º 12.288/2010, trata-se da Lei n.º 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas nos concursos públicos da administração pública federal direta e indireta (Brasil, 2010, 2014).

Ressalta-se que a Lei n.º 12.990/2014 está direcionada para a reserva de vagas às pessoas negras, isto é, pessoas autodeclaradas pretas e pardas, conforme definição utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A discussão da implementação dessa lei reveste-se de urgência, uma vez que possui validade prevista de apenas dez anos, conforme seu artigo sexto e, portanto, assim perderá a sua vigência em junho de 2024 (Brasil, 2014).

A aplicação da Lei 12.990/2014 encontra-se limitada por uma condição específica, ou seja, a existência de, no mínimo, três vagas para o cargo pretendido (Brasil, 2014). Tal requisito dificulta a implementação da referida lei em concursos mais especializados, nos quais o número de vagas

ofertadas costuma ser reduzido, em geral, uma ou duas vagas. Um exemplo dessa situação são os concursos docentes das instituições federais de ensino, que demandam elevada qualificação e especialização dos candidatos.

Nesse contexto, entendem-se as ações afirmativas de cotas raciais nos concursos docentes como estratégias para enfrentar o racismo estrutural e institucional. Este artigo visa compreender os desafios e obstáculos enfrentados na implementação dessa política.

O artigo segue uma estrutura em cinco seções. A introdução apresenta o contexto e os objetivos da pesquisa. A segunda seção discute o racismo institucional nas IFES e a importância das ações afirmativas. A terceira seção descreve os métodos de pesquisa utilizados. A quarta seção apresenta e discute os resultados e suas implicações. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais e aponta direções futuras.

2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE COTAS RACIAIS: ESPAÇO DE TENSÃO

O racismo é uma marca indesejável da sociedade brasileira, resultado de séculos de genocídio naturalizado do povo negro. Após a abolição da escravidão, não houve políticas indenizatórias para inserção social, levando à marginalização e opressão. O racismo persiste na sociedade brasileira, escondido sob a falsa égide da democracia racial. É uma construção social historicamente forjada pela branquitude para manter seus privilégios, afetando negativamente as instituições brasileiras como fruto podre das bagagens a atravessamentos sociais, vergonhosamente presentes neste início de século XXI.

Nesse contexto, inserem-se as ações afirmativas, compreendidas como “[...] programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”, como apontam Feres Junior et al. (2018, p. 13). Por exemplo, as cotas no ingresso de estudantes negros e negras às universidades públicas são um marco das políticas públicas de ações afirmativas de enfrentamento ao racismo estrutural e institucional, pois até então a ausência desses corpos nesses lugares era naturalizada.

A ausência de negros e negras no corpo docente das IFES, também foi naturalizada durante anos e, somente em 2014, tivemos a implementação da Lei Federal n.º 12.990/2014, que buscava fazer a correção desse cenário em todo serviço público federal (Brasil, 2014). Todavia, a implementação da Lei não garantiu a entrada de docentes negras e negros, pois de acordo com Mello e Resende (2019), isso se deve à especificidade do concurso docente e seus editais. Dessa

forma, embora houvesse a Lei, não existia a garantia da reserva da vaga, impedindo a completude da política pública.

Embora as IFES sejam lugares de muita discussão e produção de conhecimento, não estão fora da estrutura social que compõe a sociedade, e justamente, por isso, não estão isentas de reproduzir comportamentos racistas, seja em ações ou em omissões.

Para entendermos melhor a urgência da discussão das cotas raciais nos concursos docentes das IFES, duas análises mostram-se necessárias: a primeira diz respeito à população brasileira quanto ao quesito raça/cor. A segunda análise busca examinar o panorama que abarca o perfil dos docentes que compõem o corpo docente das IFES, com foco específico no critério de raça/cor. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE em 2022, indica que da população do Brasil, 45,3% declararam-se da raça/cor parda, 42,8% declararam-se da raça/cor branca e 10,6% declararam-se da raça/cor preta (Brasil, 2023). Assim, os dados nacionais revelam que 56,1% da população declarou-se parda ou preta, portanto, negros.

Para a segunda análise, tendo-se como base a representatividade da população negra no corpo docente das IFES, temos os dados do Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2022), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2021, dos 91.663 docentes nas universidades federais, 43,2% não tinham declaração de raça/cor, 40,7% eram brancos, 2,4% pretos, 12,4% pardos, 1% amarelos, 0,2% indígenas. Assim, embora 43,2% dos professores não tivessem declaração de raça/cor, o que demonstra uma baixa preocupação com o tema, exibindo mais uma vez a face do racismo institucional, menos de 15% autodeclararam-se pardos ou pretos, constituindo-se em uma vergonhosa sub-representação do povo negro no magistério superior da universidade pública federal.

Os dados evidenciam desproporção e carência de representatividade entre a demografia populacional e o corpo docente universitário. Isso reforça a necessidade de implementação de políticas públicas de ações afirmativas, como a Lei nº 12.990/2014. Contudo, essa legislação enfrentou obstáculos ao ser aplicada em concursos especializados, como os docentes das IFES. O entrave reside na interpretação das instituições sobre a reserva em concursos com três ou mais vagas, revelando comportamento racista e desinteresse nas metas da política (Brasil, 2014).

É fundamental destacar que as políticas de ações afirmativas em discussão não tratam de bem-estar do Estado. Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro tem sido o protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica na nossa sociedade e trata-se de uma discussão que permeia o movimento desde a década de 1980.

A afirmação de Gomes (2017) é reforçada por Santos et al. (2021) e por Mello e Resende (2019), que trazem o relato histórico do Projeto de Lei n.º 1.332/1983, proposto pelo Deputado Federal Abdias Nascimento, cujo objetivo era a introdução do princípio da isonomia social, cotas, para a população negra. Apesar de ter percorrido todas as comissões do Congresso, o Projeto de Lei não obteve êxito em sua aprovação e foi arquivado.

Na atualidade, também reforçando a afirmação de Gomes (2017), os Movimentos Negros representam um agente de fiscalização e cobrança quanto ao cumprimento e efetividade da Lei n.º 12.900/2014 (Brasil, 2014). Foi o que aconteceu na Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando o Coletivo Luiza Bairros entregou à Reitoria o “Manifesto pelo enegrecimento do corpo docente da UFBA”⁴, documento que denunciava a precariedade da aplicação da lei e propunha alterações no entendimento da lei. Situação semelhante aconteceu na Universidade Federal de Alagoas, onde o Instituto do Negro de Alagoas e o Ministério Público Federal de Alagoas ajuizaram ação por má aplicação de cotas nos concursos docentes da instituição⁵. É de fundamental importância que os dados resultantes da aplicação da Lei n.º 12.990/2014 sejam sistematizados, tornados públicos e discutidos, a fim de expor a fragilidade e o seu alcance limitado quando aplicada nos concursos docentes.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para Xiao e Watson (2017), o avanço do conhecimento deve ser construído com base no trabalho anteriormente existente, dessa forma, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, realizada mediante uma revisão sistematizada de literatura, com objetivo de compreender os desafios à política de cotas, quando aplicada nos concursos docentes a partir de experiências já apresentadas. Para a realização desta revisão de literatura, foram consultadas bases de dados acadêmicas, como SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando palavras-chave como "ações afirmativas", “ação afirmativa”, "concurso", "docente", "concurso docente", “12.990”. Foram utilizadas combinações de operadores booleanos como AND e OR e alternâncias entre as palavras-chave. O recorte temporal escolhido foi de 2013 a 2023, tempo aproximado das primeiras ações afirmativas para concursos públicos federais.

⁴ Matéria disponível em <https://medium.com/@coletivoluiزابairros/manifesto-pelo-enegrecimento-do-corpo-docente-da-ufba-2f8bc0d73810>

⁵ Matéria disponível em: <https://inegalagoas.org/2021/07/26/mpf-al-e-ineg-al-ajuizam-acao-civil-publica-por-maaplicacao-da-lei-de-cotas-nos-concursos-da-ufal/>

A primeira busca mostrou a impossibilidade de uso do operador booleano “OR”, uma vez que ele traz resultados em que apenas uma das palavras-chave possa aparecer e a pesquisa objetivava levantar conteúdos que abordem o cruzamento entre os marcadores. Com o uso do operador “OR”, foram encontrados 92.846 materiais, entre artigos, livros, dissertações, teses, e outras modalidades.

Diante da dificuldade de se trabalhar com material tão vasto e da larga chance de fuga do objetivo, optou-se por utilizar o operador “AND”, pois desejava-se discutir a relação entre as palavras-chave.

Depois do ajuste com o uso dos operadores booleanos, foram localizados dezessete artigos para a pesquisa. Os critérios de seleção foram refinados e foram eleitos cinco trabalhos, considerando materiais revisados por pares, disponíveis na íntegra e que abordassem a relação entre ações afirmativas e concursos públicos para docentes, este último critério verificável a partir da leitura dos resumos.

Uma vez selecionados, os estudos foram categorizados, conforme seu conteúdo, em busca de padrões que os unissem em grupos. Para tanto, valeu-se da análise temática de conteúdo, cujo método possibilita realizar esse agrupamento e pode ser aplicada em diferentes tipos de documentos, tais como discursos, artigos, entrevistas, relatórios e outros. A categorização consiste num processo de redução do texto em palavras e expressões significativas (Minayo, 2007).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA REVISÃO SISTEMATIZADA

Conforme visto, foram eleitos cinco artigos para compor essa revisão da literatura, isto é, Faria (2016), Mello e Resende (2019), Santos et al. (2021), Fernandes et al. (2021) e Coutinho e Arruda (2022). O Quadro 01 sintetiza as informações de cada estudo.

Após realizar a análise dos cinco artigos foi possível apontar três categorias resultantes da análise temática de conteúdo que surgiram a partir da leitura completa dos textos. São elas: a) legislação e política pública: Faria (2016); b) avaliação de política pública nacionalmente: Mello e Resende (2019) e Santos et al. (2021); c) avaliação de política pública localmente: Fernandes et al. (2021) e Coutinho e Arruda (2022).

Quadro 01- Síntese da revisão bibliográfica

Título	Ano	Autor(es)/Autora(s)	Objetivo
Cotas raciais em concursos públicos: o ingresso na carreira docente	2016	Faria, Iolanda Pinto de	Analisar as cotas para a carreira docente sob a ótica da Lei 12.990/2014, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estatuto da Igualdade Racial.
Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os	2019	Mello, Luiz; Resende, Ubiratan Pereira de	Problematizar os termos da implementação da Lei n.º 12.990/2014, que reserva 20% das vagas de concursos públicos federais para candidatas/os negras/os.
Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras	2021	Santos, Edmilson Santos dos; Gomes, Nilma Lino; Silva, Givânia Maria da; Barros, Ronaldo Crispim Sena	Analisar a implementação da Lei 12.990/2014, no âmbito das universidades federais, a partir de dados referentes à entrada de docentes autodeclaradas como pessoas negras.
Desafios à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino	2021	Fernandes, Rosane Rosa Dias; Santos, Victor Silva; Jacob, Alexandre Dias, Rany Rosa	Analisar a aplicação da Lei nº 12.990/2014, no âmbito dos concursos públicos para docentes, nas instituições federais de ensino do Espírito Santo.
A implementação das cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal: um olhar a partir do Colégio Pedro II	2022	Coutinho, Gabriela dos Santos; Arruda, Dyego de Oliveira	Analisar a implementação da política de cotas raciais nos concursos públicos para o magistério no Colégio Pedro II, elucidando estratégias a partir das quais a instituição pode colocar em efetivo movimento a política de cotas raciais em seus concursos públicos, enegrecendo o quadro de professores/as do Colégio.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Na primeira categoria relacionada com a legislação e a política pública, temos o trabalho de Faria (2016), por estar próximo da implementação da Lei n.º 12.990/14, não se trata de uma análise de resultados e sim de um estudo documental e bibliográfico, nas palavras da autora. A autora estabelece uma conexão entre a Lei n.º 12.990 e a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e com a Lei n.º 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010).

Faria (2016) afirma que há sustentação legal para a implementação das cotas raciais nos concursos docentes com base nas legislações vigentes e anteriores à Lei nº 12.990/2014, segundo



a autora, as cotas estariam sustentadas nos artigos 2º e 4º, VII da Lei n.º 12.288/2010; no art. 3º, I, da Lei n.º 9.394/1996 e no art. 5º da Constituição Federal vigente. Esses diplomas legais trazem dispositivos que inspiram e fundamentam a adoção de cotas raciais em concurso para a carreira docente (Brasil, 1988; 1996; 2010; 2014; Faria, 2016).

Torna-se basilar recorrer a uma abordagem transdisciplinar, assumindo a complexidade que é a realidade social brasileira, completa a autora, “na qual não é possível definir um direito sem analisar todos os aspectos que compõem e contextualizam a desigualdade social a ser combatida” (Faria, 2016, p. 149). Dessa forma, percebe-se a importância do instrumento, mas nota-se também que este necessita de complementos, tais como um sistema de cotas na graduação e pós-graduação e um sistema que garanta a permanência desses discentes, entre outras medidas.

Em resumo, essa categoria temática não adentra na realidade de nenhuma instituição federal de ensino, tampouco revelou números ou resultados da aplicação da norma. Contudo, realiza uma análise a partir dos marcos legais e destaca a importância da abordagem transdisciplinar, diante da complexidade do tema.

Na segunda categoria analítica, encontram-se os estudos de Mello e Resende (2019) e Santos et al. (2021), trabalhos de alcance nacional e que já dispõem de resultados preliminares da política. Mello e Resende (2019) partem de um momento em que é possível analisar os resultados dos anos iniciais da política pública e executam um trabalho exaustivo que envolveu a análise de mais de três mil editais de concursos para docentes das 63 universidades federais existentes no momento da pesquisa.

Anteriormente, à apresentação dos resultados, Mello e Resende (2019) realizam um passeio pela história das políticas de cotas, desde a sua primeira tentativa de implementação na década de 1980, pelo então deputado federal Abdias do Nascimento, passando pela iniciativa pioneira da Universidade de Brasília (UnB) em implementar um programa de cotas raciais, por decisão administrativa própria, para os seus cursos de graduação.

Os autores destacam a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal (STF) em 2009. Essa ação questionou a legitimidade das políticas de cotas raciais, iniciadas pela UnB, mas que em 2009 já eram uma realidade em ao menos trinta e cinco universidades federais do país, conforme levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Freitas et al., 2022). De modo unânime, o SFT julgou a ADPF improcedente, garantindo a constitucionalidade das cotas nas universidades e abrindo espaços para avanços maiores. Em vista do cenário favorável às cotas



no acesso à universidade, os autores chegam à sanção das Leis nº 12.711/2012 e nº 12.990/2014 (Brasil, 2012; Brasil, 2014; Mello; Resende, 2019).

Mello e Resende (2019) enfatizam a possível limitação imposta pelo texto da lei ao estabelecer que as reservas de vagas sejam aplicadas apenas em concursos que possuam pelo menos três vagas disponíveis. Além disso, eles mencionam a nota técnica n.º 17 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que antecipou a existência de um obstáculo decorrente dessa condição específica da lei. A nota técnica é enfática ao afirmar: “outro ponto de destaque são os concursos com baixo número de vagas, entre os quais o exemplo mais contundente talvez seja o magistério superior. Geralmente, há menos de três vagas para cada cargo, tendo em vista a especialização requerida” (Silva; Silva, 2014, p. 17).

Essa nota técnica foi publicada com ao menos três meses de antecedência da aprovação da Lei n.º 12.990/2014 (Brasil, 2014), contudo, o texto da lei não sofreu nenhum tipo de alteração e entrou em vigência com o problema de interpretação já anunciado.

Por fim, os autores desenham o perfil raça/cor com base em autodeclaração dos docentes, disponível no Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, há certa limitação, uma vez que no censo de 2016, mais atual na época, 54% dos docentes não tinham essa informação no seu cadastro junto ao Governo Federal. Em seguida é exibido um detalhamento minucioso de como se deu a reserva em cada uma das 63 universidades pesquisadas. O estudo conclui que não há uniformidade entre as universidades quanto à interpretação do significado da exigência de um número superior a duas vagas por edital para que a reserva seja assegurada. O percentual médio destinado a negras/os nos editais analisados é 5%, o que parece estar na contramão dos objetivos da Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014; Mello; Resende, 2019).

Santos et al. (2021) também analisam a implementação da lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014) a partir de uma amostra de 54 universidades. Os autores trazem o termo Racismo Institucional⁶ já no título do seu trabalho e discutem o seu conceito no cenário brasileiro a partir de autores consagrados, tais como Silvio Almeida e Adilson Moreira. Os autores argumentam que as instituições brasileiras, incluindo o Estado, promovem práticas de racismo que dificultam o acesso dos negros a bens sociais e negam seus direitos. O racismo institucional é visto como uma consequência do racismo estrutural no país, com suas raízes na escravidão e nas desigualdades raciais resultantes desse sistema (Santos et al., 2021).

⁶ Grifo nosso.



Os autores analisam a implementação da Lei n.º 12.990/2014 (Brasil, 2014), discutem os desafios enfrentados nesse processo e apresentam dois modelos de interpretação da implementação da política pública, ambos destacam a importância do comportamento humano.

Para os autores, a Emenda Constitucional n.º 95, conhecida como Lei do Teto de Gastos, que restringe o aumento de despesas públicas, também afetou a implementação da lei de cotas raciais. O período de implementação da Lei n.º 12.990/14 coincidiu com uma desaceleração e estagnação da contratação de docentes nas universidades federais, o que diminuiu o impacto da lei e dificultou a garantia de maior diversidade racial (Santos et al., 2021).

O estudo conduzido por Santos et al. (2021) apresenta uma análise abrangente dos dados coletados, que foram sistematizados cuidadosamente, expondo os resultados por estado, região ou o compilado do país inteiro, o que contribuiu para a clareza e objetividade da compreensão dos dados e permite facilmente uma comparação entre eles.

As conclusões atingidas por Santos et al. (2021) revelam que as universidades federais minimizaram a aplicação da Lei n.º 12.990/14, negando seu cumprimento de diversas maneiras, desde oferecer informações inconsistentes até impedir o acesso aos dados. Nesse sentido, Santos et al. (2021) dialogam com Mello e Resende (2019) e sinalizam que a falta de monitoramento sistemático da norma impede a sua efetividade.

Ademais, os estudos de Santos et al. (2021) revelaram que a maioria das universidades analisadas não empreendeu esforços significativos para garantir a diversidade racial em seu quadro docente, contratando poucos docentes negros. Apenas vinte e cinco universidades contrataram docentes através da Lei n.º 12.990/2014 (Brasil, 2014), e dessas, vinte e uma contrataram menos de dez docentes. Essas universidades contrataram entre 7.369 e 8.538 docentes e destes o número de docentes negros está entre 0,11% e 0,13%.

Os trabalhos que contemplam a segunda categoria analítica trazem uma discussão teórica solidamente embasada e avançam sobre a primeira categoria, por discutir os resultados reais dos primeiros anos de implementação da política de cotas nos concursos para docentes. Mello e Resende (2019) traçam um panorama histórico das políticas de cotas e a decisão do STF que garantiu a constitucionalidade das cotas. Santos et al. (2021) destacam o racismo institucional como entrave para avanço da política e acrescentam o Teto de Gastos como um fator também limitante.

Os estudos dessa categoria revelam o racismo institucional como responsável pela baixa efetividade da aplicação da lei e pela falta de uniformidade no tratamento da norma. Além disso,

indicam a necessidade de monitoramento sistemático e constante para garantir o cumprimento e efetividade da lei.

A terceira categoria analítica, composta pelos trabalhos de Fernandes et al. (2021) e Coutinho e Arruda (2022), caracteriza-se pela proximidade dos autores com o tema em debate, as discussões se aprofundam em realidades locais e o nível de detalhamento consegue ser mais alto que os estudos das demais categorias.

Fernandes et al. (2021) analisaram a aplicação da Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014) nas instituições federais de ensino do Espírito Santo, ou seja, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). A pesquisa foi realizada a partir de 189 editais de concursos para docentes publicados por essas duas instituições no período de 2014 a 2020.

Os autores desenvolveram o trabalho a partir da luta contra a desigualdade racial no Brasil, com destaque para a atuação do movimento negro, pontuando fortemente o racismo como responsável pela perpetuação das desigualdades e vislumbrando a implementação de políticas públicas como uma das possíveis maneiras de enfrentamento ao racismo, a fim de promover a igualdade racial (Fernandes et al., 2021).

Para sustentar a discussão sobre racismo, racismo estrutural e racismo institucional, Fernandes et al. (2021) recorreram ao subsídio teórico de autores e autoras contemporâneos, como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Carlos Moore, Silvio Almeida, Jurema Werneck e também de diplomas legais como Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288/2010 (Brasil, 2010), Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012), Lei n.º 12.990/2014 (Brasil, 2014) e Declaração de Durban (ONU, 2001), documento produzido durante a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que reconhece o racismo como uma ameaça à paz mundial e exige medidas públicas para sua eliminação, onde o Brasil compromete-se com o combate a tais práticas (Fernandes et al., 2021).

O trabalho analisa criticamente as políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial no Brasil, reconhecendo-as como medidas temporárias para a correção de desigualdades históricas. Ressalta que houve uma aproximação entre governo e movimento negro somente a partir da segunda metade dos anos 1990, com avanços como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e do Plano Nacional de

Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR). Já nos anos 2000 o destaque é dado às políticas de reserva de vagas nas universidades e nos concursos públicos (Fernandes et al., 2021).

Os autores reconhecem o avanço da lei de reserva de vagas em concurso, mas apontam desafios com a exigência de três vagas e criticam a exclusão de estados e municípios, que ficam com autonomia para criar suas próprias leis ou absterem-se do debate (Fernandes et al., 2021).

Fernandes et al. (2021) sistematizaram os dados da UFES e IFES, separados nos anos de 2014 até 2020. No estudo, é possível localizar o número de editais publicados naquele ano, bem como o total de vagas por ano e como essas vagas foram divididas entre ampla concorrência e vagas para pessoas negras. Para as duas instituições, o número de vagas destinadas à ampla concorrência somadas às vagas às pessoas negras coincide com o número total de vagas em todos os anos, o que se conclui, embora não esteja explicitado, que nos sete anos analisados não houve vagas reservadas às pessoas com deficiência.

Quanto às vagas destinadas às pessoas negras, nota-se na UFES um fracionamento grande no número de editais, chegando a cinquenta e cinco editais somente no ano de 2016. No cômputo geral dos sete anos da política pública, a UFES publicou 182 editais, totalizando 394 vagas e dessas apenas três foram reservadas às pessoas autodeclaradas negras, o que significa, aproximadamente, 0,8% do total de vagas (Fernandes et al., 2021).

No caso dos IFES, Fernandes et al. (2021) destacam que não há uma pulverização dos editais, no máximo dois editais lançados por ano, o que permitiu editais com alto número de vagas, cinquenta ou mais, contudo, as vagas estão divididas em subáreas e este é o critério para aplicação da reserva, que cada subárea tenha ao menos três vagas, gerando um obstáculo para a aplicação da reserva de vaga. Durante o intervalo da pesquisa, o IFES publicou sete editais, totalizando 238 vagas e dessas 214 foram destinadas à ampla concorrência e 24 às pessoas autodeclaradas negras, o que representa, aproximadamente, 10% das vagas. Resultado muito melhor que o da UFES, entretanto, metade do que prevê a lei.

Fernandes et al. (2021) concluem indicando que há equívocos na aplicação da Lei n.º 12.990/2014 (Brasil, 2014) no âmbito das instituições do Espírito Santo e que a força do racismo presente nas instituições favorece tal comportamento, e o Estado torna-se responsável pela omissão do monitoramento constante da política.

Coutinho e Arruda (2022) analisaram a aplicação da Lei n.º 12.990/2014 (Brasil, 2014) nos concursos para docentes do Colégio Pedro II (CPII). Contudo, o objetivo do estudo não se limita a realizar essa análise, pois pressupõem que há aplicação ineficiente da política e acrescentam ao

objetivo “elucidando estratégias a partir das quais a instituição pode colocar em efetivo movimento a política de cotas raciais em seus concursos públicos” (Coutinho; Arruda, 2022, p. 5).

Os autores analisam criticamente a necessidade de enegrecimento do corpo docente das instituições de ensino, com foco no CPII. Para isso, sugerem dois princípios, ou seja, o primeiro é reconhecer a sub-representação de negros, indígenas e quilombolas nesses espaços como fruto da racionalidade colonial e racista e não fruto de “incapacidades” ou “inaptidões”. O segundo é compreender que a presença desses corpos tem o potencial de promover uma transformação epistemológica nos currículos e práticas pedagógicas (Coutinho; Arruda, 2022).

Os autores ressaltam a importância das ações afirmativas como forma de combater o racismo estrutural e promover a diversidade nas instituições de ensino superior, com destaque para a Lei n.º 12.711/2012 (Brasil, 2012). Com base na literatura, os autores estratificam em três ondas as mudanças ocasionadas pelas ações afirmativas. A primeira onda inicia-se com a entrada de negros e indígenas nas Instituições de Ensino Superior e reflete-se no processo de mudança política e epistemológica nessas instituições (Coutinho; Arruda, 2022).

A segunda onda é marcada pela reserva de vagas por critérios raciais na pós-graduação, que, por não haver respaldo na legislação por país, acontecem dentro da autonomia universitária de cada Instituição, e por esse motivo, não há uniformidade nas ações. Já a terceira onda é encadeada com as duas primeiras e advém do fato de termos gradativamente negros e indígenas mestres e doutores, estando aptos a concorrer nos concursos de seleção para docentes das instituições de ensino superior, impactando em mudanças epistemológicas profundas (Coutinho; Arruda, 2022).

Coutinho e Arruda (2022) enfatizam a importância dos movimentos negros como agentes que pressionaram a edição da Lei. Em consonância com os demais autores, apontam fragilidades, como o prazo de dez anos, avaliado como curto; o percentual fixo, não respeitando o percentual da população negra de cada estado; a possibilidade de fracionamento de vagas dos concursos como um mecanismo de burla; não previsão de procedimento de heteroidentificação nos quatro primeiros anos da política, o que possibilitou a existência de fraudes.

Ao analisar a situação do CPII, os autores destacam a falta de diversidade racial no corpo docente do CPII, embora não haja uma pesquisa, a diminuta presença de docentes negros é gritante. Apontam inconsistências na formação das listas de aprovados, o que seria capaz de prejudicar a contratação de profissionais negros (Coutinho; Arruda, 2022).

Conforme previsto nos objetivos da pesquisa, Coutinho e Arruda (2022) sugerem soluções para aumentar a eficácia da lei, como um censo interno para identificar áreas carentes de diversidade



racial e estabelecer uma ordem de prioridade na distribuição das cotas raciais. Também apontam a necessidade de pesquisas sobre o perfil étnico-racial do corpo técnico, a implementação de cotas raciais para outros cargos e a discussão sobre a falta de cotas nos processos seletivos para professor substituto.

A terceira categoria, composta pelos estudos de Fernandes et al. (2021) e Coutinho e Arruda (2022), apresentam análises críticas sobre a aplicação da Lei nº 12.990/2014 nas instituições de ensino do Espírito Santo e no Colégio Pedro II. Respectivamente, reconhecem a luta do movimento negro como motor que impulsiona o desenvolvimento das ações afirmativas e enxergam estas como mecanismos de combate ao racismo institucional e estrutural. Os estudos apontam fragilidades como o fracionamento das vagas e fragilidades particulares, como a construção da lista de aprovados. Minúcias como esta são possíveis devido à proximidade dos pesquisadores com o objeto de estudo. Por conseguinte, as propostas de melhorias conseguem ser mais específicas e adaptáveis à realidade das instituições estudadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o resultado da investigação foi possível evidenciar a precariedade da aplicação da Lei n.º 12.990/14, bem como a omissão da administração pública que não questiona, especialmente diante de uma política pública que deixa de apresentar os resultados minimamente esperados.

A partir da divisão analítica dos estudos encontrados, nota-se convergência quanto ao problema gerado a partir da fragmentação das vagas, evidenciada em todos os estudos, nas três categorias analíticas apresentadas, e expõe a principal fragilidade da Lei. Trata-se da manifestação do racismo institucional, visto que a interpretação é livre e cabe à instituição observar se a reserva incidirá sobre cada área do conhecimento ou sobre o total de vagas do Edital.

O baixo número de trabalhos encontrados releva uma lacuna na discussão apresentada, desta forma, se faz necessário que a política pública afirmativa de cotas raciais nos concursos docentes seja avaliada tanto nacional como localmente, nas Instituições Federais de Ensino, uma vez que a literatura indica que não houve uniformidade na aplicação da referida Lei e que existe uma diferença abissal entre os resultados esperados e os resultados encontrados, quando a norma é aplicada nos concursos para docentes. Novos estudos, locais e/ou nacionais, servirão como denúncia e também poderão indicar meios de correção da política pública a partir da diversidade de experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos no âmbito da administração pública federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio Contínua**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408>. Acesso em: 18 jun. 2023.

COUTINHO, Gabriela dos Santos; ARRUDA, Dyego de Oliveira. A implementação das cotas raciais nos concursos públicos para o magistério federal: um olhar a partir do Colégio Pedro II. **Mana**, v. 28, s. p., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0403>. Acesso em: 15 maio 2023.

FARIA, Iolanda Pinto de. Cotas raciais em concurso público: O ingresso na carreira docente. **Diálogo**, n. 32, p. 147-165, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/2238-9024.16.36>. Acesso em: 15 maio 2023.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Acesso em: 26 jun. 2023.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias; SANTOS, Victor Silva; JACOB, Alexandre; DIAS, Rany Rosa. Desafios à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 42, s. p., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254846>. Acesso em: 15 maio 2023.

FREITAS, Jefferson B. de; LEMOS, Fernanda; FLOR, Juliana; SÁ, Izabele; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras (2020). **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, 2022, p. 1-23. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2022/10/Levanta-mento-2020-versao-final.pdf>. Acesso em 27 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei n.º 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 161-184, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010007>. Acesso em: 15 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

SANTOS, Edmilson Santos dos; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Givânia Maria; BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. **Educação & Sociedade**, v. 42, s. p., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.253647>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques da. **Nota Técnica nº 17**: Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5781/1/NT_n17_Reserva-vagas-negrosconcursos-publicos_Disoc_2014-fev.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023

XIAO, Yu; WATSON, Maria. Guidance on conducting a systematic literature review. **Journal of planning education and research**, v. 39, n. 1, p. 93-112, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>. Acesso em: 20 maio 2023.

Enviado em: 20/09/2023

Aceito em: 29/01/2024



A EDUCAÇÃO NO COMBATE AO RACISMO E A XENOFOBIA NO BRASIL

EDUCATION TO FIGHT AGAINST RACISM AND XENOPHOBIA IN BRAZIL

Giovani Giroto¹
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula²

RESUMO

Refletir sobre os processos de educação e analisá-los envolve compreender as demandas sociais vigentes. Assim, as instituições de educação escolar e acadêmica, bem como as instituições de educação não-formal, não podem estar alheias às questões sociais e devem promover práticas de transformação da sociedade por um viés da ética, da justiça e da equidade. Ao aproximar esse debate das questões migratórias, argumenta-se que é necessário promover um espaço educacional de escuta e acolhida de diversas questões que estão ao redor das demandas dos(as) migrantes. A partir disso, anuncia-se que o objetivo deste artigo é discutir os preconceitos enfrentados por migrantes negros(as) no Brasil e promover uma discussão acerca da importância de uma educação antixenorracista. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e justifica-se pela necessidade e urgência do debate acerca da educação para pessoas migrantes no Brasil, assim como a importância do protagonismo migratório na sociedade. Tal protagonismo deve estar presente nas instituições educacionais para garantir a promoção de uma transformação social, com a inclusão dessas pessoas e a redução dos preconceitos enfrentados. Como principais conclusões, defende-se uma educação que mantenha uma práxis de combate ao racismo por meio da compreensão da diversidade cultural, das diversas identidades e da importância da valorização das narrativas migratórias enquanto protagonistas de suas histórias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Migrantes no Brasil. Racismo. Xenofobia.

ABSTRACT

Reflecting on and analyzing education processes involves understanding current social demands. Thus, school and academic educational institutions, as well as non-school educational institutions, cannot be unaware of social issues and must promote practices of society transformation through ethics, justice, and equity. By bringing this debate closer to migration issues, it is argued that it is necessary to promote an educational space for listening and welcoming the several issues that are around the migrants' demands. Based on this, it is announced that the objective of this article is to discuss the prejudice faced by black migrants in Brazil and to promote a discussion about the importance of an anti-xenorracist education. This is a bibliographical research and is justified by the necessity and urgency of the debate about education for migrants in Brazil, as well as the importance of the migratory protagonism in society. Such protagonism must be included in the educational institutions for the promotion of a social transformation, with the inclusion of these people and the reduction of the prejudices they face. As main conclusions, we defend an education that maintains a praxis to combat racism through the understanding of cultural diversity, of diverse identities, and the importance of valuing migratory narratives as protagonists of their histories.

KEYWORDS: Anti-racist education. Migrants in Brazil. Racism. Xenophobia.

¹ Discente de doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduado em Filosofia pela UEM e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. E-mail: giovani_giroto@hotmail.com

² Professora Associada no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Pedagogia pela Universidade de Campinas (Unicamp). E-mail: ematpaula@uem.br

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre os processos de educação e analisá-los envolve compreender as demandas sociais vigentes. Em outras palavras, defende-se que educação e a sociedade caminham juntas, na medida em que as instituições educacionais formam para a sociedade, ao passo que a sociedade possui demandas as quais as escolas podem suprir com seus processos formativos. Aqui, nota-se um ciclo complementar que une duas esferas: educação e sociedade.

As escolas, os colégios, as faculdades, as universidades, assim como as instituições de educação não-formal não podem estar alheias às questões sociais e devem promover práticas de transformação da sociedade por um viés da ética, da justiça e da equidade. Nesse sentido, de acordo com Freire (2019b, p. 51), “a realidade social não se transforma por acaso. Se as pessoas são produtoras desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre a humanidade e a condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa humana histórica”.

Com isso, compreende-se a importância da ação humana para a modificação do meio. Os comportamentos, as culturas, as construções identitárias, assim como outros elementos, só existem a partir da criação e manutenção humana. Da mesma forma, a mudança desses padrões, quando necessária, apenas ocorre a partir de um esforço e exercício prático. Nesse caso, a educação tem potência para transformar realidades.

Assim, há uma aproximação com a discussão sobre a formação, a manutenção e a reconfiguração da cultura, uma vez que as causas e efeitos das ações humanas modificam o meio de acordo com seus interesses, processos históricos e relações de poder. Compreender a realidade social é também compreender o papel das instituições sociais que a compõe, assim como as formas de se relacionar e fazer cultura das pessoas que compartilham uma mesma sociedade.

Ao aproximar esse debate às questões migratórias, argumenta-se que é necessário promover um espaço educacional de escuta e acolhida de diversas questões que estão ao redor das pautas migratórias. Portanto, assim como em outros debates, não se apresenta uma discussão que parte apenas de um único viés, mas por meio de algumas dicotomias, tais como o respeito à diversidade e o preconceito (que nesse caso pode ser através da xenofobia e/ou do racismo), o sentimento de pertencimento e não pertencimento, o silenciamento e a escuta de suas narrativas, dentre outros tópicos.

A partir disso, anuncia-se que o objetivo deste artigo é discutir os preconceitos enfrentados por migrantes negros(as) no Brasil e promover uma discussão acerca da importância de uma educação antixenorracista. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico que analisou pesquisas científicas e livros teóricos que se aproximam do tema selecionado com a finalidade de embasar o estudo e fomentar novas discussões (FONSECA, 2002).

A pesquisa apresenta um recorte parcial de uma tese de doutorado em Educação e justifica-se pela necessidade e urgência do debate acerca da educação para pessoas migrantes no Brasil, assim como a importância do protagonismo migratório na sociedade e nas instituições educacionais para a promoção de uma transformação social e da inclusão dessas pessoas, assim como a redução dos preconceitos enfrentados.

2 XENOFOBIA E RACISMO COMO PROBLEMAS SOCIAIS

Ao longo dos anos, não foi difícil encontrar contextos e cenários que constatarem a existência de diferentes tipos de violência no Brasil em razão de preconceitos diversos. Quando se tratam de migrantes, as violências podem ser ainda mais intensificadas em decorrência da acentuação das diferenças culturais, do conservadorismo político, do fechamento de fronteiras, da diferença de cor de pele e outras formas de apresentação das identidades diaspóricas. A fim de problematizar e discutir sobre isso, apresentam-se a seguir algumas ocorrências com migrantes em território brasileiro nos últimos anos.

No ano de 2020, João Manuel, um migrante angolano, foi esfaqueado na Zona Leste da capital paulista³. O conflito envolvendo o migrante foi motivado a partir de uma fala xenofóbica de um brasileiro em relação a ele e ao fato de o governo federal efetuar pagamento de auxílio-emergencial para migrantes no Brasil no contexto de pandemia. A agressão foi fatal, ocasionando a morte do migrante.

No ano seguinte, mais um caso de preconceito foi notificado⁴. No município de Cuiabá, haitianos foram agredidos verbalmente por um passageiro brasileiro em um ônibus. O caso

³ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/05/19/angolano-morre-esfaqueado-na-zona-leste-de-sp-e-2-feridos-imigrantes-deixam-suas-casas-em-itaquera-por-medo-de-xenofobia.ghtml>. Acesso em: 05 jun. 2023.

⁴ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/04/20/video-de-racismo-e-xenofobia-contra-haitianos-em-onibus-em-cuiaba-e-apurado-pela-policia.ghtml>. Acesso em: 05 jun. 2023.

representa o racismo, a xenofobia e a injúria racial enfrentados por migrantes, sobretudo negros, no Brasil. Na ocasião, o agressor xinga migrantes e demonstra ter Hitler como uma referência.

Aos 24 dias do mês de janeiro de 2022, na capital do Rio de Janeiro, outra agressão física contra um migrante negro foi registrada⁵. Moïse Kabagambe, de origem congoleza, trabalhava em um quiosque na Barra da Tijuca. Após cobrar uma parte do seu pagamento que estava atrasada, Moïse e o dono do estabelecimento iniciaram uma discussão que evoluiu para a agressão física do jovem refugiado do Congo, com o envolvimento de outras pessoas brasileiras que intervieram na discussão. As agressões resultaram na morte de Moïse Kabagambe no local do ocorrido.

Recentemente, no ano de 2023, o até então técnico do time de futebol Comercial do Piauí, Koosha Delshad, de origem iraniana, pediu demissão após sofrer ataques preconceituosos durante uma partida⁶. Os ataques de cunho xenofóbico incluíam xingamentos que reduziam o técnico à terrorista.

Alicerçado nas quatro situações supracitadas, pode-se afirmar que, na atualidade, assiste-se a uma sociedade com postura intolerante às pessoas migrantes no Brasil. A essa forma de preconceito dá-se o nome de xenofobia, termo que pode ser definido como “atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional (Oim, 2009, p. 80).

Bauman (2011) faz uma reflexão em relação à forma ameaçadora a qual muitas pessoas migrantes são admitidas na sociedade. De acordo com o autor, as pessoas estrangeiras causam nas pessoas originárias dos países de acolhida o sentimento de incerteza, de imprevisibilidade. Como solução, ao invés do diálogo e da inclusão, tem-se uma postura de provocar a criminalização e a expulsão (Bauman, 2011).

Dessa forma, ocorre um fenômeno conhecido como Mixofobia que se manifesta “no impulso de construir ilhas de similaridade e identidade em meio a um oceano de diversidade e diferença” (Bauman, 2011, p. 191). Aqui, entende-se que a expulsão de outra pessoa não é uma possibilidade real, mas o isolamento é. Através da identificação coletiva, muitos grupos fecham-se em seus meios e tornam inacessível o contato com pessoas que pertencem a outros contextos e cenários.

⁵ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/31/moise-kabamgabe-o-que-se-sabe-sobre-a-morte-do-congoles-no-rio.ghtml>. Acesso em: 20 mai. 2022.

⁶ Reportagem disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/apos-sofrer-ataques-xenofobos-tecnico-iraniano-de-time-do-piaui-pede-demissao/>. Acesso em: 05 jun. 2023.



Para ampliar esse debate, defende-se que tanto o conceito de xenofobia quanto o de mixofobia relacionam-se com as questões referentes à raça. Nessa perspectiva, nota-se que “existe uma relação estreita entre racismo e xenofobia, termos que são difíceis de distinguir” (Oim, 2009, p. 80), uma vez que tratam de preconceitos que muitas vezes estão vinculados entre si. Ao buscar compreender esse assunto mais a fundo, reflete-se, a seguir, acerca do conceito de racismo e discriminação racial.

Conforme o documento publicado pela Organização Internacional para as Migrações, racismo é definido como uma “construção ideológica que atribui a uma determinada raça ou grupo étnico uma posição de domínio sobre outros com fundamento em atributos físicos e culturais, bem como com fundamento no domínio econômico e de controle sobre outros” (OIM, 2009, p. 60). Por sua vez, no mesmo documento, a discriminação racial é admitida como “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência ou na origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo ou efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade” (Oim, 2009, p. 22) dos direitos humanos.

Para Rocha (2016), o termo racismo carrega a ideia de que existem diferentes raças que, através de uma ideologia de dominação, passam por um processo de hierarquização, no qual algumas delas são compreendidas como superiores, enquanto outras são notadas como inferiores. Por esse viés, “as características fenotípicas são utilizadas como justificativa para atribuição de valores positivos ou negativos, atribuindo a essas diferenças a justificativa para a inferiorização de uma raça em relação à outra” (Rocha, 2016, p. 10-11).

No que diz respeito à discriminação racial, Rocha (2016) considera que se trata do preconceito na prática, ou seja, em sua versão materializada, evidenciado “no âmbito das relações sociais, podendo se apresentar de diferentes formas e situações. Desde atitudes de hostilidade expressas com palavras (escritas ou faladas) a símbolos que criam ou reforçam estereótipos racistas” (Rocha, 2016, p. 13).

Por meio das definições, depreende-se que racismo e discriminação racial são termos indissociáveis. Ao considerar a raça como um fator determinante para hierarquizar relações, tem-se uma estrutura social de exclusão daqueles(as) que são inferiorizados nessa escala. No caso em questão, considera-se que pessoas negras são invisibilizadas, uma vez que a branquitude é concebida como padrão e tudo o que é diferente é considerado como outro.

Ao refletir sobre as situações fáticas narradas nas reportagens mencionadas, percebe-se que o fato de serem pessoas migrantes e, majoritariamente, negras são fatores que intensificam o

preconceito e materializam as agressões. Entretanto, trata-se de um racismo velado, mascarado por argumentos que se baseiam na tentativa de justificar as ações, não pela perspectiva das diferenças raciais, mas por outras formas de defesa que, por muitas vezes, ainda criminalizam e responsabilizam a vítima de racismo e/ou xenofobia.

Ao vincular o racismo e a xenofobia com os preconceitos e discriminações enfrentadas por migrantes negros(as) em território brasileiro, Santos (2016) anuncia que

o senso comum afirma que somos um povo acolhedor, mas, no Brasil, o preconceito sofrido pelos imigrantes também é grande e [...] envolve questões de cor, gênero e diversidade cultural e religiosa. Inseridos no contexto do neoliberalismo e carregados da herança do preconceito ao ‘outro’ impregnado pela escravidão, o racismo e a xenofobia ainda permeiam todas as relações na sociedade brasileira (Santos, 2016, p. 11).

Observa-se que, no Brasil, há uma divergência em relação à acolhida e à inclusão de pessoas migrantes e negras. De um lado, acredita-se que, culturalmente, o Brasil é um país da diversidade, do respeito, da hospitalidade. De outro lado, vê-se uma realidade oposta, marcada pela exclusão, pela agressão e pela desconsideração das histórias, culturas, narrativas e protagonismos dessas pessoas.

Em um estudo desenvolvido por Sivanandan (2015), lê-se uma concepção histórica do surgimento do preconceito racial e xenófobo. De acordo com o autor, inicialmente a depreciação da negritude foi justificada pelo processo de escravização e colonização e, em seguida, em nome da globalização, tal depreciação se deu para aqueles que buscam acolhida em outro país (SIVANANDAN, 2015).

Mais recentemente, “na era da mídia, do discurso, da rotatividade, a demonização estabelece os parâmetros da cultura popular dentro da qual tal exclusão encontra sua própria lógica – geralmente sob o disfarce de xenofobia, o medo (natural) de estrangeiros” (Sivanandan, 2015, p. 2, tradução nossa⁷). Assim, considera-se que o racismo, em muitos casos, é mascarado por escorar-se em justificativas que não responsabilizam os(as) feitores(as) por questões relacionadas à raça, mas outras formas de explicar tais exclusões.

Dessa forma, para Sivanandan (2015), migrantes brancos(as) sofreriam exclusões em nome da xenofobia na mesma intensidade que pessoas negras, até mesmo nacionais, sofreriam racismo. Todavia, racismo e xenofobia são vinculados no momento em que o ódio e exclusão de pessoas

⁷ In the age of the media, of discourse, of spin, demonisation sets out the parameters of popular culture within which such exclusion finds its own rationale – usually under the guise of xenophobia, the (natural) fear of strangers.

não nacionais são comumente compreendidos e aceitos como uma forma de preservar a identidade do povo nacional, da raça vigente.

Nesse sentido, tem-se a seguinte análise:

Se é xenofobia, é – no sentido de depreciar e reificar pessoas antes de segregar e/ou expeli-las – uma xenofobia que carrega todas as marcas do antigo racismo, exceto que não é codificado por cores. É um racismo que não é apenas direcionado aqueles com peles mais escuras, dos antigos países coloniais, mas às novas categorias dos brancos deslocados e desterritorializados, que estão batendo nas portas da Europa, a Europa que os deslocou em primeiro lugar. É racismo em substância, mas xeno na forma – um racismo que é infligido para empobrecer estrangeiros, mesmo se eles são brancos. É xeno-racismo (Sivanandan, 2015, p. 2, tradução nossa⁸).

Para Sivanandan (2015), há uma formatação de preconceito a qual ele chama de xeno-racismo, que agrega tanto características do racismo quanto da xenofobia. Por intermédio da base teórica do capitalismo, o autor compreende que migrantes de todas as raças são submetidos(as) a um processo de empobrecimento e desvalorização, perspectiva herdada das relações racistas. Por isso, dá-se o nome de xeno-racismo como uma tentativa de justificar a exclusão enfrentada pelos(as) migrantes na atualidade.

Como contribuição, um estudo recente de Faustino e Oliveira (2021) investigou o conceito de xeno-racismo e concluiu que se trata de um termo que tem sua consistência no campo de denúncia das violências sofridas por diferentes grupos migratórios, porém “demonstra-se, no entanto, pouco sensível à tematização da distribuição desigual e racializada da fobia e da filia entre diferentes grupos de estrangeiros (xeno) em países de via colonial – sobretudo, no contexto da xenofobia sul-sul” (Faustino; Oliveira, 2021, p. 203).

Para a dupla de pesquisadores,

a racialização da xenofobia é expressa pela ‘desumanização’ e ‘demonização’ distinta dos estrangeiros que não se resume à aporofobia e/ou formação profissional, mas sim pela manutenção atualizada do velho crivo racial anti-negro (e anti-indígena, em alguns casos) que, mesmo em um contexto de franca abertura fronteiriça para trabalhadores de origens diversas – qualificados ou não –, oferece condições desiguais de acomodação (Faustino; Oliveira, 2021, p. 204).

⁸ If it is xenophobia, it is – in the way it denigrates and reifies people before segregating and/or expelling them – a xenophobia that bears all the marks of the old racism, except that it is not colour coded. It is a racism that is not just directed at those with darker skins, from the former colonial countries, but at the newer categories of the displaced and dispossessed whites, who are beating at western Europe’s doors, the Europe that displaced them in the first place. It is racism in substance but xeno in form – a racism that is meted out to impoverished strangers even if they are white. It is xeno-racism.

Através da leitura e análise dos argumentos de Faustino e Oliveira (2021), compreende-se que racializar a xenofobia é um caminho necessário para compreender que o preconceito contra migrantes, na atualidade, é marcado pelo racismo, principalmente quando se trata de uma relação migratória no sul do globo terrestre.

3 A EDUCAÇÃO NO COMBATE AO PRECONCEITO

Os processos e instituições educacionais cumprem um importante papel na formação de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e com respeito à diversidade. Como parte integrante desse processo, a formação e atuação dos(as) professores(as) e dos(as) gestores(as) de escolas e universidades, assim como a formatação dos regulamentos internos e da constituição do currículo em todos os níveis de educação, precisam pautar-se por uma perspectiva transformadora e emancipatória.

A partir da leitura de obras de Paulo Freire e da leitura dos estudos sobre migração, racismo e xenofobia, é possível compreender a educação em seu sentido macro, observando a forma como escolas e universidades precisam se organizar para promover uma formação humana que considere diferentes fatores, tais como questões econômicas, sociais, culturais e políticas. Assim, pensa-se que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, [de nacionalidade] ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire, 2019a, p. 37, acréscimo nosso). Nesse ponto, os(as) professores(as) têm uma enorme importância nos processos de formação humana e, de acordo com Freire (2019a), não podem estar alheios(as) aos marcadores de diferença e semelhança dos(as) alunos(as).

Uma ideia central no pensamento freiriano é a proposta de uma educação embasada em referências humanistas, fenomenológicas e libertadoras, uma vez que essa compreende a essência do ser humano como um ser crítico e criativo e que, a partir disso, busca promover uma transformação da realidade. Em vista disso, lê-se que

a partir das relações do humano com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do humano com o mundo e do humano com os humanos, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (Freire, 2020, p. 60).



Ao reconhecer as práticas defendidas por Freire, é preciso admitir um movimento, um progresso, no qual tanto o(a) educador(a) quanto o(a) educando(a) passam por um processo de transformação que resulta, também, na transformação do meio. Todavia, para que tais transformações ocorram, torna-se necessário investigar quais são os problemas e desafios vigentes na educação em diferentes contextos e organizar um método de trabalho educacional que atenda a todas essas demandas.

É a partir da compreensão da realidade social que Freire (2020) defende a educação como um meio para devolver o ser humano a ele mesmo e, com isso, é capaz de libertar cada cidadão da condição de oprimido e valorizar as experiências e transformações humanas (Freire, 2019b). Nessa proposta, defende-se que os espaços educacionais não podem estar desvinculados das questões políticas, admitindo, inclusive, que os(as) professores(as) também sejam políticos(as) em suas ações e ideologias. Nesse sentido, cabe ao(à) professor(a) lutar por uma educação mais inclusiva e que respeite as idiossincrasias de cada indivíduo e cada cultura ao educar de uma forma humanista e rigorosa.

Um dos conceitos defendidos por Freire é a distinção de uma educação bancária e uma educação libertadora. Nas palavras de Freire (2019a, p. 80-81),

em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

A educação bancária insere a elite como uma ditadora de saberes. Nesse caso, o papel do(a) professor(a) é o de transferir conhecimentos designados por esse sistema. Já a educação libertadora é aquela que, a partir do que Freire chama de leitura de mundo, proporciona aos(às) docentes e discentes um método dialógico de avançar intelectualmente, culturalmente e socialmente. Para o educador, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2019a, p. 133). Assim, compreende-se que enquanto a educação bancária é fixa, limitada e castradora, a educação libertadora é flexível, promissora e inclusiva.

Dada essa compreensão, torna-se evidente a relação ambivalente entre povos que oprimem e povos que são oprimidos, elite e proletariado, nacionais e não nacionais, dentre outras distinções. Nesse sentido, de acordo com Freire, é preciso muito esforço para educar dialogicamente as classes

mais populares, pois, em muitos casos, até mesmo a classe popular mantém uma ideologia da classe que a domina (Freire, 2019b).

Através dessas reflexões e leituras, compreende-se que a educação no Brasil é marcada por alguns processos de exclusão enfrentados por estudantes, professores(as) e comunidade como um todo, sobretudo, a exclusão dos povos minoritários, como, por exemplo, migrantes negros(as) que vivem no Brasil. Argumenta-se que os padrões identitários existem e são moldados a partir da classe dominante. Desse modo, ainda que na atualidade seja perceptível um avanço nos documentos educacionais com a inclusão, inicialmente, dos temas transversais até a necessidade de uma reestruturação dos currículos para direcionar os processos de ensino mais humanizados, percebe-se que essas tímidas transformações ocorrem, principalmente, na teoria. Na prática, a educação ainda se encontra excludente ao manter currículos engessados e que não incentivam práticas de leitura de realidade propostas por Freire.

Daí, depreende-se a necessidade urgente de debater e implementar uma base teórica de educação antixenorracista. Tal tese se dá a partir de teóricos preocupados com a educação crítica, transformadora e inclusiva. Na defesa da educação libertadora, Shor e Freire não desconsideram a importância de discutir e lutar contra o racismo e outras opressões. Para os educadores,

a educação libertadora é uma das coisas que devemos fazer, junto com outras coisas, para transformar a realidade. Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo e contra as estruturas desumanas de produção (Shor; Freire, 2021, p. 279-280).

Compreende-se do excerto que a postura pedagógica sugerida por Freire possui duas vias para se concretizar: a prática social e a prática pedagógica. Para o educador, através das práticas de educação libertadora, é possível reconhecer a necessidade de uma educação antirracista e emancipatória. Como lido, esse processo pode ser posto em prática por educadores(as) diversos(as). Ao mesmo tempo, as posturas não pedagógicas, dentro e fora da escola, também devem problematizar o racismo e mudar determinadas condutas.

Para hooks⁹, há uma intersecção entre o legado de Paulo Freire e a prática pedagógica dos(as) professores(as) negros(as) que a educaram na infância. Para a autora, os(as) professores(as) de sua formação “se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar

⁹ Devido à decisão pessoal da autora, seu nome e sobrenome são redigidos com todas as letras em forma minúscula.

para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca” (HOOKS, 2017, p. 74). Dessa forma, tanto a formação da autora quanto a constituição de suas obras possuem impacto do pensamento freiriano no que diz respeito à educação e à arte como formas de resistência.

De acordo com hooks (2017, p. 75),

a obra de Freire [...] afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade.

Nessa perspectiva, nota-se o alcance dos escritos de Paulo Freire para além do território brasileiro e, além disso, sua pertinência na defesa de uma educação cada vez mais livre de preconceitos e na luta da libertação de povos oprimidos socialmente. A partir disso, defende-se que as instituições educacionais têm um importante papel na formação humana de forma crítica e combativa aos diversos tipos de preconceito.

Por esse ponto de vista, concorda-se com Gomes (2005) ao defender que

não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... Dessa forma, entendo o processo educacional de uma maneira mais ampla e profunda. Poderemos avançar no nosso papel como educadores/as e realizar um trabalho competente em relação à diversidade étnico-racial (p. 153).

Conclui-se que escolas e universidades são espaços nos quais a diversidade deveria ser compreendida como uma possibilidade de provocar novos aprendizados a partir da compreensão das diferenças. Nesse sentido, propõe-se como educação antixenorracista, primeiramente, uma educação que compreenda as especificidades, desafios e potências de migrantes negros(as) que residem no Brasil. Além disso, há também no argumento da educação antixenorracista a definição de uma educação que valorize os saberes dos(as) migrantes e que atue de forma libertadora, denunciando práticas opressoras e garantindo protagonismos e autonomias para todos(as).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir sobre os preconceitos enfrentados por migrantes negros(as), buscou-se refletir, por meio de reportagens dos últimos quatro anos, a realidade na acolhida desses(as) migrantes no território brasileiro. Analisando as reportagens, percebeu-se que, com frequência, migrantes sofrem xenofobia e racismo no Brasil e, em alguns casos, as agressões recebidas são letais.

Durante o levantamento teórico deste texto, foram consideradas as definições de racismo e xenofobia, assim como suas correlações e efeitos. Os danos aos(as) migrantes são irreversíveis, então, é de extrema urgência promover políticas e ações de acolhimento e condutas que promovam a redução dessas violências. Um exemplo disso são as práticas educativas que, ao considerar uma sociedade racista e xenofóbica, podem e devem desempenhar um papel transformador na (re)construção de uma comunidade mais integrada e plural.

Assim, acredita-se que todas as esferas públicas deveriam se preocupar com o combate aos preconceitos vivenciados pelos(as) migrantes. Em se tratando do setor educacional, existem muitos recursos que podem ser ajustados em escolas e universidades. Por fim, defende-se uma educação que mantenha uma práxis de combate ao racismo a partir da compreensão da diversidade cultural, das diversas identidades e da importância da valorização das narrativas migratórias enquanto protagonistas de suas histórias.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Leila Maria de. Xenoracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana – REMHU**. 29 (63), Set-Dez, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>. Acesso em: 27 mai. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Kabengele Munanga (ORG). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre migração**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2009.

ROCHA, Roseli. **Racismo**. Série: assistente social no combate ao preconceito, caderno 3. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.

SANTOS, Cleusa. **Xenofobia**. Série: assistente social no combate ao preconceito, caderno 5. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopes. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Enviado em: 07/07/2023

Aceito em: 01/02/2024



O RACISMO ESTRUTURAL NA DERMATOLOGIA BRASILEIRA

THE STRUCTURAL RACISM IN BRAZILIAN DERMATOLOGY

Giovanna Alimenti Polegato¹
Alvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga²
Gisele Pereira Aguiar³

RESUMO

O presente artigo busca escancarar o racismo estrutural na dermatologia brasileira. Realizou-se uma análise histórica para que se compreenda o racismo, no âmbito da dermatologia, como um processo histórico, em que as características físicas de pessoas de pele branca são valorizadas, de forma que se eleva o estudo das particularidades da pele branca na dermatologia brasileira. Observa-se que tal estratégia faz parte de uma ferramenta de eugenia e de supremacia branca, que faz com que se despreze o estudo das particularidades da pele negra na área da dermatologia brasileira. O direito, como ferramenta antidiscriminatória, pode ser utilizado para introduzir, na Lei nº 8.080/90, a Lei Orgânica da Saúde, um protocolo de tratamento médico que inclua o estudo das particularidades da pele negra. É igualmente importante que o Ministério da Educação (MEC), em controle de qualidade do curso de medicina, inclua a abordagem de protocolos de tratamento da pele negra na disciplina de dermatologia.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural. Dermatologia brasileira. Particularidades da pele negra.

ABSTRACT

This article seeks to expose structural racism in Brazilian dermatology. A historical analysis is carried out in order to understand racism, in this field of dermatology, as a historical process, a process in which the physical characteristics of people with white skin are valued, so that the study of the particularities of white skin in Brazilian dermatology. It is observed that such a strategy is part of a tool of eugenics and white supremacy, which makes the study of the particularities of black skin in the area of Brazilian dermatology to be neglected. The law, as an anti-discrimination tool, can be used to introduce, in the Organic Health Law, a medical treatment protocol that includes the study of the particularities of black skin. It is equally important that the Ministry of Education, in quality control of the medical course, include the approach to treatment protocols for black skin in the discipline of dermatology.

KEYWORDS: Structural racism. Brazilian dermatology. Particularities of black skin.

¹Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: gipolegato@hotmail.com

² Professor de Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Visiting Schollar da Universidade de Coimbra no Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos (IGC/CDH). Pós-doutorado em História das Ideias Jurídicas pela Faculdade de Direito da Universidade Clássica de Lisboa, em Democracia e Direitos Humanos - Direito, Política, História e Comunicação pela Universidade de Coimbra e em História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor e Mestre em Filosofia do Direito e do Estado e Graduado em Direito pela PUC-SP e em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: algonzaga@pucsp.br

³ Discente de doutorado e Mestra em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2022). Graduada em Direito (2015) pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). E-mail: gisa-aguiar@hotmail.com



1 INTRODUÇÃO

Por meio de um processo histórico, é possível notar que a valorização das características físicas brancas como uma estratégia do racismo estrutural é um fenômeno que perpassa todos os espaços em uma sociedade.

Especificamente no Brasil, as instituições de ensino e os centros de pesquisa da área médica protagonizaram um grande papel na propagação do racismo, desde a sua função de trazer bases teóricas para o racismo científico até a estereotipação da figura do médico como um homem branco.

Além dessa estereotipação, será abordada de forma central neste artigo o lugar que a área da dermatologia ocupa na difusão do racismo estrutural, em que os tratamentos específicos para a pele negra são conscientemente desvalorizados pelos pesquisadores e atuantes na dermatologia no Brasil.

Experiências comprovam esta prática da dermatologia, tanto por meio de relatos de médicos especializados em tratamentos de peles pigmentadas que atestam a lacuna nos estudos desses tratamentos nos estudos dermatológicos no Brasil, como pessoas afetadas por este processo de racismo estrutural no quais são vítimas.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do artigo foi a revisão bibliográfica, de caráter qualitativa, por meio de análise de livros, artigos, ensaios e entrevistas com profissionais da área da dermatologia.

2 O RACISMO NA MEDICINA BRASILEIRA COMO PROCESSO HISTÓRICO

Historicamente, observa-se a presença do racismo nos centros de produção de conhecimento no Brasil desde o século XIX, discurso este que ganha força no século XX. Por meio de análise histórica, pode-se dizer que a ciência foi protagonista no papel de desumanização das raças negra e parda, utilizando-se do determinismo biológico para animalizar esses grupos raciais e justificar supostos comportamentos desses grupos por meio de suas características físicas (Almeida, 2017, s.p.).

De forma mais específica, é possível observar que as faculdades de medicina brasileiras tiveram um papel central na disseminação do racismo científico, pois os principais cientistas médicos brasileiros “farão uma leitura original da realidade nacional ao apontar o cruzamento como

o nosso maior mal, ao condenar a hibridação das raças e sua consequente degeneração” (Schwarcz, 1993, p. 276). O desenvolvimento da ciência médica se vê contaminado pelo racismo desde a sua origem.

Primeiramente, o racismo nas ciências médicas é observado a partir da expressão racista de que a profissão médica seria um cargo a ser ocupado exclusivamente pela branquitude. Esta forma de privilégio branco é observada na relação entre racismo e ideologia desenvolvida por Silvio Luiz de Almeida (2017), que coloca que é inserido no imaginário social das pessoas de uma sociedade estruturalmente racista que a competência está diretamente associada à branquitude:

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa “competência” e “mérito” a condições como “branquitude”, “masculinidade” e “heterossexualidade” (Almeida, 2017, s.p.).

Essa questão é muito bem resumida por Rosana Castro (2022), que aborda autores que desenvolvem de forma minuciosa sobre como se perpetua o privilégio branco por meio de um pacto silencioso entre os indivíduos brancos, que atuam de maneira conjunta, de certa forma “inconsciente”, para atuar de forma a aceitar e reproduzir os privilégios brancos nos mais diversos âmbitos sociais:

Considerando tais elementos, em especial os avanços da “feminização da medicina” (ibid.) no Brasil, o campo médico pode ser caracterizado, em termos gerais, por sua dupla articulação do racismo e da branquitude. A participação negra é reduzida e o exercício da profissão é considerado inadequado ou impróprio para pessoas negras; ao mesmo tempo em que o ofício se estabelece como ocupação não só majoritariamente branca, como simbolicamente pré-destinada exclusivamente a esse grupo racial. Diante dessa configuração, tanto se denota a exclusão sistemática dos primeiros quanto “a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios” (Bento, 2002). Nesse cenário, no qual sujeitos negros são marcados por uma negatividade que dá suporte à positividade de pessoas brancas (Carneiro, 2005; Mbembe, 2014), é notável a contínua mobilização e atualização da medicina como espaço de exercício de autoridade e subalternização racialmente orientadas (Castro, 2022, s.p., grifo no original).

Discorrendo sobre o papel da ciência como veículo de propagação do racismo no ideário social das pessoas, Silvio Almeida (2017) contextualiza:

Da mesma maneira as universidades, centros de pesquisa e comunidades científicas foram fundamentais para difusão do “racismo científico”, tão relevante para o colonialismo. No caso do Brasil, o racismo contou com a inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural, como conta Lilia Schwarcz em seu livro *O Espetáculo das Raças* (Almeida, 2017, s.p.).

Esse é o papel da comunidade científica na propagação dos ideais racistas na sociedade, que se manifestam nas mais diversas relações sociais. É essencial compreender o racismo como processo histórico para assim compreender como o racismo se manifesta no campo da dermatologia brasileira.

3 A EXPERIÊNCIA RACISTA DA DERMATOLOGISTA BRASILEIRA

O que acontece é que as práticas discriminatórias raciais evoluem de tal maneira a não inserir em seus estudos os tratamentos de doenças que acometem com mais frequência as pessoas integrantes das populações negras.

Isso pode ser observado na maioria das áreas do âmbito médico, e o foco deste artigo será a prática discriminatória indireta que ocorre na dermatologia brasileira. Este descaso da dermatologia brasileira que não desenvolve estudos, de forma proposital, sobre cuidado com a pele negra, é claramente uma prática de discriminação racial indireta, que pode ser definida como:

Um processo intrageracional, em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada (discriminação de fato) ou em que se impõem regras de “neutralidade racial” (colorblindness) sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas (discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso) (Almeida, 2017, s.p.).

A priorização dos estudos na área da dermatologia para o cuidado com a pele branca é uma forma de privilegiar os padrões estéticos já estabelecidos por um longo processo de valorização dos traços físicos ligados à branquitude. Esse processo pode ser entendido a partir do momento em que se compreende que a raça é um fator político:

Características biológicas ou culturais só são significantes de raça ou gênero quando no interior de processos políticos, historicamente constituídos, de dominação e sujeição. Ser “branco” é também o resultado de uma construção social que materialmente se expressa na dominação exercida por indivíduos considerados brancos, como tem demonstrado os estudos sobre branquitude ou branquitude. Admiração e a valorização das características físicas e dos padrões de “beleza” dos povos europeus é também um indicador de quais indivíduos e grupos ocupantes naturais de lugares de poder e destaque (Almeida, 2017, s.p.).

Não se trata de uma simples negligência ou omissão, trata-se de um projeto arquitetado pelas estruturas sociais e políticas que alimentam e são alimentadas pelo racismo, feito de forma programada para priorizar o cuidado com a pele branca.

Não se fala simplesmente de um dos sintomas do racismo estrutural na sociedade brasileira, mas de uma forma das instituições de ensino e dos centros de pesquisas científicas incentivarem o racismo.

É o que relata a médica dermatologista Katleen Conceição (2023), em entrevista à revista Marie Claire, publicada em 10 de março de 2023, sobre sua experiência como médica negra inserida na área da dermatologia brasileira. Na matéria, a dermatologista conta que só ao final de sua residência percebeu a lacuna existente nos estudos acerca de tratamentos específicos para a pele negra presente nos centros de estudos de dermatologia no Brasil.

Conforme relata, ao perceber tal lacuna, Katleen se inscreveu em um Congresso de uma renomada Academia de Dermatologia na cidade de São Francisco, nos Estados Unidos, que possuía uma sessão dedicada exclusivamente ao estudo da pele negra. A médica contou que, pela sua experiência com a falta de estudos sobre as particularidades das peles de cor na dermatologia, acreditou que o Congresso não seria tão denso. Contudo, foi surpreendida com uma aula de 7 horas ininterruptas sobre os estudos relativos a peles pigmentadas, descobrindo inclusive a existência de livros sobre o assunto, coisa que sequer imaginou que existia.

Ainda em sua entrevista, a dermatologista cita o receio dos profissionais no uso do laser na pele negra, o que passou a ser parte de seu cotidiano no cuidado com a pele de seus pacientes negros.

Nas palavras da respeitada médica: “Era tanta informação, tantas possibilidades, que eu comecei a chorar durante a aula, porque na hora eu entendi que o que acontecia no Brasil era racismo, não só descaso. É racismo estrutural” (Deodoro, 2023, s.p.).

O racismo estrutural na dermatologia brasileira é muito presente na questão do uso do laser, como citada pela médica pioneira no assunto. Um dos lasers mais populares e utilizados em clínicas de tratamentos de estética é o laser de CO₂. Entretanto, esse tipo de laser não é indicado para peles negras:

A luz do laser de CO₂ é absorvida de forma não [sic] selectiva pela água intra e extracelular produzindo lesão térmica a cerca de 0,6 mm da superfície da pele. Essa lesão térmica é não [sic] selectiva e pode deixar cicatrizes em todos os tipos de pele, mas sobretudo na pele negra em que existe maior risco de cicatrizes discrômicas e quelóides (Catorze, 2009, p. 8).

Entretanto, não se trata de falta de informação, pode constatar uma evolução em relação aos estudos na área da dermatologia quanto ao cuidado da pele negra e com a chegada de máquinas

de laser específicas para o tratamento de peles negras, como explica o dermatologista André Moreira, ao conceder entrevista à revista Elle Brasil, a repórter Rute Pina:

Temos diversos tipos de equipamentos que podem ser usados com mais segurança na pele preta porque o cromóforo não é mais a melanina. Por exemplo, para depilação, nós temos o Nd: YAG, que é um laser que o cromóforo, ou seja, o que puxa a energia é a hemoglobina, a célula vermelha do sangue. Então, eu destruo o vaso que nutre o pelo e consigo depilar a pele preta com segurança. (Pina, 2023, s.p.).

Posto isso, verifica-se que a ciência global já evoluiu a ponto de estabelecer métodos confiáveis de tratamentos para as peles pigmentadas, mas a exclusão da população negra na questão do autocuidado de sua pele é uma escolha arquitetada pelo racismo estrutural.

Na matéria publicada pela Elle Brasil sobre racismo, laser e estética, há também o relato da auxiliar odontológica Fernanda Batista, que ganhou um voucher para fazer algumas sessões de depilação a laser grátis na empresa Espaço Laser. Entretanto, chegando em uma das unidades, a gerente daquela unidade disse que: “aquela unidade ‘não atendia pessoas negras’ e que Fernanda deveria procurar no Google um local que atendesse seu tom de pele” (Pina, 2023, s.p.).

O nível de sofrimento psíquico causado nas pessoas afetadas pelo racismo é inestimável. A auxiliar odontológica contou à equipe de reportagem da Elle Brasil:

Nem para avaliação pude entrar, falaram isso já na recepção mesmo. Foi um constrangimento enorme. Ninguém me explicou o motivo. Eu saí dali chorando, aquilo me atingiu muito. Aquilo mexeu muito comigo porque me lembrou de outro caso de racismo que tinha passado recentemente” (Pina, 2023, s.p.).

Conforme relato, Fernanda Batista deixou de registrar boletim de ocorrência na data dos fatos, só tendo ingressado com uma ação judicial por pressão de família e amigos. A auxiliar odontológica disse ainda não ter procurado novamente nenhuma outra clínica para realizar o procedimento estético, pois o episódio foi traumático.

Essa situação ilustra bem o processo de discriminação racial na sua forma indireta, pois a negativa da gerente da empresa de serviços de depilação à laser foi em relação ao funcionamento da máquina de laser especificamente. A discriminação indireta é definida por Almeida (2017) como:

Um processo intrageracional, em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada (discriminação de fato) ou em que se impõem regras de “neutralidade racial” (colorblindness) sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas (discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso). (Almeida, 2017, s.p.).

Ignora-se a condição específica da população negra no tratamento do laser pela presença maior de melanina na pele negra. Isto é, ignora-se que já se constata protocolos existentes de tratamentos específicos para a pele negra, como os equipamentos que utilizam o cromóforo, laser que não atinge a melanina.

As empresas que ignoram a procura de protocolos específicos para peles pigmentadas pela população negra deixam de naturalizar a necessidade de tratamentos para a pele negra, ou seja, não se naturaliza que indivíduos pertencentes a um determinado grupo racial precisam de tratamentos específicos e devem ser tratados com dignidade.

Por fim, há outra questão ainda que pode escancarar o elemento racista no debate, que é a crença de que a população negra não é vista como possível mercado consumidor desses tratamentos. Primeiramente, pela falta de valorização da importância do autocuidado dos indivíduos pertencentes a este grupo social. E em segundo plano, também não se dá importância à adesão desses tratamentos específicos para peles negras por entender-se que esse público representa uma minoria, sendo considerado minoria por meio de um filtro que compreende que esse público não representaria um número expressivo de clientes por seu poder capital.

4 A INTERSECCIONALIDADE DA QUESTÃO

4.1 A PROCURA PELA ESTÉTICA COMO BUSCA PELO AUTOCUIDADO

Como já discutido anteriormente, uma estratégia central do racismo estrutural é a valorização das características físicas dos grupos sociais de etnia branca, na qual o modelo de beleza mundial propagado pela indústria da beleza é aquele ditado pela branquitude.

Essa pauta é resumida por Lélia Gonzalez em sua intervenção “Odara Dudu: Beleza negra”:

Mas o aspecto que nos interessa aqui é o do modelo estético ocidental (branco) que nos foi imposto como superior ideal a ser atingido. Por isso mesmo nós, negras e negros, éramos sempre vistos como o oposto daquele modelo através do reforço pejorativo das nossas características físicas: cabelo ruim, nariz chato ou fornalha, beijos ao invés de lábios, tudo isso resumido na expressão “feições grossas ou grosseiras”. (Gonzales, 2020, p. 242).

Dessa forma, todo o imaginário social se volta àquelas características tidas como belas. Todavia, o processo de identidade individual dos indivíduos, especialmente das mulheres, possui grande relação com a autoestima.

É neste ponto que entra a interseccionalidade, especialmente a sua relação com a identidade:

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica promove entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política. A identidade foi uma dimensão importante para o surgimento da interseccionalidade como forma de investigação e práxis críticas - é o caso, por exemplo, das negras brasileiras que politizaram a identidade negra e feminina em uma sociedade que desvalorizava ambas as coisas [...] (Bilge, 2021, p. 187).

Tendo em vista que o autocuidado pode ser considerado como uma das ferramentas para uma autoestima positiva, há novamente um espaço de opressão às mulheres negras criado pela indústria da beleza, pois, por meio da invisibilização de seus corpos, suas características físicas são deixadas de fora do espectro do que é considerado belo.

Entretanto, ao buscarem este autocuidado para uma valorização de sua beleza, as mulheres negras se deparam com a realidade de uma indústria que não é pensada para elas e não se encontra inclusão alguma, mas sim um projeto de eugenia, que será abordado no próximo tópico.

As narrativas do mercado da beleza tiveram papel importante na reconstrução da feminilidade negra e também na criação de um sistema colorista que hierarquizava afro-americanos e negros brasileiros, em especial as mulheres, com base na aparência clara ou escura, no cabelo crespo ou liso, nas feições finas ou grossas. Isso tudo era feito dentro de um sistema de opressão que se manifestou em escala global e que disseminou um modelo de beleza eugênica, criado e alimentado pelo mundo negro. (Xavier, 2013, p. 17).

Dessa forma, enquanto mulher negra, a mulher que busca fortalecer sua autoestima por meio do autocuidado com sua pele, percebe que suas características não são vistas como belas, mas sim indesejáveis. O modelo de beleza disseminado é uma das diversas formas que o racismo se manifesta, principalmente para a mulher negra, que é vítima de vários tipos de opressão quando se diz respeito a sua beleza, como ser submetida a alisamento de seu cabelo crespo ou cacheado, ou conduzida a utilizar produtos para a pele que buscam o clareamento de seu tom de pele com objetivo de branqueamento.

4.2 INTERSECCIONALIDADE PRESENTE NA INVISIBILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA INDÚSTRIA DA BELEZA

Em razão dos tratamentos dermatológicos e dos procedimentos estéticos ainda fazerem parte de um mercado predominantemente feminino, é possível refletir sobre a presença da questão da interseccionalidade no debate. Isto porque, quando se trata de mulheres negras, que já são membros da sociedade que vivenciam situações através da sobreposição de identidades sociais e de sistemas de opressão, o contato que essas mulheres têm com a dermatologia acaba sendo acompanhado de mais opressões.

Nas palavras de Carla Akotirene: “a interseccionalidade nos mostra como e quando mulheres negras são discriminadas e estão cada vez mais posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis à colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2019, p. 63).

A contribuição da interseccionalidade é indimensionável para os movimentos sociais. Especificamente, a importância da integração entre as pautas feministas e antirracistas é bem colocada por Bell Hooks (2020), que defende um movimento feminista antirracista:

O movimento feminista, principalmente o trabalho de ativistas negras e visionárias, preparou o caminho para considerarmos raça e racismo, o que teve impacto positivo em nossa sociedade como um todo. Raramente, críticas sociais convencionais reconhecem esse fato. Como uma teórica do feminismo que escreveu extensivamente sobre a questão de raça e racismo dentro do movimento feminista, sei que ainda há muito o que desafiar e mudar, mas é também importante comemorar as grandes mudanças que já ocorreram. Essa comemoração, compreendendo que nossos triunfos e usando-os como modelos, significa que eles podem se tornar a fundação sólida para a construção de um movimento feminista antirracista de base (Hooks, 2020, p. 94).

Sabendo desta predominância do público feminino na procura por serviços dermatológicos, a questão das opressões sofridas pelas mulheres negras no debate sobre o racismo estrutural deve ser vista por meio da ótica da interseccionalidade, que escancara o lugar que a indústria de beleza e cuidados com a pele coloca a mulher negra.

5 PANORAMA HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA BELEZA COMO FERRAMENTA DA EUGENIA E DA SUPREMACIA BRANCA

A construção da beleza foi, e continua sendo, uma das manifestações mais importantes do movimento eugenista, que busca priorizar certas características genéticas de uma população de

forma a incentivar a reprodução dessa população priorizada e desincentivar a reprodução de grupos sociais considerados hostilizados. A construção da beleza nesse cenário é justamente priorizar as características físicas da população branca e com traços de origem europeia, e tornar “feio” e indesejável todos os traços que não se encontram dentro desse padrão.

Quando se busca estudar sobre o processo histórico do racismo, é importante entender primeiramente que a eugenia e a supremacia branca são conceitos inseparáveis, de forma que ambos atuam juntos para dar primazia à raça branca, estabelecendo mecanismos de exclusão racial. A eugenia, em uma linha de construção do racismo, busca priorizar determinadas características biológicas de cunho físico e mental com objetivo de eliminar as raças não brancas. Esta seria uma forma de eugenia negativa, pois propõe, por meio de argumentos desenvolvidos pela comunidade científica, a prática de esforços que buscavam uma “melhoria da raça”, representando uma modalidade de controle social na qual o objetivo seria prever a futura geração de um país e eliminar uma descendência considerada não desejável (Schwarcz, 1993).

Já a supremacia branca é justamente essa ideia de que existem raças inferiores que possuem inferioridade biológica, sendo ela a dominação exercida pelas pessoas brancas em diversos âmbitos da vida social, que resulta de um sistema formado para atribuir vantagens e privilégios políticos, econômicos e afetivos às pessoas brancas (Almeida, 2019).

A teórica feminista negra Giovana Xavier (2021) resgata a historicidade social da construção da beleza em seu livro “História social da beleza negra”:

Vibrante, iluminada, límpida, brilhosa, clara, aberta, purificada. Ao normatizar a brancura como padrão universal, com sua publicidade, será um dos principais espaços de popularização da eugenia e dos valores supremacistas brancos. Em contraposição, o mercado, através das propagandas, associará imagens de pessoas negras e indígenas a produtos do trabalho doméstico (farinhas, detergentes, óleos) e ao consumo de álcool. (Xavier, 2021, p. 77).

Em sua obra, Xavier (2021) aborda anúncios do início dos anos 1900 nos Estados Unidos, dentro do contexto das Leis ‘Jim Crow’, denominadas popularmente como ‘leis segregacionistas’, que faziam publicidade para embranquecer a pele negra por meio do uso de sabonetes e ácidos. No trecho a seguir, a autora fala especificamente da marca ‘Hartona’:

Além de trazer informações sobre preço, qualidade e resultados prometidos, o anúncio menciona o combate a dois males distintos: o social e o físico, tornando a pele de uma pessoa black “cinco ou seis tons mais clara” e a de uma mulata “perfeitamente branca”. Em anúncio com sugestivo título “Hartona: Positively Straightens” [Hartona: endireita



positivamente], publicado no ano seguinte, em 1902, a companhia mostrava a evolução e os jogos de linguagem da indústria cosmética. Na ocasião, em vez de face wash, o produto é descrito como um face bleach, que “gradualmente” tornava a “pele black ou dark cinco a seis tons mais clara” e a mulata “quase branca”. Em resumo, se o face wash prometia a pele “perfeitamente branca”, o face bleach era direto no título e sutil no resultado prometido: “quase branco”. Ao oferecer à comunidade negra o clareamento, por meio de imagens contundente e narrativas ambíguas, dentro de uma revista cheia de mulatos bem-sucedidos, a solução era perfeitamente sedutora, simples e acessível, dada a quantidade de ofertas que não se restringiam a Hartona. (Xavier, 2021, p. 89).

Já no Brasil, é importante ressaltar essa estratégia inserida no contexto latino-americano, termo utilizado para compreender o racismo sob a ótica da experiência dos países da América Latina que sofreram as consequências da colonização e da influência dos valores e ideais europeus, explicitado por Lélia Gonzalez:

O racismo latino-americano é sofisticado o suficiente para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados dentro das classes mais exploradas graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada pelos cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos aparatos ideológicos tradicionais, reproduz e perpetua a crença de que as classificações e valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. (Gonzales, 2020, p. 143).

Nesse sentido, por meio de uma análise da história social da beleza negra, se torna evidente a influência estadunidense dos ideais de supremacia branca no processo de construção de beleza e de cuidado com a pele no Brasil. Portanto, é possível concluir que o racismo estrutural que se observa na dermatologia brasileira e na indústria de beleza presente no Brasil é resultado de um processo histórico que buscou atrelar o autocuidado da população negra unicamente para inserir estratégias de branqueamento desse grupo social. Isto é, a ação do racismo estrutural na construção da beleza é verificada não apenas na ausência de tratamentos específicos para a pele negra, mas no fato de que os esforços da indústria de beleza, quando direcionados para o tratamento da pele negra, giram em torno de estratégias de branqueamento.

6 O RACISMO ESTRUTURAL NA DERMATOLOGIA BRASILEIRA COMO ESTRATÉGIA DE EUGENIA DA INDÚSTRIA DA BELEZA

Não é novidade para a dermatologia que há doenças que acometem com maior frequência pessoas de pele negra, enquanto outras doenças atingem com maior frequência indivíduos de pele

branca. Essa constatação já é um assunto superado pela genética, autores como Alchrone e Abreu (2008) explicam essa questão:

Grande parte dos distúrbios vistos na pele negra é de origem pigmentar, representando as alterações mais óbvias e angustiantes nesse grupo étnico, sendo em geral muito evidentes e difíceis de tratar. Destacam-se o melasma, a hiperpigmentação e hipopigmentação pós-inflamatória, a pitiríase alba, a hipomelanose gutata idiopática, o vitiligo e as acromias secundárias (a doenças a esfoliações químicas, à crioterapia ou à corticoterapia intralesional) (Alchrone; Abreu, 2008, p. 4).

Sabendo disso, é possível concluir que a dermatologia como ciência já possui instrumentos para que sejam desenvolvidos protocolos de tratamentos específicos para as particularidades da pele negra.

A questão é justamente o fato de já existirem protocolos de tratamentos específicos para aquelas doenças mais frequentes em peles brancas. Ocorre, dessa forma, total naturalização destes protocolos que tratam estas doenças.

Enquanto ocorre essa naturalização, a indústria de tratamentos dermatológicos invisibiliza as pessoas de pele negra, fabricando uma imagem de simples ‘descaso’ em relação à falta de protocolos para o tratamento da pele negra.

A frase da dermatologista especializada em tratamentos de pele negra, Katleen Conceição, já mencionada acima, faz apontamento essencial no que tange a controvérsia aqui discutida. “Era tanta informação, tantas possibilidades, que eu comecei a chorar durante a aula, porque na hora eu entendi que o que acontecia no Brasil era racismo, não só descaso. É racismo estrutural” (Deodoro, 2023, s.p.).

Dessa forma, verifica-se que não se trata de um simples descaso, de uma mera coincidência, mas sim de um projeto orquestrado pela indústria da beleza, na qual a dermatologia brasileira é um alicerce, de valorizar apenas a branquitude.

Ocorre, na realidade, uma escolha consciente da dermatologia brasileira de deixar de abordar as particularidades da pele negra. Tais particularidades são essenciais para o desenvolvimento de tratamentos específicos devidamente adequados para a pele negra. Tal escolha é uma das estratégias da dermatologia e da indústria de beleza para alimentar o processo de racismo estrutural.

Ocorre a popularização da eugenia em diversos momentos. Na dermatologia brasileira, quando não há um esforço da ciência médica de desenvolver e propagar estes protocolos de

tratamentos, e quando os profissionais de saúde da área dermatológica não são instruídos corretamente acerca das particularidades da pele negra e sobre o leque de possibilidades de tratamentos.

Em entrevista a dermatologista Katleen Conceição, conforme sinalizamos, sintetiza o quanto o racismo estrutural está enraizado na dermatologia brasileira, pois a própria profissional teve que usar de recursos próprios para participar de um congresso nos Estados Unidos, para acessar informações, bem como estudos que já deveriam integrar a grade curricular no Brasil. Isto considerando que a dermatologista já faz parte de um grupo de profissionais privilegiados, pois já tinha uma pós-graduação na área de dermatologia. Posto isso, o racismo estrutural pode ser identificado no fato da médica ter que buscar fora do país informações/estudos que não obteve durante sua formação acadêmica, seja na graduação ou durante a residência.

A naturalização do fato de que não existem tratamentos próprios para a pele negra escancaram o caráter estrutural do racismo na dermatologia brasileira, que age por meio do domínio hegemônico. Isto porque há uma relação clara entre o desenvolvimento da ciência pelas instituições de ensino, a indústria de beleza e o imaginário social das pessoas observado nas relações interpessoais.

Ao manipular a ideologia e a cultura, o domínio hegemônico atua como um elo entre as instituições sociais (o domínio estrutural), suas práticas organizacionais (o domínio interdisciplinar) e a interação social cotidiana (o domínio interpessoal) (Collins, 2019, p. 448).

Dito isso, é necessário compreender que a falta de tratamentos específicos para a pele negra não se trata de um simples acaso, mas uma forma de ação do domínio hegemônico racista, no qual por trás da doutrina da dermatologia, há uma série de ideais racistas. Isto é, o domínio hegemônico da priorização de tudo que diz respeito à população branca faz com que propositalmente a população negra não tenha recursos para serem incluídas no meio do autocuidado.



7 O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO COMO UMA ABORDAGEM PARA O COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL NA DERMATOLOGIA BRASILEIRA

Compreendendo o direito em uma ótica na qual ele assume um papel combativo ao racismo, isto é, como “forma mais eficiente de combate ao racismo, seja punindo criminal e civilmente os racistas, seja estruturando políticas públicas de promoção da igualdade” (Almeida, 2017, s.p.), seria seu papel estabelecer previsões normativas destas políticas públicas de cunho de promoção de igualdade racial no tratamento dermatológico, tendo em vista que o direito à saúde é um direito de todos e que devem ser garantido de forma integral aos cidadãos brasileiros, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, e pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, conhecida como Lei Orgânica da Saúde.

Além disso, seria de extrema importância a inclusão de matérias na grade curricular dos cursos de medicina, na área de dermatologia, que abordem tratamentos específicos da pele negra (Dantas; Santos; Araújo; Vieira; Oliveira, 2021). Dessa forma, acredita-se que é papel do Ministério da Educação, em paralelo, a exigência dessa inclusão a fim de se formar profissionais da área de dermatologia capacitados e preparados para o tratamento da pele negra de acordo com suas particularidades.

Nessa questão, não seria o enfoque do Direito apenas criminalização dessas condutas individuais que representam a questão estrutural do racismo na dermatologia brasileira, mas sim principalmente inserir uma dimensão antidiscriminatória no sentido de iniciar um trabalho de base na formação de profissionais e no preparo do médico para um atendimento especializado voltado à população negra.

Mas não se pode excluir a possibilidade de criminalizar condutas, pois no caso de empresas de serviços de estética que não possuem tratamentos que englobam o cuidado da pele negra e que excluem a população negra do seu público consumidor, é necessário sim compreender que tais empresas podem responder processos no âmbito penal e civil. É o caso das grandes empresas de tratamentos com o uso de laser que não possuem máquinas que possam ser utilizadas em pele negra.



Um exemplo prático é o caso da demanda de Letícia Constantino de Carvalho, que ajuizou ação indenizatória em face de Espaço Salubre Estética Facial e Corporal, na 3ª Vara Cível no Foro Regional de Itaquera, no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Processo de nº 1005950-25.2018.8.26.0007, caso em que a ré foi condenada a indenizar a autora por ter causado queimaduras causadas pela utilização de tratamento de laser distinto ao recomendado à pele da autora, que é negra. Neste caso, o laudo pericial apurou que o laser utilizado não é indicado para pessoas de pele negra por possibilitar o surgimento de queimaduras.

Isto porque, além de essas condutas exporem os funcionários dessas empresas à prática ativa de racismo, causam amplo desconforto às pessoas de pele negra que procuram esses serviços. Há um constrangimento imensurável que pode e deve ser levado ao âmbito judicial, como incentivo à adequação do campo privado às demandas da comunidade negra.

Não havendo elementos suficientes nos casos concretos para a tipificação do crime de racismo, é indispensável que essas empresas sofram o peso de penas pecuniárias para serem educadas a inserirem a população negra em seu público consumidor. Assim, essa postura combativa do Direito seria mais rápida e eficaz.

Mesmo que o Direito, em certa medida, faça parte da estrutura no qual o racismo é regra e não exceção, e esteja contaminado por este *modus operandi* do racismo, é importante compreender que há algumas estratégias na abordagem jurídica que podem ser ferramentas combativas, transformando o direito em um alicerce da luta antirracista.

8 CONCLUSÃO

Ao identificar profissionais da área da dermatologia especializados no cuidado da pele negra como a médica Katleen Conceição e o médico André Moreira, que concederam as entrevistas evidenciadas neste artigo, ou procurarem clínicas de estética que possuam equipamentos específicos para o tratamento das peles pigmentadas - como os lasers específicos que não são lesivos e podem ser utilizados com segurança nesses tipos de pele - as mulheres negras desempenham um papel de resistência à essas estratégias de eugenia orquestradas pela indústria da beleza e pela dermatologia brasileira.

Entretanto, para que se exerça esse papel de resistência, é necessário que essas mulheres que representam esse mercado consumidor que procura por estes tratamentos possuam poder capital, pois justamente por serem uma parcela menor de profissionais especializados no

tratamento da pele negra dentro o mercado como um todo, trata-se de tratamentos que só são acessados pela parcela de mulheres negras que possuem certo poder econômico.

Dessa forma, seria necessária a inclusão de estudos de tratamentos específicos para a pele negra e suas particularidades na grade de ensino em universidades de medicina e nos cursos de residências na área da dermatologia no Brasil, como uma estratégia antirracista no âmbito da educação.

Isto porque, no Brasil, conta-se com o Sistema Único de Saúde (SUS), que se baseia nos princípios da universalidade, equidade e da integralidade, de forma que seria fundamental que se fosse incluído nas práticas de cuidado da saúde com a população os protocolos específicos de tratamento dermatológico da pele negra. E para que ocorra essa inclusão, obviamente é necessário que os profissionais da área dermatológica estejam devidamente instruídos e capacitados para receberem pacientes negros que merecem um cuidado especial de sua pele.

Dessa forma, uma política pública de cunho antirracista seria implementada diretamente por meio da saúde pública, de forma que o autocuidado da população negra seria acessível a todos, e não uma questão dependente do poder capital desse público.

Essa política antirracista deveria ser uma pauta principal do movimento feminista, nas palavras de Sueli Carneiro (2003):

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras. (Carneiro, 2003, p. 51).

Seria, então, de suma importância compreender o Direito, na sua dimensão antidiscriminatória - aqui especialmente antirracista - como uma técnica de combate ao racismo na dermatologia brasileira e na indústria de beleza.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo. Enciclopédia Jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Álvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (Coords.). Tomo: **Teoria Geral e Filosofia do Direito**. Celso Fernandes Campilongo, Álvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (Coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/4jbe8mh9>. Acesso em: 27 mar. 2023.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa no Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar 2023.

BRASIL. Lei nº 8080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. 1990.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CASTRO, Rosana. Pele negra, jalecos brancos: racismo, cor(po) e (est)ética no trabalho de campo antropológico. **Revista de Antropologia**, 65, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/45c98z4n>. Acesso em: 9 abr. 2023.

CATORZE, Maria Goreti. Laser: fundamentos e indicações em dermatologia. **Med Cutan Iber Lat Am**. 2009, p. 5-27. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9jnk5x>. Acesso em: 27 mar 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

DANTAS, M.; LAÍS DOS SANTOS, J.; AIRES ARAÚJO, P.; REGINA VIEIRA, B.; TEIXEIRA DE OLIVEIRA, A. Peles Pretas Importam: Um manifesto em prol da abordagem de afecções dermatológicas na pele negra. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2021. DOI: 10.21680/2178-6054.2021v12n1ID24292. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensoesociedade/article/view/24292>. Acesso em: 5 mar. 2024.

DEODORO, Paula. Katleen Conceição: “A relação com o autocuidado da população negra no Brasil mudou”. **Marie Claire Brasil**, 10 março 2023. Disponível: <https://tinyurl.com/yxrx45eb>. Acesso em: 13 mar 2023.



FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 1 ed. São Paulo: Global Editora, 2015.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**. 13 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

PINA, Rute. Como a falta de pesquisas excluiu peles negras de tratamentos estéticos. **Elle Brasil**, São Paulo, edição digital 17, nov. 2021, não paginada. Disponível em <https://tinyurl.com/mry7uu9v>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

XAVIER, Giovana. **História social da beleza negra**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2021.

XAVIER, Giovana. Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 26 (a 52), n. Estud. hist. (Rio J.), 2013 26(52), p. 429-450, jul. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/tcwpybr9>. Acesso em: 9 abr. 2023.

Enviado em: 12/06/2023

Aceito em: 01/02/2024

“FIRMA O TAMBOR PARA A RAINHA DO TERREIRO”:

MULHERES PLURAIS E AFRO-RELIGIOSIDADE
OITOCENTISTA

“FIRMA O TAMBOR PARA A RAINHA DO TERREIRO”: PLURAL WOMEN AND AFRO-RELIGIOSITY IN THE NINETEENTH CENTURY

Hanna Katherine Ferreira Gomes¹

RESUMO

O protagonismo feminino negro nas religiões afro-brasileiras é um campo de possibilidades para os estudos das experiências de mulheres racializadas em diversas temporalidades. O presente trabalho tem como objetivo analisar as casas afro-religiosas, entre 1870 e 1889 no Rio de Janeiro, como espaços de sociabilidade feminina. As chamadas casas de dar fortuna despontam na imprensa carioca como locais de articulação da religiosidade negra em uma cidade escravista. Rainhas, mães, filhas e frequentadoras se tornaram figuras marcantes para a compreensão desse objeto de estudo. A partir da leitura de documentos, à primeira vista repletos de distorções, buscamos desvendar pistas e indícios sobre a participação de mulheres plurais nesses encontros. Sob a lógica do paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg (1989), analisaremos matérias publicadas nos periódicos que circulavam no período estudado, além do processo criminal de José Sebastião da Rosa (1872). Foi possível perceber, a partir da interseccionalidade (Crenshaw, 2002), diferentes experiências femininas que se cruzavam na afro-religiosidade. Mulheres negras livres, libertas ou escravizadas, brancas trabalhadoras ou das elites se encontravam nessa encruzilhada em busca de autonomia e transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Interseccionalidade. Afro-religiosidade.

ABSTRACT

The role of black women in Afro-Brazilian religions is a field of possibilities for studying the experiences of racialized women in different temporalities. This paper aims to analyze Afro-religious houses between 1870 and 1889 in Rio de Janeiro as spaces of female sociability. The so-called houses of fortune emerge in the Rio de Janeiro press as places where black religiosity was articulated in a slave city. Queens, mothers, daughters and frequenters become important figures for understanding this object of study. By reading documents that at first glance are full of distortions, we seek to uncover clues and indications about the participation of plural women in these meetings. Under the logic of the indicative paradigm proposed by Carlo Ginzburg (1989), we analyzed articles published in the periodicals that circulated during the period studied, as well as the criminal trial of José Sebastião da Rosa (1872). Based on intersectionality (CRENSHAW, 2002), it was possible to perceive different female experiences that intersected with Afro-religiosity. Free, freed or enslaved black women, white workers or elite women found themselves at this crossroads, in search of autonomy and transformation.

KEYWORDS: Women. Intersectionality. Afro-religiosity.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF). Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: hanna.katherine11@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No carnaval de 2018, a escola de samba Salgueiro desfilou com o enredo *Senhoras do ventre do mundo*, produzido pelo carnavalesco Alex de Souza. A sinopse caminhava da África até a América, apresentando mulheres negras que se tornaram “matriarcas nestes cafundós coloniais e imperiais” (Carnavalize, 2017). Dentre as articulações dessas agentes, estavam a organização de espaços da afro-religiosidade representados em diversos momentos do samba-enredo, inclusive no seu refrão: “Firma o tambor pra rainha do terreiro [...]” (Carnavalize, 2017).

Não só no sambódromo da Marquês de Sapucaí esse tema ganhou relevância. A presença feminina em espaços afro-religiosos já havia sido alvo de análises de diversos autores, principalmente em relação ao candomblé da Bahia no século XX. Edison Carneiro (1948), por exemplo, ao analisar o terreiro do Engenho Velho, em atividade na década de 1930, defendeu que o candomblé era um ofício de mulher. Ele marcou que, para os candomblés baianos, existia uma tradição de iniciar no culto apenas com mulheres, algo que já no seu tempo estava sendo transformado (Carneiro, 1948). No mesmo período em que Carneiro escrevia, a antropóloga norte-americana Ruth Landes chegava ao Brasil para investigar as relações raciais. Acompanhada por ele, a pesquisadora visitou os candomblés da Bahia e, como resultado de suas observações, redigiu *A cidade das mulheres* (1947). A maioria feminina nos terreiros de candomblé se tornou central em sua obra, observando que longe de ser uma herança cultural africana, tal característica se dava por conta da mobilização de mulheres negras na diáspora.

Também se debruçando sobre o papel das mulheres nos candomblés, Sueli Carneiro e Cristiane Cury (1993) realizaram, entre os anos de 1980 e 1982, uma pesquisa com filhas de santo de diversas casas de São Paulo. A partir delas, as autoras apontaram para uma noção de equidade entre homens e mulheres, ambos estariam elegíveis para a posição de liderança na organização religiosa, perspectiva que seria estendida para o mundo fora do terreiro (Carneiro; Cury, 1993, p. 28). Compartilhando das reflexões das autoras, Teresinha Bernardo (2005) chamou atenção para o lugar do feminino como responsável pelo poder religioso, enquanto um elemento que diferenciava a afro-religiosidade das outras filosofias e práticas de fé.

O protagonismo feminino dentro desses espaços de manifestação da afro-religiosidade no Brasil pode ser identificado desde pelo menos o século XVIII. Na Minas Gerais oitocentista, o Tribunal do Santo Ofício moveu um processo contra a angolana liberta Luzia Pinta, depois de diversas denúncias pela prática de seus calundus, cerimônias afro-religiosas, que envolviam rituais

de adivinhação e cura (Marcussi, 2015). Na Bahia, o terreiro da Barroquinha teria sido fundado, provavelmente em 1788 ou 1830, por três mulheres africanas libertas, Adêta, Iyá Kalá e Iyá Nassô (Silveira, 2006, p. 391). Nos primeiros anos do século XIX, o candomblé do *Alaketo* também teria duas mulheres africanas como fundadoras, Otampê Ojarô e Obokô Mixôbi (Silveira, 2006, p. 388). O protagonismo feminino de mulheres africanas é um aspecto marcante das manifestações afro-religiosas.

No Rio de Janeiro, também destacaram outras mulheres que desempenharam papéis centrais em organizações afro-religiosas. De acordo com a tradição oral, Obá Sanyá e Mãe Aninha teriam fundado, junto de Bamboxê Obitikô, no final do século XIX, uma das primeiras casas de candomblé na cidade, o Ilê Axé Opô Afonjá (Castillo, 2016, p. 139). Durante a Primeira República, na capital brasileira, Zebinda despontava como uma importante liderança religiosa feminina, protagonista de uma sociabilidade que envolvia festas, danças e os candomblés (Moraes, 2017, p. 53). Nesse sentido, as manifestações afro-religiosas possibilitam o desempenho do poder e autoridade por mulheres negras, ocupando os cargos de saber religioso e liderança.

Tendo em vista esse panorama, o presente trabalho tem como objetivo analisar as chamadas casas de dar fortuna, com destaque para as décadas de 1870 e 1880. Tais espaços de manifestação afro-religiosa, no Rio de Janeiro oitocentista, possuíam também grande circulação feminina. Através de uma perspectiva de gênero é possível lançar luz sobre a afro-religiosidade como possibilidade de empoderamento de mulheres que se viam em diferentes situações de limitação e exploração. Para tanto, partiremos da análise de indícios e sinais nas entrelinhas dos documentos escritos através do paradigma indiciário, uma metodologia que possibilita alcançar realidades complexas, decifrando e lendo pistas (Ginzburg, 1989, p. 152). Essa abordagem se torna importante, tendo em vista a natureza das fontes. Redigidas sob o juízo de valor de homens brancos letrados, elas chegaram ao historiador repletas de distorções, mas é possível utilizar esses registros de forma crítica (Reis, 1988, p. 58).

2 AS EXPERIÊNCIAS DAS CASAS DE DAR FORTUNA

Em novembro de 1870, chegava ao 2º Delegado de Polícia da Corte, Miguel José Tavares, uma denúncia, repassada pelo inspetor de quartirão do 2º Distrito da Freguesia do Sacramento sobre José Sebastião da Rosa, que “inculcando-se feiticeiro e auferindo grandes lucros com o preço que por suas feitiçarias faz pagar as vítimas [...]” (Processo de José Sebastião da Rosa. Supremo



Tribunal de Justiça, Corte de Apelação, nº 1081, p. 11). Ao longo do texto, o autor pontua que existiam outras pessoas conhecidas vulgarmente como “feiticeiros ou macumbeiros”, que, por sua vez, “exercem funesta influencia principalmente e quase exclusivamente sobre as mulheres, de cujo espírito fraco e exaltável se apoderam tornando-se vítimas [...]” (Processo de José Sebastião da Rosa. Supremo Tribunal de Justiça, Corte de Apelação, nº 1081, p. 12). Esse trecho nos mostra uma percepção sobre os espaços de práticas afro-religiosas como alvo de atração de mulheres, algo que ficou evidente durante todo o caso do, posteriormente, réu por crime de estelionato.

O episódio ganhou grande atenção da imprensa, sendo vastamente documentado por meio de notícias e crônicas. As mulheres despontam como frequentadores e filiadas ao culto, elas eram as principais clientes de Juca Rosa (Sampaio, 2000, p. 79). Sob o título “Coisas espantosas”, o Diário de Notícias destacou esse traço, apontando para a prisão de várias sacerdotisas, dentre elas: “[...] há seis mulheres de cor, com os nomes Belmira, Marcolina, Henriqueta, Generosa, Leocádia e Angélica, que compunham o supremo conselho de deliberação” (Diário de notícias, 1870, p. 1). Tais mulheres, descritas como sacerdotisas, eram filiadas ao culto de Rosa e realizavam um juramento de fidelidade sobre um copo com água (Processo de José Sebastião da Rosa. Supremo Tribunal de Justiça, Corte de Apelação, nº 1081, p. 19). Uma delas, Henriqueta Maria de Melo, de 38 anos, solteira e costureira, era a pessoa que conservava em sua casa, na rua Larga de S. Joaquim, os objetos utilizados nas cerimônias, além de sediá-las (Processo de José Sebastião da Rosa. Supremo Tribunal de Justiça, Corte de Apelação, nº 1081, p. 16). Ou seja, ela era um agente importante e ocupava uma posição de confiança com relação à liderança do culto.

Para além desse caso citado, a imprensa também pontuava a circulação feminina em outros espaços afro-religiosos oitocentistas. No Diário do Commercio, de 10 de fevereiro de 1889, foi publicada uma matéria que apontava o Brasil como um lugar em que a “feiticeira só é exercida por pretos e pretas minas e gente sem a menor instrução”, nas chamadas, pelos contemporâneos, casas de dar fortuna (Diário do Commercio, 1889, p. 2). O autor exaltava a ação policial na corte que invadia tais reuniões e prendia os seus agentes, além de destruir seus objetos religiosos. Ressaltava que, apesar disso, eles continuavam exercendo suas práticas, inclusive “escondendo-se e disfarçando-se como empregados em outros misteres da vida”.

O autor cita, então, uma casa específica em uma das ruas vizinhas do Morro da Conceição, formada por um preto mina e quatro negras quitandeiras de frutas.² O primeiro seria o detentor

² Mina era a nomenclatura dada aos africanos provenientes da região Ocidental, no contexto do tráfico internacional de escravos (FARIAS, 2020). Para mais informações sobre as categorias de nação, ver: Soares (2004).

dos saberes de dar fortuna, enquanto elas agenciavam fregueses: “Esse casebre era misteriosamente frequentado por muitas mulheres da plebe, e por gente que, apesar de viver na abundância, era ignorante” (Diário do Commercio, 1889, p. 2). É possível observar que a circulação feminina foi alvo de destaque na presente notícia.

É importante destacar que o nome, casa de dar fortuna, foi usado pela imprensa e pelo aparelho repressivo para classificar de forma geral as práticas afro-religiosas no contexto carioca, ou seja, foi um nome dado pelo outro. Esses espaços englobavam manifestações plurais afro-diaspóricas com destaque para a influência centro-africana.³ O Rio de Janeiro do período escravista compreendia uma maioria de africanos vindos da região Centro-Oeste da África, parte fundamental para a formação cultural da cidade (Karasch, 2000, p. 36). Elementos culturais elaborados por esses grupos podem ser encontrados nas notícias sobre tais espaços, marcando essa influência.

O termo “manipanso”, por exemplo, é repetido inúmeras vezes pela imprensa, como parte dos objetos apreendidos ou até como uma deidade. Eles podem ser identificados como esculturas sagradas em formato de estatuetas humanas, feitas de madeira e compostas por elementos como panos e miçangas (Possidônio, 2015, p. 125). Essas figuras podem representar um elemento de continuidade com as tradições centro-africanas, relacionando-se com o *minkisi*, objetos sagrados usados para garantir boa sorte e proteção da desventura ou levar o infortúnio a outros (Slenes, 1992).

N^o A Folha Nova de 15 de março de 1883, é relatada a atuação da polícia nas ruas do Costa e Barão de S. Félix e tais elementos despontam dentre os objetos apreendidos (A folha nova, 1883, p. 2). Em outra ocasião, manipanso foi traduzido como uma divindade que seria cultuada nesses espaços: “[...] um tabernáculo do deus manipanso” (Gazeta de Notícias, 1884 p. 1).

Outra perspectiva que marca a presença de noções centro-africanas nas ditas casas de dar fortuna é sua própria nomenclatura. Eduardo Possidônio (2020) considera o século XIX como central para a organização das religiões hoje compreendidas como de matrizes africanas no Brasil. Para o panorama carioca, ele advoga pela ideia de uma gramática cultural centro-africana, que estabeleceu um repertório comum para as casas e estalagens oitocentistas nas suas práticas coletivas (Possidônio, 2020).

Parte dessa noção, já desenvolvida pelo autor, repousa no complexo de ventura e desventura, paradigma central das manifestações religiosas. O sistema cósmico da África Central

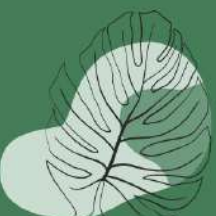
³ Para maiores análises das casas de dar fortuna, ver: Possidônio (2015) e Possidônio (2020).

compreende as experiências desejáveis enquanto parte da ventura como a saúde, fecundidade e prosperidade. No entanto, também existe a desventura, situações causadas por forças maléficas, desencadeando eventos considerados ruins, experiências trágicas e doenças (Craemer; Vansina; Fox, 1976). O bem e o mal são polos opostos dentro dessa filosofia e os rituais mágico-religiosos são formas de ajudar na restauração do estado de ventura de determinada coletividade (Craemer; Vansina; Fox, 1976). Nesse cenário, a própria nomenclatura dada a tais espaços pode fazer referência à função delas dentro desse repertório (Almeida, 2017, p. 41).

Longe de levar em conta uma transposição de práticas africanas para a América, ressaltamos a noção de princípios compartilhados que podem ter pautado a criação de novas instituições e comunidades na diáspora africana (Mintz; Price, 2003, p. 33). Nesse sentido, a visão de mundo proveniente do complexo de ventura e desventura é um dos aspectos que parece estar presente nesses espaços. Uma das buscas constantes que levaram frequentadores para essas casas eram as doenças. Em 16 de abril de 1881, O Corsário publicou uma reclamação sobre uma padeira que receitava remédios, o autor se mostrou indignado e citava as lideranças das casas de dar fortuna como parte desse cenário de práticas de cura. Na notícia, o jornal pedia pela ação da junta de higiene a fim de coibir a prática daquela mulher e questionava o porquê de ela estar atuando impune: “Com tais precedentes, porque diabo perseguem uma pobre quitandeira, que, com nabos, batatas e tomates, procura também impingir o remédio para dar fortuna, a raiz do pau para tudo, os pós para cativar os amantes, e as agulhas de coser corações etc?” (O Corsário, 1881, p. 3).

A restauração da saúde fazia parte do campo da ventura e dos ideais de boa vida que o complexo cultural centro-africano propunha. Recorrer às lideranças dessas casas em caso de enfermidade também se relaciona com outra dimensão da prática religiosa, o culto de aflição. Como o próprio autor d’O Corsário apontava, os agentes afro-religiosos eram procurados para a transformação de uma realidade de amor ou de enfermidade. O conceito de ritual de aflição faz referência às organizações que podem ser compreendidas como instituições terapêuticas, difundidas pela África Central e austral, ainda que com variações, lideradas por sujeitos que auxiliavam na resolução de alguma questão (Janzen, 1992, p. 4). De forma geral, o mote de tais práticas era a concretização da vida a partir da remoção dos obstáculos, envolvendo-se nas esferas da vida pessoal, social, política, econômica e ecológica (Djik; Reis; Spierenburg, 2000, p. 6).

Considerando que as novas instituições criadas no Rio de Janeiro como fruto das trajetórias da diáspora africana acessavam tais saberes readaptados em uma nova realidade, então, a noção do culto de aflição se torna valiosa na presente análise. A ideia de recorrer à prática afro-religiosa por



conta de um infortúnio, inclusive, aproxima-se de outros grupos culturais. Para os candomblés que se entendiam como nagô, fazendo uma referência à tradição iorubá, suas iniciações eram provocadas por um chamado do Orixá, seja um sonho, o achado de um objeto estranho ou por doenças e contrariedades (Verger, 1981, p. 45).

Vale ressaltar que o termo candomblé não era popularmente usado para fazer referência às práticas afro-religiosas no Rio de Janeiro, sendo comum na Bahia ao longo do século XIX (Parés, 2007, p. 126). No contexto baiano, os grupos de culto organizaram suas identidades em torno dos discursos de nações, sendo as principais a nagô, a jeje e a angola, cada uma mantendo características rituais, compreendidas como sinais de uma continuidade com um passado africano e determinada tradição religiosa (Parés, 2010).

É possível traçar aproximações e diálogos entre as duas formas de entrar em contato com as tradições afro-religiosas. Na perspectiva centro-africana, a restauração da boa ventura e a busca pela eliminação da aflição impulsionava as mobilizações em torno do rito. Em muitos casos, antigos aflitos se tornavam membros e adeptos do culto em associações que iam de vilas, vizinhanças e famílias (Turner, 1981). Na visão dos candomblés que reivindicavam uma continuidade africano-ocidental, o infortúnio também pode ser uma das formas de busca pelos rituais, sendo a doença um dos catalizadores das iniciações no culto de orixá na diáspora.

É importante pontuar que também são encontrados grupos de africanos ocidentais, como os denominados minas, que se organiza em torno das casas de dar fortuna. Aqui, nos pautamos por uma perspectiva de cultura que permite diálogos, mesclas e imbricações. A força dos centro-africanos no contexto carioca já foi pontuada, permitindo com que tais espaços fossem percebidos sob suas visões de mundo, o que não exclui um possível diálogo com outras práticas afro-religiosas e perspectivas. O termo “casa de dar fortuna” era um guarda-chuva que abrigava diversas tradições e práticas de culto, sendo seu aspecto central o complexo de ventura/desventura.

Tais espaços, como instituições da diáspora, tinham como mote o alívio da aflição, pautada numa perspectiva de transformação da realidade material dos sujeitos. Os espaços afro-religiosos eram, portanto, também centros de apoio e catalizadores de redes de sociabilidade. Assim, é possível levantar hipóteses sobre a marcante presença feminina nesses espaços, lá elas encontravam auxílio e suporte para as suas agruras. As mulheres negras se posicionam como centrais na articulação dessas mobilizações, como foi evidenciado pelas publicações da imprensa até aqui analisadas. Outras mulheres, com experiências semelhantes, negras, africanas ou brasileiras, livres, libertas ou escravizadas, eram recebidas por pessoas que partilhavam de aflições parecidas. Longe

de presumir uma natureza feminina que supera todas as diferenças, buscamos ressaltar o poder da solidariedade entre mulheres que estão nas encruzilhadas de desempoderamento. E também é importante ressaltar que não só mulheres negras frequentavam esses espaços, mulheres brancas trabalhadoras e das elites também viam nas casas de dar fortuna uma oportunidade de ter suas aflições sanadas.

3 A PRESENÇA DAS MULHERES

Considerando a perspectiva interseccional, é possível pensar as experiências das mulheres negras no Rio de Janeiro escravista do século XIX a partir do cruzamento de pelo menos três eixos de subordinação, além da escravidão: gênero, raça e classe⁴. A circulação de mulheres negras trabalhadoras pelas ruas fazia parte da dinâmica cidadina. Não à toa, as notícias até aqui analisadas marcam a presença das quitadeiras nas articulações que envolviam as reuniões nas casas de dar fortuna. A atividade da venda de quitandas era muito comum entre as mulheres livres, libertas ou escravizadas. Nesse ramo, existia uma predominância feminina (Popinigis, 2012, p. 2). O cotidiano da venda nas ruas era pautado por estratégias de convencer e manter seus fregueses, interagindo com diversas pessoas, proporcionando a construção de grandes redes de sociabilidade. Em torno das vendedoras de anгу, por exemplo, diversas pessoas se aglomeravam enquanto comiam ao ar livre (Soares, 1998). Assim, é importante destacar o protagonismo dessas mulheres na construção de redes de solidariedade na cidade.

Outro setor do trabalho que teve grande atuação das mulheres nesse período foi o do serviço doméstico. De acordo com o censo de 1872, relativo à Corte, o serviço doméstico era a classe com mais trabalhadores dentre as profissões listadas para o Município Neutro cuja maioria era composta por mulheres (Rio de Janeiro, Censo do Município Neutro, 1872). Uma área de grande inserção feminina no século XIX, o serviço doméstico era composto por atividades plurais, em espaços para além da casa, mas também na rua e estabelecimentos comerciais.

O que definia tal área de trabalho, então, era o caráter de prestação de serviço a alguém, parte fundamental da relação entre seus trabalhadores e os patrões, amos ou senhores (Souza, 2017,

⁴ O conceito de interseccionalidade foi formulado pela jurista norte-americana Kimberlé Crenshaw. Ela propõe um quadro analítico para pensar as experiências de mulheres racializadas e as consequências das dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Crenshaw argumenta que as mulheres racializadas são os sujeitos posicionados nas intersecções de diversos eixos de poder, produzindo uma experiência diferente do desempoderamento ou de violência (Crenshaw, 2002).



p. 69). Assim, as relações de submissão e dependência com relação ao trabalhador e seu patrão eram marcantes. O serviço doméstico fazia parte da rede de atividades urbanas que eram realizadas por escravizados, principalmente, no início do período escravista, por conta da aversão da população livre ao trabalho manual, considerada desonrosa (Soares, 2007, p. 107). Por vezes, tais trabalhadores desempenhavam uma infinidade de tarefas dentro das casas de seus senhores, além de possivelmente saírem ao ganho. Eram essas mulheres trabalhadoras compunham as casas afro-religiosas, não só como frequentadoras, mas exercendo papel de autoridade.

No Diário do Rio de Janeiro, de 1871, foi publicada, na primeira página, mais uma notícia sobre a invasão da polícia aos espaços afro-religiosos. A casa ficava na Rua da Passagem na Freguesia da Lagoa e as reuniões aconteciam aos sábados. Ao elogiar a atitude da força policial, o autor ironizava: “Era uma casa de dar fortuna que pouco deu aos seus frequentadores, que foram presos e com eles a rainha.” (Diário do Rio de Janeiro, 1871, p. 1). O título de rainha para certas mulheres presentes nesses espaços era algo comum na imprensa. Outro caso, com bastante repercussão na época, foi o de Leopoldina Jacques da Costa, presa em setembro de 1879, na rua Príncipe dos Cajueiros, onde aconteciam suas celebrações ritualísticas. A Gazeta de Notícias, que cobriu o acontecimento, relatou que foram encontradas cinco mulheres reclusas, com as cabeças raspadas em um quarto, que se recusaram a falar com a polícia. O autor então seguiu: “A preta Leopoldina Jacques da Costa, que era a dona da casa, intitulava-se ministra mãe dos santos – chefe da mandinga – e rainha” (Gazeta de Notícias, 1879, p. 2). Além de Leopoldina e das cinco moças, foram presas duas mulheres negras, que foram denominadas ajudantes, o preto mina Quintino e “um casal de pretos velhos” que morava no quarto ao lado. A Gazeta apontava que depois da prisão, “apresentaram-se na polícia, para ali mesmo prestar homenagem à Rainha, 33 súditos de Sua Magestade, os quais foram mandados retirar pela autoridade.” (Gazeta de Notícias, 1879, p. 2).

É importante observar que a eleição de reis negros era uma tradição das comunidades formadas na diáspora africana, relacionando-se com associações étnicas, comemorações e festividades (Souza, 2006, p. 167). Leopoldina se intitulava rainha, possuía uma gama de pessoas que viam nela um símbolo de autoridade e respeito, afinal, 33 indivíduos foram prestar solidariedade àquela liderança. Na casa da Rua da Passagem não temos um nome, mas é possível inferir que a mulher presa, denominada pelo jornal como rainha, tenha sido a liderança. Existiam, portanto, espaços afro-religiosos que eram formados a partir do protagonismo de mulheres negras. O uso dessa nomenclatura pode sugerir uma conexão com o fenômeno de escolha de autoridade para determinado grupo através de um título de realeza, no presente caso, o de rainha.



Em algumas casas estavam presentes tanto os termos mãe quanto nomenclaturas ligadas à realeza. No dia 22 de maio de 1887, uma casa na rua General Pedra teve sua reunião interrompida às 22 horas. Conforme foi relatado no Diário de Notícias dois dias depois, na ocasião, encontravam-se 21 pessoas, dentre elas “achavam-se 2 homens e 2 mulheres que eles denominavam – Príncipe e Princesa, a mãe de dar fortuna e sua ajudante.” (Diário de Notícias, 1887, p. 1). O uso de nomenclaturas como Pai e Mãe dentro das tradições afro-religiosas pode-se conectar com uma busca dos escravizados pela reconstrução de laços familiares. Por conta da sua condição de coisificação, o estabelecimento de laços familiares de sangue foi dificultado, o que possibilitou a busca por novas relações de fraternidade, uma constante na história de escravos e libertos, sejam eles africanos ou crioulos que viviam no Rio de Janeiro do século XIX (Soares, 2004, p. 216). Também é possível entender a casa de dar fortuna sob essa lógica exposta. A ventura, tão procurada pelos africanos, ficou cada vez mais distante devido à escravidão. Não possuir a família consanguínea ao seu lado caracterizava mais uma desventura trazida pelas encruzilhadas do Atlântico. Nessa perspectiva, a religiosidade afro-brasileira podia ser um catalisador dessas relações, aspecto observado pela presença de títulos como “pai” e “mãe” para os chefes desses cultos. Expressões como “mamãe”, “mãe de terreiro” ou “papai” e “pai de terreiro” eram usadas desde meados do século XIX no candomblé baiano para designar as lideranças religiosas (Parés, 2019, p. 5).

Seja como mães ou rainhas, tais mulheres posicionadas nos entrecruzamentos de opressões, no chão que restaurava a fortuna e eliminava a aflição, eram autoridades e lideranças. Subvertendo os papéis a elas designados pelas elites brancas e masculinas, a mulher negra saía da posição de subserviência e assumia papel de detentora de saberes, recorridos não só por seus companheiros negros e negras. A imprensa tratou de desdenhar das rainhas negras dos espaços afro-religiosos. Leopoldina foi quem teve seu título diversas vezes alvo de zombaria por parte dos autores e redatores de periódicos. A Gazeta de Notícias, de 25 de setembro de 1879, relatou a busca feita em sua casa, levada a cabo pelo Sr. Dr. Possolo, 2º delegado de polícia. No final do texto, o autor mencionava: “A rainha mandinga acha-se em adiantado estado de gravidez. Receia-se que este acontecimento não ponha em risco a dinastia, pois que ela se acha muito impressionada.” (Gazeta de Notícias, 1879, p. 2). O desdém com relação a gravidez de Leopoldina é algo que desponta no trecho, além do claro deboche ao uso do título de realeza. No pasquim O mequetrefe, do mesmo ano, ficou explícito essa perspectiva com relação à gravidez da mãe de santo: “Pela polícia acaba de ser profanado o palácio da rainha Mandinga, que é lá para os lados da rua do Príncipe. Teme-se

que S. M, que se acha em adiantado estado de gravidez, não vá por isso ter um aborto. É uma grande desgraça para a dinastia.” (O Mequetrefe, 1879, p. 6). A desumanização de Leopoldina e de sua maternidade é um aspecto evidente.

Vale ressaltar que a maternidade negra foi uma pauta recorrente nos últimos anos da escravidão, inclusive nos discursos abolicionistas, pautada por uma retórica da equidade que culminaram na Lei do ventre-livre na década de 1870. Nesse contexto, a maternidade foi mobilizada para gerar um sentimento de empatia e igualdade humana entre brancos e negros, de forma geral. Nos discursos abolicionistas, a negação dos direitos à maternidade daquelas mulheres negras foi retratada como uma das maiores crueldades da escravidão, buscando sensibilizar especialmente as mulheres brancas da elite (Cowling, 2018, p. 187). Ora, a maternidade para esse grupo era um dos definidores de suas personalidades e funções, tanto na família quanto na sociedade como um todo.

O ideal de feminilidade gestado na modernidade burguesa era o da reclusão ao espaço da família, ao lar doméstico. Assim, as características esperadas de uma mulher ideal eram o recato, a docilidade e a passividade com relação aos homens e aos filhos (Kehl, 2008, p. 48). Nesse sentido, a maternidade se torna um aspecto constituinte do que se espera de uma mulher que respeitasse os padrões da moral e dos bons costumes. A relação entre mães e filhos foi mobilizada, portanto, como algo que unificaria as experiências das mulheres independente do estatuto jurídico, raça ou classe social.

Contudo, a maternidade de Leopoldina não foi respeitada nos trechos apresentados. Isso é um reflexo da interseção entre raça e gênero ao contrário do discurso essencialista da mulher e sua relação no materno. No trecho, à Leopoldina é negada qualquer empatia ou humanidade. Isso porque a maternidade racializada, naquele contexto, era vista como inapropriada por setores da elite letrada. Um discurso frequente marcava a suposta incapacidade materna de mulheres pobres, apontadas como imorais, enquanto as verdadeiras mães seriam aquelas que seguiam os moldes burgueses, capazes de criar uma criança, o futuro cidadão (Ariza, 2017, p. 121). Quando o autor do Mequetrefe marcou de forma jocosa que o aborto seria a desgraça para a dinastia, o que está imbuída na frase é: Que tipo de criança seria criada por essa mulher?

No horizonte de uma sociedade civilizada, o gênero também era mobilizado, reforçando os padrões de feminilidade lançados pelas elites brancas e masculinas. Em conferências públicas, esse sentido se tornava evidente com discursos que visavam instruir as mulheres dentro da concepção de maternidade científica, que levaria a uma nação desenvolvida e futuros cidadãos com boa educação (Carula, 2012, p. 33). Tratando-se de corpos femininos negros, o marcador da cor já



estipulava a associação entre mulheres negras, desonra e inferioridade (Kilomba, 2008, p. 75). Assim, a maternidade de Leopoldina não foi tratada da mesma forma que a maternidade de mulheres brancas da elite. Essas experiências também se cruzavam nos espaços afro-religiosos, tornando-se um lócus de encontro entre mulheres plurais e suas questões.

Além da maternidade, o casamento também era um aspecto presente com relação às chamadas casas de dar fortuna. No caso já citado de José Sebastião da Rosa, O do Diário de Notícias defende que ele “explorava a desgraça do lar doméstico” (Diário de Notícias, 1870, p. 1). Como evidência, o autor apresentava a história de uma moça “cuja educação foi cultivada com todo esmero, casou-se, e não encontrou no marido o verdadeiro amigo que devia” (Diário de Notícias, 1870, p. 1). A mulher suspeitava de traição e foi em busca de auxílio, chegando a Juca Rosa. Ele lhe entregou pós que deveriam ser colocados no travesseiro e nas roupas do marido, orientando que nada poderia ser dito e que ela se negasse aos carinhos do cônjuge. A moça assim o fez: “Habitando o esposo a encontrar o perdão sempre pronto às suas faltas estranhou a relutância da mulher e o silêncio desta às suas perguntas”. Quando foi se deitar, sentiu vertigens e um cheiro forte desconhecido, ao se queixar, ela acabou confessando tudo (Diário de Notícias, 1870, p.1).

Ainda tendo experiências permeadas por privilégios de classe e raça, é possível pensar na frustração dessas mulheres, que assim como a moça da história, não tiveram as expectativas sobre matrimônio atendidas. O casamento era uma instituição, alicerce da família nuclear burguesa, baseada em expectativas de fidelidade e idealizações sobre o amor e felicidade no matrimônio (Araújo, 2002). A aproximação entre os pretendentes no oitocentos era marcada pela iniciativa masculina. O homem escolhia e identificava a mulher com quem gostaria de engajar nas relações amorosas, ela poderia cruzar esse olhar, mas sem excessos, sob o risco de ser confundida com uma mulher obscena (Del Priori, 2005). Ou seja, a mulher ideal, de acordo com o padrão burguês gestado pelos homens das elites, deveria ser recatada e submissa. O casamento é uma expressão disso, como a instituição que adequaria esses papéis do homem ativo e provedor e a mulher passiva e responsável pela casa e filhos.

No entanto, nesse acordo também constava a fidelidade. O que fazer quando esse compromisso não era cumprido? No caso da jovem da notícia publicada, ela se aconselhou com José Rosa, que lhe forneceu escuta e ferramentas para conseguir restaurar sua ventura, ou até mesmo se vingar. É importante observar que existia uma desigualdade de gênero, quando o assunto é infidelidade. Era comum discursos que o legitimavam quando praticado pelo homem, desde que



não ameaçasse o patrimônio familiar (Soihet, 1989). Talvez, tal moça não encontrasse apoio entre seus familiares próximos e, num momento de fragilidade, viu na casa afro-religiosa uma forma de intervenção na sua realidade de aflição. Buscar por remédio para vingança ou para restaurar seu casamento eram comportamentos que se distanciavam dos padrões de passividade imposto a mulheres abastadas.

A busca pela resolução da aflição perpassava, portanto, questões pessoais, como a infidelidade do marido dentro do casamento. O espaço afro-religioso se tornava um lugar de cruzamento de experiências de mulheres plurais, posicionadas nas encruzilhadas das identidades. Lá, a mulher negra, compreendida como subalterna e alvo de desumanização, poderia se tornar rainha ou mãe, liderando uma comunidade. Elas poderiam exercer papéis essenciais para a construção da sociabilidade afro-religiosa, mobilizando frequentadores e frequentadoras. Ao mesmo tempo, a casa que prometia restaurar a fortuna fornecia possibilidades para que outras mulheres, com experiências diferentes de desempoderamento de gênero, também encontrassem autonomia.

4 CONCLUSÃO

Nas encruzilhadas da diáspora africana, as mulheres se destacam como referências para as práticas afro-religiosas em suas diversas denominações. Seja no candomblé, no calundu ou nas ditas casas de dar fortuna, elas tinham a possibilidade de desempenhar papéis de liderança como detentoras de saberes religiosos. Como apresentamos, esse foi um tópico de debates de estudiosos por todo o século XX, assim como chamou atenção da imprensa carioca oitocentista e do carnaval carioca em 2018. O trecho do samba-enredo da Acadêmicos do Salgueiro é por nós apropriado no título para anunciar a posição de prestígio de mulheres negras que se denominavam rainhas e se tornavam referência na busca pela ventura. Destacamos também a articulação de mulheres que, mesmo não sendo líderes do culto, contribuíam para o funcionamento das casas, mobilizando seus frequentadores ou aconselhando a liderança. Mulheres negras, nacionais ou africanas se destacaram, portanto, como agentes de redes de solidariedade e manutenção de espaços afro-diaspóricos.

Nesse cenário, podemos vislumbrar reinados que organizavam a busca pela ventura, saúde, prosperidade e pela boa vida. A rainha Leopoldina e tantas outras que não tiveram seus nomes divulgados representavam essa realza feminina negra que se dividia entre o trabalho, a maternidade



e a religiosidade. Apesar de ser um espaço marcadamente afro-religioso, com o protagonismo de negros e negras de vários estatutos jurídicos, é importante sublinhar a presença de outras mulheres nos rituais. O corpo de frequentadores também era composto por mulheres brancas e das classes médias, que enxergavam naquelas práticas possibilidades de conquistar certa autonomia ou resolver uma situação que lhes desfavorecia. Assim, as casas afro-religiosas oitocentistas se tornavam uma encruzilhada onde mulheres de experiências distintas e plurais se encontravam em busca de realizações e transformações.

REFERÊNCIAS

Fontes impressas

Processo de Sebastião da Rosa. Supremo Tribunal de Justiça. BU.0.RCR.0470. Arquivo Nacional. RIO DE JANEIRO. Censo do Município Neutro. 1872.

A Folha Nova, 15 de março de 1883.

Diário do Commercio, 10 de fevereiro de 1889.

Diário de Notícias, 25 de novembro de 1870; 24 de maio de 1887; 23 de novembro de 1870.

Diário do Rio de Janeiro, 21 de janeiro de 1871.

Gazeta de Notícias, 27 de janeiro de 1883; 25 de setembro de 1879; 22 de abril de 1884.

O Corsário, 16 de abril de 1881.

O Mequetrefe. Ano 5, nº 185, 1879.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Carolina Cabral Ribeiro de. **Da Polícia ao Museu: a formação da coleção africana do museu nacional na última década da escravidão**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações. *In: Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 22, n. 22, Brasília, p. 70-77, jun. 2002.

ARIZA, Marília Bueno de Araújo. **Mães infames, rebentos venturosos: Mulheres e crianças, trabalho e emancipação em São Paulo (século XIX)**. São Paulo, 2017. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BERNARDO, Teresinha. O Candomblé e o Poder Feminino. **Revista de Estudos da Religião**, n. 2, p. 1-21, 2005.

CARNAVALIZE. Acadêmicos do Sanguêiro: “Senhoras Do Ventre Do Mundo”. **Carnavalize**, 29 maio 2017. Disponível em: <http://www.carnavalize.com/2017/05/sinopse-academicos-do-sanguêiro.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. 9. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristiane. O poder feminino no culto aos orixás. In: **Caderno IV. Cadernos Geledés**. Edição comemorativa de 23 anos. 1993.

CARULA, Karoline. **Darwinismo, raça e gênero: conferências e cursos públicos no Rio de Janeiro (1870-1889)**. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CASTILLO, Lisa Earl. Bamboxê Obitikô e a expansão do culto aos orixás (século XIX): uma rede religiosa afroatlântica. **Tempo**, v. 22, n. 39, jan.-abr., 2016.

CRAEMER, de Willy; VANSINA, Jan; FOX, Renée C. Religious Movements in Central Africa: A Theoretical Study. **Comparative Studies in Society and History**, v. 18, n. 4, p. 458-475, 1976.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist Critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Forum**, v. 1989, issue 8, 1989.

COWLING, Camillia. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro**. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

DEL PRIORE, Mary. **História do Amor no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto. 2005.

DIJIK, Rijk van; REIS, Ria; SPIERENBURG, Marja. **The Quest for the Fruition Through Ngoma**. Ohio: University Press, 2000.

FARIAS, Juliana Barreto. No governo dos mercados: experiências e representações de “pretas minas” no Rio de Janeiro dos séculos XIX e XX. In: RODRIGUES, Aldair; LIMA, Ivana Stolze; FARIAS, Juliana Barreto (org.). **A Diáspora Mina**. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2020.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JANZEN, John M. **Ngoma: discourses of healing in central and Southern Africa**. University of California Press, 1992.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2008.

LANDES, Ruth. **A Cidade das Mulheres**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. **Cativeiro e cura: experiências religiosas da escravidão atlântica nos calundus de Luzia Pinta, séculos XVII-XVIII**. Tese de doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo. USP, São Paulo, 2015.

MORAES, Caio Sergio de. **A cidade do feitiço – Feiticeiros no cotidiano carioca durante as décadas iniciais da Primeira República – 1890 a 1910**. Dissertação de Mestrado em História – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. **O Nascimento da Cultura Afro-Americana**. Rio de Janeiro: Pallas: Universidade Candido Mendes, 2003.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé: história e ritual da nação jeje na Bahia**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

PARÉS, Luis Nicolau. O mundo atlântico e a construção da hegemonia no candomblé baiano. **Esboços**, v. 17, n. 23, 2010.

PARÉS, Luis Nicolau. “Libertos Africanos, Comércio Atlântico e Candomblé: a história de uma carta que não chegou ao destino.”. **Revista História**, São Paulo, n. 178, p. 1-34, 2019.

POPINIGIS, Fabiane. “Aos pés de pretos e pretas quitandeiras”: experiências de trabalho e estratégias de vida em torno do primeiro mercado público de desterro – 1840-1890. **Afro ásia**, v. 46, 2012.

POSSIDÔNIO, Eduardo. **Entre Ngangas e Manipansos: A religiosidade centro-africana nas freguesias urbanas do Rio de Janeiro de fins do Oitocentos (1870-1900)**. Dissertação de Mestrado em História – Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, 2015.

POSSIDÔNIO, Eduardo. **Caminhos do Sagrado: ritos centro-africanos e a construção da religiosidade afro-brasileira no Rio de Janeiro do Oitocentos**. Tese de Doutorado em História – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.

REIS, João José. Magia Jeje na Bahia: a invasão do calundu de pasto de Cachoeira, 1785. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 16, 1988.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis. **A história do Feiticeiro Juca Rosa: cultura e relações sociais no Rio de Janeiro imperial**. Tese de Doutorado em História – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

SILVEIRA, Renato da. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano keto**. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SLENES, Robert. “Malungo, ngoma Vem!”: África coberta e descoberta do Brasil. In: **Revista USP**. São Paulo: n.12, 1992.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano; GOMES, Flávio dos Santos; FARIAS, Juliana Barreto. **No Labirinto das nações: africanos e identidades no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **Zungú: Rumor de muitas vozes**. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Rio de Janeiro, 1998.

SOARES, Luiz Carlos. **O povo de Cam na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Faperj – 7 Letras, 2007.

SOARES, Mariza de Carvalho Soares. A ‘nação’ que se tem e a “terra” de onde se vem: categorias de inserção social de africanos no Império português, século XVIII. **Estudos Afro-asiáticos**, ano 26, n. 2, 2004.

SOIHET, Rachel. **Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOUZA, Flavia Fernandes de. **Criados, escravos e empregados: O serviço doméstico e seus trabalhadores na construção da modernidade brasileira (cidade do Rio de Janeiro, 1859-1920)**. Tese de Doutorado em História – Universidade Federal Fluminense. 2017.

SOUZA, Marina de Mello e. **Reis negros no Brasil escravista**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

TURNER, Victor W. **The Drums of affliction**. Cornell University Press, 1981.

VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. São Paulo: Editora Corrupio, 1981.

Enviado em: 25/03/2023

Aceito em: 23/06/2023

PROTAGONISMO DA JUVENTUDE JIRIPANKÓ: OS MOVIMENTOS INDÍGENAS E A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE LUTA

JIRIPANKÓ YOUTH PROTAGONISM: INDIGENOUS MOVEMENTS AND THE UNIVERSITY AS A TERRITORY OF STRUGGLE

João Paulo de Jesus dos Santos¹
Natália Luczkiewicz da Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a perspectiva da juventude indígena da comunidade Jiripankó, localizada no sertão alagoano, em meio aos movimentos culturais e à universidade, considerando-a como um território de luta. Este trabalho segue a metodologia da pesquisa etnográfica (MATTOS, 2011), em que buscamos discutir sobre uma temática vivenciada por um dos pesquisadores. Para realização deste estudo, foram coletadas entrevistas com duas jovens da comunidade, que fazem parte do grupo “Tonã Toa”, na qual discutimos questões relacionadas à temática do protagonismo e da juventude, além da importância deles para os movimentos de luta e de resistência. Como embasamento teórico, utilizamos pesquisadores como Dayrell (2003), Dayrell e Gomes (2009), Santos, Ferreira e Santos (2022); e o Plano Pedagógico do Curso de Letras da Licenciatura Intercultural (CLIND-AL, 2018). Além disso, recorremos a algumas reflexões sobre o Letramento de Resistência (SOUZA, 2011), considerando a união entre espaços não formais e formais de ensino (aldeia e universidade) para a construção de um diálogo e para a formação cidadã desse grupo que, por vezes, foi silenciado. Analisamos os dados de forma qualitativa, priorizando a descrição e interpretação das falas das colaboradoras. Diante disso, constatamos que não existe apenas uma juventude (singular), mas diferentes juventudes (plural), em que ser indígena não está vinculado a um estereótipo e que cada indivíduo, por mais que carregue o traço identitário da cultura, possui uma identidade individual, na qual ele tem autonomia de escolher quais serão os caminhos que deseja trilhar.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Universidade. Povos indígenas Jiripankó.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the perspective of the indigenous youth of the Jiripankó community, located in the hinterland of Alagoas, in the midst of cultural movements and the university, considering it as a territory of struggle. This work follows the methodology of ethnographic research (MATTOS, 2011), in which we seek to discuss a theme experienced by one of the researchers. To carry out this study, interviews were collected with two young women from the community, who are part of the group “Tonã Toa”, in which we discussed issues related to the theme of protagonism and youth, in addition to their importance for the struggle and resistance movements. As a theoretical basis, we used researchers such as Dayrell (2003), Dayrell and Gomes (2009), Santos, Ferreira and Santos (2022); and the Pedagogical Plan of the Languages Course of the Intercultural Licentiate (CLIND-AL, 2018). In addition, we resorted to some reflections on the Literacy of Resistance (SOUZA, 2011), considering the union between non-formal and formal teaching spaces (village and university) for the construction of a dialogue and for the citizenship formation of this group that, for times it was silenced. We analyzed the data qualitatively, prioritizing the description and

¹ Discente de graduação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). E-mail: joao.santos1@alunos.uneal.edu.br.

² Professora Substituta na Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Letras Português pela Uneal. E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com.

interpretation of the collaborators' speeches. In view of this, we found that there is not only one youth (singular), but different youths (plural), in which being indigenous is not linked to a stereotype and that each individual, however much he carries the identity trait of the culture, has an individual identity, in which he has the autonomy to choose which paths he wants to follow.

KEYWORDS: Youth. University. Jiripankó indigenous peoples.

1 NOSSAS HISTÓRIAS IMPORTAM!

*“Meu Deus, que aldeia é essa que eu nunca andei aqui, aldeia jiripankó nascida no ouricuri?
Aldeia jiripankó nascida no ouricuri.
Aldeia jiripankó não tem rio para atravessar só tem fonte de minação riqueza em nosso
lugar.
Na chegada desta casa venho cantando o meu toré dando viva ao cacique e louvando o nosso
pajé [...]”³*

O amor pela minha cultura e pelo meu povo reina dentro de mim. A voz que vos fala é a de [nome do primeiro autor], jovem indígena do sertão alagoano. Por meio dos meus pais e da minha família, por estarem inseridos nesse campo cultural da comunidade, sempre tive vontade de participar e, desde pequeno, venho acompanhando os rituais do povo. Nas festas realizadas todos os anos, como as corridas (a flechada do imbu e a dança do cansação), passava noites e noites nas bordas do terreiro, presenciando momentos incríveis junto ao meu povo, dançava toré aos sábados à noite e aos domingos à tarde. Isso me fez um jovem participativo e engajado dentro da minha cultura.

O toré é uma forma de diversão para a comunidade e é gratificante participar desses momentos, pois é a nossa música, uma música indígena, que reverbera como uma forma de homenagear os nossos seres de luzes, ou melhor dizendo, os nossos encantados. Portanto, acredito que obtive o conhecimento que hoje tenho, porque o meu povo me ensinou.

Ser um jovem indígena, para mim, é ser conhecedor do saber do grupo em que vivo, é entender o valor do meu povo, da minha cultura e da minha identidade, manter as raízes ancestrais e carregar a responsabilidade de preservar a nossa história.

Ao ingressar na universidade, no curso de Letras, por meio de um programa intercultural, observei como esse ambiente pode ser um grande aliado para nós, povos indígenas. Além disso, trata-se de uma conquista muito importante, pois sei do valor social que isso representa para a

³ Trecho de um Toré da aldeia Jiripankó.

minha comunidade, na qual posso ser um porta-voz das nossas histórias e um agente participativo na luta pelos direitos do meu povo. Em uma sociedade marcada por estereótipos que negam a nossa existência, faço parte de um grupo que almeja reconhecimento, e é exatamente nesse território (universidade) que atingimos representatividade.

Quando escolhi ser um indígena professor de Língua Portuguesa, consegui enxergar um horizonte de saberes, o futuro da minha comunidade e a garantia de direitos até então negados. Todos os dias, enfrento estereótipos e situações de marginalização social, contudo, continuo usando da minha força e do espaço acadêmico que ocupo, resistindo para existir e carregando a identidade Jiripankó por todos os espaços que frequento.

Eu, [nome do segundo autor], tive contato com o público indígena durante a minha graduação, em que fui estagiária do Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas. Desde esse momento, sinto a necessidade de discutir sobre as desigualdades sociais às quais esses povos são submetidos. A construção desses laços afetivos relacionada aos conhecimentos que adquiri, ao longo da minha formação acadêmica, proporcionou a elaboração de um trabalho conjunto que anseia problematizar discursos coloniais ao tempo em que evidencia o protagonismo da juventude indígena e a possibilidade de acesso aos diversos espaços sociais.

A partir desse anseio, realizamos esta pesquisa focalizando os jovens Jiripankó, que se engajam nas lutas, que estudam, trabalham e que não medem esforços para manter a sua cultura viva⁴. Para tanto, realizamos uma entrevista com alguns membros do grupo *Tonã Toá*, criado por um jovem e liderança da comunidade, em 2020, com o objetivo de engajamento e visibilidade da juventude Jiripankó. Atualmente, o grupo participa de vários eventos comemorativos, em que são convidados pelas cidades vizinhas ou até mesmo dentro da aldeia para fazer apresentações.

A entrevista foi realizada na Escola Estadual Indígena José Carapina e gravada no formato MP3, no dia 31 de maio de 2023. Por questões éticas, utilizamos nomes fictícios para nos reportar às participantes. Durante a entrevista, discutimos sobre a temática do protagonismo e da juventude, abrangendo os interesses culturais do grupo.

Este trabalho segue organizado em quatro seções. Na primeira, discorremos sobre a importância da juventude Jiripankó; na segunda, refletimos sobre o papel da universidade na formação dos jovens indígenas, a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, ofertado

⁴ Nesse momento inicial, trouxemos a voz do primeiro autor do trabalho que é indígena da aldeia Jiripankó, localizada no sertão alagoano, esboçando o caráter vivencial desta pesquisa; e a voz da segunda autora que possui experiência como professora e pesquisadora da teoria decolonial (QUIJANO, 1999). A partir de agora, a pesquisa é narrada pelo (nós), ambos autores deste trabalho.



pela Universidade Estadual de Alagoas; na terceira, discutimos sobre os letramentos de resistência; na quarta, analisamos a entrevista realizada com duas participantes do grupo indígena *Tonã Toá*; por fim, apresentamos as nossas conclusões.

2 O PAPEL DA JUVENTUDE JIRIPANKÓ

O povo Jiripankó está localizado no Alto sertão de Alagoas, município de Pariconha. A comunidade indígena tem uma vasta riqueza cultural, na qual são realizados diversos rituais. Essas manifestações foram transmitidas ao longo de diversas gerações e, hoje, são mantidas por lideranças, grandes anciões detentores do saber da aldeia. Quando escolhemos essa temática, atentamos discutir sobre como a juventude e o protagonismo são temas multidimensionais, fazendo-nos refletir sobre as suas significações em meio às lutas por uma educação, saúde, cultura, lazer, entre outros direitos.

Nesse sentido, a juventude torna-se muito importante para propagação cultural da aldeia e para o reconhecimento da diversidade de interesses diante da nossa sociedade. Os jovens Jiripankó têm buscado diversas possibilidades de ser e de viver, em meio a esse novo modelo social, muitos têm saído da aldeia para trabalhar em outras cidades; outros ocupam cadeiras nas universidades; e há aqueles que permanecem na aldeia, seguindo os passos dos seus ancestrais. No entanto, independentemente dos espaços que ocupam, a maioria dos jovens tem demonstrado um papel ativo na luta por direitos da comunidade, alcançando lugares que lhes são de direito, sem esquecer suas raízes.

Dayrell e Gomes (2009) apontam que a juventude é uma construção social iniciada na adolescência, entendida também como um período de transformações biológicas, psicológicas e de integração social. A partir desse olhar, em relação à cultura do nosso povo, existe um conjunto de práticas culturais que são passadas por meio das memórias ancestrais.

A juventude Jiripankó vem se constituindo por iniciativas próprias, entre elas, podemos citar dois grupos: o *Tonã Toá* e o *Guerreiras Curi Croá*, este último é composto apenas por mulheres que promovem experiências através do artesanato.

Neste estudo contamos com a colaboração de jovens participantes do *Tonã Toá*. Este grupo foi criado em 2020 e o seu nome traz representatividade e muito significado cultural para os



povos Jiripankó, pois o termo “tonã” é utilizado para se referir à parte de cima da veste do praia⁵ (Imagem 1), e o “toá” representa o “tauá”, ou seja, o barro branco que é utilizado nas pinturas corporais durante os rituais.

Imagem 1 – Máscara ou tonã



Fonte: pesquisadores (2023).

Nessa perspectiva, o Tonã Toá tem como intuito dar visibilidade, engajamento e fortalecimento à juventude Jiripankó. Além disso, promove conhecimento, troca de saberes e experiência como fortalecimento de cultura e da identidade. Por esses motivos, escolhemos representantes desse grupo para fazerem parte desta pesquisa, uma vez que eles, enquanto jovens, assumem o papel de preservação cultural. No entanto, preservar a identidade do povo não significa abdicar de outros papéis sociais. Diante disso, na próxima seção, discorreremos sobre a importância da universidade para os povos indígenas.

3 ENSINO SUPERIOR: A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE LUTA

Nas palavras de Pardo (2019, p. 200): “as políticas educacionais recentes no Brasil buscam naturalizar a ideologia dos grupos dominantes, em detrimento da legitimação da diversidade

⁵ Termo utilizado para se referir aos participantes dos rituais.

epistemológica de grupos marginalizados”. Isso resulta na marginalização dos saberes locais e limita a variedade de perspectivas e abordagens de conhecimentos disponíveis.

Pensar a respeito da presença indígena na universidade é entendê-la como um espaço territorial que, desde sempre, deveria ser aberto ao nosso povo. A presença da população indígena, nesse ambiente, auxilia na ruptura de estereótipos que apresentam uma visão colonizadora sobre o que é ser indígena.

Atualmente, estamos alcançando alguns direitos que, até pouco tempo, nos eram negados. Por meio dos vestibulares e processos seletivos, conseguimos ingressar no ambiente universitário. No entanto, ainda há sérios problemas no processo de inclusão das nossas comunidades no ensino superior, em que, diversas vezes, não conseguimos permanecer nos cursos em decorrência do trabalho, filhos, atividades religiosas, ou mesmo financeiras, para nos locomovermos até os locais de aula. Diante disso, vemos um cenário em que, na lei, a educação é entendida como um direito de todos, mas, na prática, nem sempre acontece. A Lei Federal 9393/96, no seu artigo 78, inciso I e II estabelece que

O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Brasil, 2017, p. 49).

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi atribuída aos sistemas estaduais de ensino a educação indígena. A partir disso, muitos jovens indígenas têm a oportunidade de cursar a educação superior por meio de programas específicos, centrados no ensino intercultural. No estado de Alagoas, a universidade estadual, mais especificamente, o Campus III, oferta cursos de graduação em quatro polos diferentes: Pariconha, Joaquim Gomes, Porto Real do Colégio e Palmeira dos Índios.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) conta com cinco cursos: Letras Português, Matemática, Geografia, História e Pedagogia, e iniciou no ano de 2019 com mais de 200 estudantes indígenas de diversas etnias, a saber: Pankararu, Xukuru-Kariri, Tingui Botó, Aconã, Karapotó Terra Nova, Karapotó Plak-ô, Wassu-Cocal, Katokinn, Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Jiripankó. Em sua primeira versão, na qual a agência de fomento era o Governo Federal, o

Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) formou mais de 80 professores indígenas que, atualmente, lecionam em escolas aldeadas, servindo de inspiração para a nova geração.

O CLIND é um programa específico para formação de professores indígenas, no qual a instituição propõe um currículo diferenciado voltado para atender-nos e centrado no princípio da interculturalidade, do multiculturalismo e da etnicidade. Portanto, a licenciatura intercultural indígena tem por objetivo:

Graduar indígenas em nível Superior, a fim de habilitá-los para exercer a docência no Ensino Fundamental e Médio, tendo como princípio metodológico a aprendizagem, através do ensino, pesquisa e extensão. Esse processo terá como base o respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, a fim de atender às necessidades de uma escola que responda às especificidades e processos históricos dos povos indígenas (PPC/CLIND, 2018, p. 25).

O acesso dos povos indígenas ao ensino superior perpassa por vários aspectos, limites e desafios em relação à educação intercultural ou até mesmo ao acesso e permanência. Para essa comunidade, a universidade é um espaço de direito, em que devemos conquistá-la, pois é um território de compartilhamento de saberes, experiência e existência. Diante disso, é necessário aprofundarmos-nos cada vez mais nessas discussões, com o intuito de garantir uma educação de nível superior que assegure os nossos direitos e que respeite as nossas diferenças, a partir da interculturalidade.

A UNEAL Campus III vem promovendo um ensino voltado aos povos indígenas. No Plano Pedagógico de Curso (PPC/ CLIND, 2018, p. 14-15), é relatado que “O acesso à Educação como bem universal que se configura como elemento de transformação do ser humano é um direito assegurado a todos os indivíduos”.

Observamos um movimento crescente de inclusão dos povos indígenas nas universidades públicas. Cursos como esse, de matriz intercultural, promovem a troca de saberes, o protagonismo e o diálogo, fazendo com que o nosso povo seja respeitado. Desse modo, pensando numa perspectiva plural, o CLIND vem proporcionando a formação de professores indígenas e colaborando para a formação de cidadãos aptos a afirmar a identidade étnica e a valorizar os costumes e tradições, articulando os conhecimentos aos conteúdos culturais autóctones no cotidiano das aldeias, entendidas como laboratórios vivenciais dos graduandos, alunos e comunidades indígenas (PPC/CLIND, 2018).

Diante disso, essa formação atravessa a identidade do professor indígena como um proliferador de conhecimentos étnicos e culturais no local de atuação. Esse curso não só reforça a inclusão e a garantia de direitos dos indígenas a um ensino público de qualidade e intercultural, como também serve de espelho para as crianças que poderão ver os seus parentes⁶ como professores, tornando-se uma inspiração.

Portanto, a experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena serve como um ponto de encontro e de articulação entre indígenas de diferentes comunidades, fortalecendo a solidariedade e a troca de experiências. A universidade se tornou um espaço para a sensibilização e para a conscientização da sociedade não indígena sobre os nossos direitos e sobre a nossa cultura. Na próxima seção, tratamos sobre o letramento de (re)existência, considerando a interrelação entre a universidade e a comunidade na construção dos saberes.

4 LETRAMENTO DE (RE)EXISTÊNCIA

Em uma sociedade onde muitas vozes são silenciadas e precisam resistir ao projeto civilizatório promovido pela elite hegemônica para realmente existirem, é necessário REEXISTIR. Essa luta pela reexistência se intensifica em um contexto social, político e econômico que nos oprime diariamente, exigindo que nos reposicionemos em nossos lugares de atuação, proposição e ação política, em que a linguagem desempenha um papel fundamental (Souza; Jovino; Muniz, 2011). Muitos grupos e indivíduos só estão vivos hoje porque resistem às adversidades às quais são submetidos, porque lutam por seus direitos e recusam o silenciamento.

Nessa perspectiva, envolvendo uma formação cidadã humanizadora, os postulados teóricos que orientam esta pesquisa e a nossa prática cotidiana, chamamos atenção para o conceito de Letramento de Reexistência que, de acordo com Souza (2011, p. 36), “mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discurso já cristalizado”.

O letramento de reexistência exerce um papel crucial na preservação e no fortalecimento de identidades, culturas e lutas. É um processo que vai além do domínio da escrita e leitura convencional, envolvendo a valorização e revitalização das línguas, a produção de textos que

⁶ O termo “parentes” é utilizado para nos identificar como um só povo que luta pelos mesmos interesses, uma vez que cada povo/comunidade tem sua própria forma de organização, mas a luta é uma só, ou seja, é coletiva.

reflitam suas narrativas e perspectivas, e o uso da escrita como uma ferramenta de empoderamento e resistência contra a opressão histórica e a marginalização.

Ao trazer os saberes da comunidade para a academia, os jovens indígenas enriquecem a universidade com perspectivas e saberes diferenciados, rompendo com a visão eurocêntrica predominante. Tornam-se agentes de transformação, apresentando uma visão mais ampla e contextualizada das questões sociais, culturais e ambientais, além de incentivarem a reflexão crítica sobre as formas de conhecimento e de poder.

Diante disso, evidenciamos o protagonismo da juventude indígena Jiripankó em meio aos movimentos culturais da comunidade e entendemos a universidade como um território de luta. Nesse sentido, a união do conhecimento local ao conhecimento científico e sistematizado auxiliam no letramento de reexistência, em busca de desconstruir preconceitos e reivindicar espaços. Na próxima seção, apresentaremos alguns trechos retirados da entrevista realizada com duas indígenas participantes do grupo Tonã Toá, da aldeia Jiripankó.

5 ANÁLISE DOS DADOS: ENTREVISTA COM O GRUPO TONÃ TOÁ

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, na qual abrimos espaço para a discussão sobre a juventude indígena e as suas diferentes atuações: representação política, estudantes de nível superior e grupo cultural. Além disso, trata-se de um estudo etnográfico, o qual é uma abordagem essencial no campo das ciências sociais e humanas, e auxilia no processo de compreensão das complexidades culturais, por meio de um estudo imersivo (Mattos, 2011). Escolhemos essa abordagem porque nos envolvemos ativamente na comunidade a qual estudamos, vivenciando suas práticas, rituais, crenças e interações sociais.

Um dos instrumentos mais utilizados para a coleta de dados numa pesquisa etnográfica é a entrevista. Por meio dessa técnica, o pesquisador tem a oportunidade de obter informações detalhadas e contextualizadas diretamente dos participantes da pesquisa (Gil, 2008). Portanto, realizamos uma entrevista semiestruturada, com duas jovens indígenas que fazem parte do grupo Tonã Toá. A coleta foi realizada na Escola Estadual Indígena José Carapina, local em que as entrevistadas estudam o Ensino Médio.

O material foi gravado no formato MP3 e, posteriormente, transcrito para facilitar o processo analítico. Neste trabalho, focaremos as respostas concedidas às seguintes perguntas: 1.



Qual foi o objetivo de formar o grupo Tonã Toá? 2. Qual é a participação dos jovens nos movimentos da aldeia? 3. Como você tem visto o acesso à universidade aos jovens Jiripankó?

Com as entrevistas, buscamos capturar e interpretar o significado e a lógica subjacentes aos comportamentos e sistemas simbólicos da comunidade colaboradora. Em relação à primeira questão, Kawannam⁷ apresentou a seguinte resposta:

Fragmento 1 – Trecho da entrevista com a jovem Kawannam

Kawannam: É um meio para fortalecer a nossa identidade primeiramente, mas acredito que não a identidade também mas fortalece as nossas lutas em meios... como diz aquele ditado “uma andorinha só não faz verão”. A gente criou para... tem vídeos e fotos, a gente faz apresentação fora, somos convidados para apresentações. Mas para mim significa de fortalecimento, persistência e com certeza de resistência para o povo Jiripankó, porque um grupo formado por jovens é muito gratificante pra comunidade.

Fonte: Pesquisadores (2023).

Imagem 2 – Apresentação do grupo Tonã Toá



Fonte: Acervo do grupo Tonã Toá (2023).

No fragmento citado, verificamos que o Tonã Toá promove um fortalecimento identitário para o povo Jiripankó e para a juventude que precisa estar à frente desse movimento de preservação, luta e resistência, para manter sua cultura mais forte. A entrevistada faz uso de um ditado popular para exemplificar o papel desse grupo na comunidade: “uma andorinha só não faz verão”. Diante dessa perspectiva, compreendemos que uma pessoa não consegue fazer tudo

⁷ Nome fictício.

sozinha, por isso, é necessário que sejam formados grupos que visem esse fortalecimento cultural, ainda mais nos últimos anos, em que as populações indígenas foram alvo constante de violências por parte dos próprios governantes do país⁸.

Nas palavras da entrevistada, a luta indígena é de todos, sendo o “protagonismo muito importante, porque representa quem nós somos, representa o que a gente faz, nossa atividade, deveres e aprendizagem”. Nesse momento, ela ressalta um ponto muito importante: a aprendizagem. É preciso que os jovens percebam o quanto a cultura ensina e que, ao chegarem nos espaços formais de ensino, não abandonem os conhecimentos advindos da sua comunidade.

Diante dessas reflexões, a segunda entrevistada também destacou alguns elementos que ajudam no processo de validação do grupo juvenil na comunidade, conforme verificamos no fragmento 2.

Fragmento 2 – Trecho da entrevista com a jovem Janaína

Janaína: No caso de [nome da liderança do grupo], é passar o conhecimento na luta, seja orientado para não deixar que, quando os mais velhos se acabaram cedendo o lugar, para não ficar aquele lugar esquecido as apresentações nos lugares e no meu ponto de vista é gerar conhecimento, engajar o jovem, levar o nome Jiripankó mais adiante.

Fonte: Pesquisadores (2023).

De acordo com a resposta concedida, observamos que o grupo representa uma troca de conhecimento, de saberes e de experiência, além de buscar o engajamento dos jovens em meio aos movimentos. A colaboradora fala sobre o representante do Tonã Toá que, em decorrência da rotina, pois é presidente do Conselho de Saúde Indígena e é estudante universitário, não conseguimos entrevistá-lo.

Neste momento, retornamos à discussão de que a possibilidade do jovem sair da aldeia para estudar e/ou trabalhar não anula a sua persistência e vontade de colaborar para melhoria da sua comunidade, e nem anula o sentimento de pertencimento. Vemos, por exemplo, o caso deste jovem que, apesar de possuir uma série de atribuições, é considerado um representante ativo, servindo de inspiração para outros jovens.

Partindo para a segunda questão, Kawannam destaca o caráter de completude existente entre a presença da juventude para a preservação dos rituais, conforme exposto:

⁸ Referimo-nos ao antigo governo, vigente entre 2018 a 2022.



Fragmento 3 – Trecho da entrevista com a jovem Kawannam

Kawannam: Sobre essa questão, a gente percebe muito que muitos jovens participam da nossa tradição, dos nossos rituais principalmente do grupo... porque vamos dizer é os rituais que sustenta nossa comunidade, mas também é nós jovens que sustenta os rituais, os rituais nos fortalece e nós fortalecemos os rituais.

Fonte: Pesquisadores (2023).

Imagem 3 – Jovens indígenas participando de um ritual na aldeia Jiripankó



Fonte: acervo do grupo Tonã Toá (2023).

Para os jovens Jiripankó, é muito importante ter essa participação nos rituais dentro da comunidade, pois a cultura é passada de geração para geração, com o anseio de ser preservada. Com base nessa discussão, Krenak (2020) fala sobre a cultura do bem viver, trazendo consigo a relação ancestral de que “a gente tem em comum uma experiência de ter um vínculo com os nossos ancestrais. Os nossos ancestrais não são só a geração que nos antecedeu agora, do nosso avô, do nosso bisavô. É uma grande corrente de seres que já passaram por aqui [...]” (Krenak, 2020, p. 28).

Nesse sentido, compreendemos que a vida material não é eterna e que hoje nossos anciões estão à frente, mas um dia, nós, jovens, é que estaremos nesse lugar, pois, através dos saberes construídos, continuaremos essa jornada de muita luta e cultura. Portanto, para os jovens, os rituais são uma forma de fortalecimento e de protagonismo que mantém a união em busca da

conscientização sobre os seus papéis culturais, uma vez que somos o presente e o futuro da nossa comunidade.

Nessa esteira, Dayrell (2003, p. 40) salienta que “uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um ‘vir a ser’, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente”. A passagem da juventude para a fase adulta é complexa, é uma geração marcada pelas experiências da vida. Diante disso, consideramos que a juventude indígena Jiripankó tem uma presença marcante em meio aos movimentos, interna ou externamente nos rituais.

Ainda sobre a segunda questão, Janaína destacou o seguinte:

Fragmento 4 – Trecho da entrevista com a jovem Janaína

Janaína: A juventude Jiripankó, eles são protagonista, vou falar na área dos rituais da nossa comunidade, vários deles participam, prestigiam e é muito bom ver eles ali junto com a nossa comunidade com os mais velho, que é a geração que futuramente irá está ali representado é os jovens que faz a diferença. Acredito que futuramente os jovens daqui de Jiripankó tenham mais protagonismo e mais empenho em nossos rituais, não só nos rituais, mas também que eles possam pensar e criar uma expectativa de entrar na universidade que é um futuro bem bom para eles, não só na carreira profissional, mas também pessoal.

Fonte: Pesquisadores (2023).

No relato, há um sentimento de pertença, quando se diz que a juventude Jiripankó é protagonista do engajamento dentro da cultura de saber, que somos nós que iremos ocupar esses espaços futuramente, no terreiro ou nas lutas.

A entrevistada expressa sua esperança de que, no futuro, os jovens da comunidade assumam mais protagonismo e dedicação nos rituais, e não apenas neles, mas também em relação a pensar e criar expectativas de ingressar na universidade. Ela enxerga a universidade como uma oportunidade de crescimento não apenas profissional, mas também pessoal, acreditando que esse espaço pode proporcionar um futuro promissor para os jovens, ampliando suas perspectivas e possibilitando a construção de uma vida plena e realizada.

A fala da participante representa uma atitude de esperança frente aos jovens Jiripankó e a sua atuação nos movimentos da aldeia, nos quais eles têm buscado conhecimentos com os mais experientes, em locais externos à comunidade. Embora ela destaque que nem todos têm a preocupação em aprender as manifestações culturais e religiosas para seguir com a tradição, mostra-se entusiasmada em relação àqueles que têm se dedicado a essas atividades, destacando que os

jovens fazem muita diferença nos rituais: “cantar no terreiro é um papel muito importante em nossa comunidade e acredito que é os jovens que são eles o futuro da nossa comunidade”.

O terreiro é um espaço sagrado para nosso povo, e, na visão da entrevistada: “o Terreiro fortalece a juventude, as crianças aprendem porque é um espaço de aprendizagem para todos nós”. Sob a ótica do povo Jiripankó, a juventude gera uma expectativa de vida para a comunidade. Assim, o envolvimento ativo na cultura tradicional e na história de Jeripankó é o que confere identidade ao povo e fortalece sua resistência cultural, tradição e religião.

A transmissão desses ensinamentos e aprendizagens é fundamental para preservar a cultura, isso ocorre por meio das memórias compartilhadas pelos anciãos, dos costumes e tradições transmitidos de geração para geração, permitindo que os novos membros da cultura se integrem plenamente à comunidade (Santos; Ferreira; Santos, 2022). Ademais, entendemos que não é só na aldeia que conseguimos preservar a nossa cultura, mas também ocupando espaços de poder, e a universidade é um deles. Assim, partimos para a análise das respostas referentes à questão 3.

Na comunidade Jiripankó, há vários jovens ingressos na Universidade Estadual de Alagoas, por meio do programa de ensino intercultural. Em relação a essa conquista, Kawannam destaca:

Fragmento 5 – Trecho da entrevista com a jovem Kawannam

Kawannam: É muito gratificante porque indígena é só em uma nação, embora somos todos irmão, a gente ver os indígenas ocupando espaços principalmente nas universidades é que é muito difícil chegar lá, mas com certeza tão entrando várias pessoas, ver um de nós indígena entrando na faculdade, terminando e trabalhando em sua área que deseja está, é o lugar que a gente deveria ocupar.

Fonte: Pesquisadores (2023).

Imagem 4 – Alunos do Curso Intercultural participando de minicurso na universidade



Fonte: Acervo do CLIND-AL (2021).



A colaboradora reforça a ideia de que o ambiente universitário é visto como uma vitória, como um espaço de luta e de resistência para a comunidade indígena, porém trata-se de um espaço que também é de direito dessa população e que é lá mesmo que esses jovens devem estar.

Com base no exposto, consideramos a educação algo complexo e sabemos que ela ainda é comandada pela elite dominante. Portanto, quando um indígena consegue se inserir nesse meio social, nesse universo formal, a força e a resistência passam a ser questões contínuas, para que consigam permanecer nesse local. Durante a entrevista, a jovem Janaína destaca:

Fragmento 6 – Trecho da entrevista com a jovem Janaína

Janaína: Os jovens estão se engajando, estão conseguindo entrar na universidade é uma motivação porque... tem esse conceito que indígena é pra tá na mata, indígena é analfabeto e a gente ver que não, somos todos capacitados para ter um estudo, um ensino e ter oportunidades de entrar na universidade... tudo é determinação. E a sociedade tem um pensamento voltado só para aquele índio padrão no caso.

Fonte: Pesquisadores (2023).

O conceito de “índio padrão”, citado pela entrevistada, representa o índio dos anos 1500. Trata-se de um termo pejorativo colonialista, em que “índio” é aquele do cabelo liso, pele escura, que anda nu e que se alimenta de outras pessoas. No entanto, essa visão deve ser desmistificada, visto que não existe índio, mas sim Povos Indígenas ou originários, partindo do entendimento de que há uma expressiva diversidade de cultura, hábitos e costumes em cada etnia, e a juventude se constitui nessa realidade de vivências.

Os estudantes indígenas enfrentam desafios particulares, como o confronto entre os conhecimentos ocidentais predominantes e suas próprias formas de saber. Nesse sentido, a universidade pode se tornar um local de resistência, onde eles possam reafirmar a sua identidade, promover a valorização de suas culturas e lutar pela inclusão de perspectivas indígenas nos currículos, na pesquisa e na vida acadêmica como um todo.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa objetivou analisar a perspectiva da juventude indígena da comunidade Jiripankó, localizada no sertão alagoano, em meio aos movimentos culturais e à universidade, a partir de reflexões sobre a experiência juvenil e sobre o protagonismo. Diante disso, verificamos que a presença e a participação de nós, jovens, é uma forma de resistência e existência em meio aos desafios que os povos indígenas, mais especificamente, os Jiripankó enfrentam no dia a dia. Dessa



maneira, quando um jovem busca a manutenção da cultura, da tradição e dos valores étnicos, observamos um grande avanço para que nossas histórias não se percam no tempo e no espaço.

O movimento de luta vem dos nossos antepassados, são deles que recebemos forças, porque se encontram em nós, não de forma material, mas espiritual, em memórias, por meio da natureza (entre as matas), das águas (entre rios e cachoeiras), na terra na qual pisamos, no ar em respiramos, nos cânticos (toré). Essa é a nossa cultura!

Assim, tivemos a grande satisfação de realizar esta pesquisa, contando com a colaboração de outros jovens da comunidade Jiripankó, que aceitaram responder a algumas perguntas sobre os movimentos sociais, o protagonismo e o papel da universidade para o futuro dos indígenas. A partir das entrevistas, foi possível verificar que não existe apenas uma juventude (singular), mas diferentes juventudes (plural), em que ser indígena não está vinculado a um estereótipo e que cada indivíduo, por mais que carregue o traço identitário da cultura, possui uma identidade individual, na qual ele tem autonomia de escolher quais serão os caminhos que deseja trilhar.

Em relação ao acesso à universidade, com o Curso Intercultural, vivenciamos um espaço aberto à diversidade e à pluralidade, quebrando paradigmas colonialistas presentes nessa sociedade elitista e eurocêntrica em que vivemos. Acreditamos numa educação superior de qualidade que atenda as especificidades das comunidades indígenas; na inclusão da juventude em meio às lutas; e na ocupação dos espaços que são nossos por direito.

Essa visão demonstra que existem várias culturas e que devemos compreender esses espaços como locais de produção, de compartilhamento de saberes, de socialização de experiências, de engajamento da juventude, de luta, resistência, existência e, acima de tudo: um ambiente que priorize o respeito. Por isso, apesar de considerarmos a comunidade o centro da nossa cultura e do nosso conhecimento, entendemos a universidade também como um território de luta, pois é a partir desse acesso que conseguimos que as nossas vozes sejam ouvidas e validadas. Desejamos, pois, que esse percurso seja contínuo, marcado por diferentes gerações de jovens que considerem cada povo enquanto parte de nós.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br>. Acesso em 29 jun. 2023.

CLIND. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas**. Palmeira dos Índios-AL, 2018.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. **A juventude no Brasil**. Belo Horizonte, 2009.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Rio de Janeiro: Escola Parque, 2020. Disponível em <http://www.culturadobemviver.org/>. Acesso em 05 jun. 2023.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**, v. 8, n. 3, p. 200-222, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

SANTOS, J. P.; FERREIRA, M.; SANTOS, V. O que é ser uma criança indígena? Um olhar da criança Jeripankó. In: **Abril Indígena**, 11., Estudos Cooperados do CLIND, 4. Palmeira dos Índios: GPHIAL; CLIND, 2022. p. 81-88.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. v. 1. 176p.

UNEAL. **Universidade Estadual de Alagoas**. Plataforma digital. Disponível em: <http://acervo.uneal.edu.br/campi/campus-iii-palmeira-dos-indios> Acesso em: 05 jun. 2023.

Enviado em: 11/07/2023

Aceito em: 01/02/2024



RACISMO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL DAS QUESTÕES DE RAÇA E MEIO AMBIENTE

ENVIRONMENTAL RACISM: AN INTERSECTIONAL APPROACH ABOUT TO RACE AND THE ENVIRONMENT

Júlia Fernandes Rodrigues¹

RESUMO

O racismo ambiental é um fenômeno complexo que tem impactos desproporcionais sobre comunidades racializadas historicamente marginalizadas. Essas comunidades enfrentam desafios significativos relacionados à exposição a riscos ambientais, falta de acesso a recursos naturais e serviços básicos, além de enfrentarem dificuldades na participação em processos de tomada de decisão que afetam seu ambiente. Esta revisão bibliográfica tem como objetivo ampliar o entendimento dos aspectos conceituais e teóricos do racismo ambiental, contribuindo para a disseminação do conhecimento sobre o tema. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados métodos de pesquisa qualitativa e bibliográfica, baseados em artigos científicos e livros. A revisão conclui que o racismo ambiental não é apenas uma questão de distribuição desigual de recursos e riscos ambientais, mas também está enraizado em estruturas sociais e sistemas de opressão. Com base nessa revisão bibliográfica, é possível fornecer contribuições importantes para aumentar a conscientização sobre o racismo ambiental. A promoção da justiça ambiental, por meio de políticas e práticas que garantam a equidade e inclusão das comunidades marginalizadas, é essencial para enfrentar esse problema sistêmico e construir um futuro mais justo e sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades Socioambientais. Definições. Justiça Ambiental.

ABSTRACT

Environmental racism is a complex phenomenon that has disproportionate impacts on historically marginalized racialized communities. These communities face significant challenges related to exposure to environmental risks, lack of access to natural resources and basic services, and difficulties in participating in decision-making processes that affect their environment. This bibliographic review aims to broaden the understanding of the conceptual and theoretical aspects of environmental racism, contributing to the dissemination of knowledge on the subject. To achieve this objective, qualitative and bibliographical research methods were used, based on scientific articles and books. The review concludes that environmental racism is not just an issue of unequal distribution of resources and environmental hazards, but is also rooted in social structures and systems of oppression. Based on this bibliographic review, it is possible to provide important contributions to raise awareness about environmental racism. Promoting environmental justice, through policies and practices that ensure equity and inclusion of marginalized communities, is essential to address this systemic problem and build a more just and sustainable future.

KEYWORDS: Socioenvironmental Inequalities. Definitions. Environmental Justice.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGCIAMB/UEMG). Graduada em Direito pela da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: juliarodriguesf2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca abordar o fenômeno complexo e multifacetado do racismo ambiental, que tem impactos significativos na vida das pessoas, especialmente daquelas pertencentes a comunidades racializadas e historicamente marginalizadas. Dessa forma, uma revisão bibliográfica do tema é fundamental para a compreensão dos aspectos conceituais e teóricos e o fomento de novas pesquisas e políticas.

Nesse sentido, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado integra a terceira dimensão dos direitos fundamentais, cuja titularidade é coletiva, exigindo atuação do Estado, além de ser uma garantia prevista no artigo 225 da Constituição Federal de 1988, em Convenções internacionais, e em todo o ordenamento jurídico.

Apesar disso, existe uma desigualdade socioambiental e uma discriminação evidente na forma de vivenciar a degradação ambiental por determinadas populações, como por exemplo, na falta de acesso a recursos naturais e serviços ambientais de qualidade, a instalação de indústrias tóxicas, na perda de territórios ancestrais, bem como na exposição desproporcional a riscos e desastres naturais.

Tais problemas referem-se ao racismo ambiental, que é a distribuição desigual do meio ambiente, com base em critérios raciais e étnicos. Diante disso, serão identificados os diferentes modelos explicativos e estudos acerca do conceito, além das teorias existentes que ampliam o impacto e suas manifestações.

Essa revisão bibliográfica tem como objetivo contribuir com a expansão do termo, oferecendo uma visão atualizada. Além disso, busca sintetizar as principais contribuições da literatura revisada, evidenciando os avanços no entendimento do racismo ambiental, e identificar lacunas que podem orientar futuras pesquisas, destacando a complexidade das interações entre raça e meio ambiente.

Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e bibliográfica, fundamentada em artigos científicos, estudos antropológicos, sociológicos e ambientais que evidenciam as desigualdades baseadas na raça e suas consequências para a qualidade de vida e bem-estar das comunidades afetadas.

Levando-se em consideração esses aspectos, essa revisão bibliográfica visa fornecer subsídios para a reflexão e ação no combate ao racismo ambiental em uma perspectiva educacional.

Ao compreender as raízes conceituais e teóricas dessa problemática, torna-se possível desenvolver estratégias efetivas de intervenção e políticas públicas que promovam a equidade socioambiental e o reconhecimento dos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente de sua origem étnico-racial.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização deste trabalho a metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica. De acordo com Mendes (2016, p. 63) a pesquisa bibliográfica utiliza-se de fontes e textos já pesquisados por outros autores, dessa forma o trabalho é feito a partir de contribuições bibliográficas.

Diante disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tipo de análise que destaca como os sujeitos constroem seus sentidos em torno dos conceitos nos seus diferentes contextos, abrindo espaço para a interpretação, a partir de padrões encontrados nos dados (Mendes, 2016, p. 66). A abordagem foi feita pelo método indutivo, modalidade de raciocínio que, a partir de premissas particulares, obtêm-se conclusões gerais (Mendes, 2016, p. 67).

Assim, as bases de dados utilizadas foram os Periódicos da CAPES, o Google Acadêmico e a biblioteca SciELO. As palavras-chave utilizadas na busca dessas bases foram: racismo ambiental, justiça ambiental e discriminação ambiental, considerando artigos científicos a partir de 2015 e outros indispensáveis para o estudo. Além disso, foram empregados dispositivos legais como o Art. 225 da Constituição Federal de 1988 a Convenção 169 da OIT, a Lei nº 7.347/84 da Ação Civil Pública, o Código de Processo Civil, a Lei 9.605/98 de Crimes Ambientais, o Decreto nº 6.040/07, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável e a Lei nº 9.985/00 do Sistema Nacional de Unidades de Conservação.

3 O CONCEITO DE RACISMO AMBIENTAL

O conceito de raça em que se considera diferenças entre seres humanos é um fato que remonta a meados do século XVI, em que a expansão mercantilista da burguesia, aliada à cultura renascentista, transformou o europeu no padrão ideal e os demais povos e culturas seriam variações menos evoluídas. Apesar disso, há grande debate sobre a origem do termo raça, mas sabe-se que sempre esteve ligado a classificações.

O iluminismo no século XVIII impulsionou a produção de um conhecimento filosófico em que o homem intelectual era o principal objeto. Esse movimento contribuiu para que surgissem comparações de grupos humanos com base nas características físicas e culturais, hierarquizando o civilizado e o selvagem. Não obstante, o projeto iluminista serviu de base para as revoluções liberais inglesa, americana e francesa, que reorganizaram o sistema que passou de uma sociedade feudal para capitalista, naquele momento demonstrando uma conquista da civilização. No entanto, conforme destaca Almeida (2019, p. 27) para espalhar essas ideias ocorreram destruição e mortes, fenômeno esse que posteriormente foi denominado colonialismo.

Apesar disso, essas ideologias moldadas pelo movimento iluminista foram utilizadas de outra maneira na Revolução Haitiana de 1791, em que o povo escravizado exigiu que as promessas iluministas da Revolução Francesa fossem ampliadas a todos. À vista disso, o resultado da resistência haitiana foi a proclamação da independência do país, tornando-se evidente que esses ideais não eram iguais para quaisquer seres. Logo, é nesse cenário que a raça surge como fundamento para o colonialismo europeu e a destruição das populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (Almeida, 2019, p. 28).

Nessa senda, no século XIX o homem passou a ser um objeto científico. Assim, as características biológicas passaram a determinar as diferenças físicas, morais e psicológicas entre as raças. Tais distinções foram base para criar a inferioridade racial dos povos colonizados, que não teriam organização e nem desenvolvimento em seus territórios, o que levou ao imperialismo e ao neocolonialismo, e à destruição da África, conforme a Conferência de Berlim de 1884 (Silva, 2014). Para mais, no século XX, com a Segunda Guerra Mundial e o genocídio pela Alemanha nazista, ficou evidente que raça é um elemento político, capaz de naturalizar desigualdades e legitimar a segregação (Fanon, 2018).

O autor Silvio Luiz de Almeida, em seu livro “Racismo Estrutural” (2019, p. 32), dispõe o conceito de racismo como sendo “[...] 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”.

Já para Jaqueline de Jesus (2014, p. 16), no livro “O que é racismo?”, ela explica que o termo racismo é um mecanismo de poder, ou seja, trata-se de “um conjunto de estereótipos, preconceitos e discriminações que se baseia na crença da superioridade inferioridade de um grupo racial ou étnico com relação a outro, em uma conjuntura de dominação social”.

Da mesma forma, o autor angolano Paulo de Carvalho (2014, p. 38) conceitua o racismo:

O racismo consiste na convicção de superioridade de uma "raça" em relação às demais, estando a ela normalmente associados atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios dirigidos às "raças" consideradas "inferiores". Por outras palavras, é uma "configuração multidimensional" e tendencialmente articulada de crenças e emoções negativas relativamente a um exogrupo, ou a indivíduos membros de um exogrupo, categorizado e objetivado como um grupo racial, sendo que tais crenças resultam da "simples pertença desses indivíduos a esse exogrupo".

Conforme o exposto, a raça foi um elemento essencial para definir as hierarquias sociais, o poder do Estado e o desenvolvimento econômico. Além disso, o direito legitimou as práticas racistas ao longo do tempo.

Diante desses fatos, surge o instrumento de controle social e ideológico e a utopia da democracia racial, que tem como justificativa a justiça de que todos são brasileiros independentemente da cor. Entretanto, é notório que os movimentos de conscientização negra são vistos pelas classes dominantes como ameaça ou agressão retaliatória para a desintegração da sociedade.

Além disso, é importante compreender a definição de racismo institucional, que está ligada à ideia de poder e dominação, que se dá com a criação de normas e padrões de comportamentos discriminatórios fundamentados na raça, para beneficiar e manter grupos raciais hegemônicos no controle social. Essa concepção foi um avanço para os estudos sobre raça, pois ampliou seu sentido, uma vez que o racismo resulta não apenas por causa da ação isolada de indivíduos ou grupos, mas porque as instituições são controladas por esses grupos hegemônicos que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses (Almeida, 2019, p. 37).

Nesse sentido, o racismo ambiental seria uma subdivisão teórica do racismo institucional, pois é reforçado pelas instituições. Tal conceito surgiu no final da década de 1970, entre 1978 e 1982, através do movimento negro dos Estados Unidos, a partir de protestos contra a instalação de uma indústria que depositaria resíduos tóxicos no Condado de Warren, na Carolina do Norte. Assim, com essa denúncia observou-se que três a cada quatro aterros como esses estavam localizados em bairros de comunidades negras, apesar de somarem 25% da população da região. O termo foi concebido por Benjamin Chaves, um pastor negro, porém, para que fosse aceito na academia tornou-se o movimento pela "Justiça Ambiental" (Pacheco, 2008).

O sociólogo norte-americano Robert D. Bullard (2004, p. 3) traz o seguinte conceito de racismo ambiental, que é um dos mais citados nos artigos acadêmicos:

O racismo ambiental refere-se a qualquer política, prática ou diretiva ambiental que afete de forma diferenciada ou prejudique (intencionalmente ou não) indivíduos, grupos ou comunidades com base na raça ou cor. O racismo ambiental é reforçado por instituições governamentais, legais, econômicas, políticas e militares. Este tipo de racismo combina com políticas públicas e práticas da indústria para fornecer benefícios para os países do Norte enquanto transferir custos para os países do sul. (Tradução nossa).

Segundo Malcom Ferdinand (2022), em seu livro “Ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho”, historicamente os recursos naturais eram elementos vistos como algo a ser conquistado e domesticado pelos grupos dominantes, para que fosse um fator da civilização humana. Então, as comunidades racializadas, além de sofrerem com esse processo de dominação dos corpos, também eram excluídas das pautas ambientais.

Esse fenômeno, além de acometer as pessoas negras, também afeta os grupos considerados tradicionais. De acordo com Selene Herculano (2008) o racismo ambiental aflige as mais variadas etnias, tais como ribeirinhos, pescadores, pantaneiros e quilombolas, dentre outros, que por vezes se deparam com empreendimentos desenvolvimentistas, como barragens, rodovias e hidrovias, quando não são expulsos de seus territórios e empurrados às favelas e obrigados a conviver em ambientes de degradação ambiental.

Segundo os dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população preta representa 9,1%, enquanto que pardos 47% e indígenas 0,43% (Senado Federal, 2010). O estudo feito também pelo IBGE sobre as Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, que analisa as desigualdades entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas, mostra que em 2021, as condições de moradia e patrimônio eram bastante desiguais. As pessoas pretas e pardas enfrentam situações de insegurança, sendo que entre a população residente em domicílios próprios, 20,8% das pessoas pardas e 19,7% das pessoas pretas residiam em domicílios sem documentação da propriedade, enquanto a proporção entre as pessoas brancas era praticamente a metade, 10,1% (IBGE, 2022).

Com base nas diretrizes nacionais e internacionais, considera-se quilombola ou indígena aquele que se autodeclara como tal. No Censo de 2010, foram registrados 896,9 mil indígenas, dos quais 36,2% viviam em áreas urbanas e 63,8% em áreas rurais. Foram identificadas 305 etnias e 274 idiomas. Os resultados do Censo de 2022 mostram que os indígenas representam 0,83% da população brasileira, totalizando 1,69 milhão, um aumento expressivo (IBGE, 2023a).

De acordo com os dados, a população quilombola é de 1,3 milhão de pessoas, 0,65% do total de habitantes. Pela primeira vez, o censo abordou os quilombolas, representando um avanço

para as pesquisas, dos 5.568 municípios do Brasil, 1.696 possuem essas comunidades (IBGE, 2023b).

Em relação às comunidades tradicionais, a autora Tânia Pacheco (2008) destaca:

Está presente na forma como tratamos os nossos povos indígenas. Está presente na maneira como ‘descartamos’ populações tradicionais – ribeirinhos, quebradeiras de coco, geraizeiros, marisqueiros, extrativistas, caiçaras e, em alguns casos, até mesmo pequenos agricultores familiares. Está presente no tratamento que damos, no Sul/Sudeste principalmente, aos brancos pobres cearenses, paraibanos, maranhenses... Aos “cabeças-chatas” hoje em geral, no dizer preconceituoso de muitos, que deixam suas terras em busca de trabalho e encontram ainda mais miséria, tratados como mão-de-obra facilmente substituível que, se cair da construção, corre ainda o risco de “morrer na contramão atrapalhando o tráfego”.

Para Bullard (2004), os povos indígenas sofrem com a invisibilidade do Estado e ainda com a poluição dos garimpos, o desmatamento, as construções de empreendimentos que afetam seus territórios, como as estradas, as hidrelétricas, como por exemplo em Belo Monte, ferindo o meio ambiente e suas culturas.

O meio ambiente ecologicamente equilibrado é uma garantia fundamental constitucional, nos termos do artigo 225. É bem de uso comum do povo, e essencial para a qualidade de vida, além de ser responsabilidade do Poder Público e da coletividade. No entanto, o modo como esse direito é garantido é questionável, sendo que na maioria das vezes, as situações de degradação ambiental que as classes menos favorecidas ficam condicionadas resultam em perda de saúde e, em alguns casos, da vida (Guimarães, 2018).

O Brasil é signatário de convenções internacionais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que combate o racismo ambiental ao abordar os direitos das comunidades tradicionais (OIT, 2023). Além disso, no ordenamento jurídico, a Ação Civil Pública, regida pela Lei 7.347/84, poderá impor multas ou cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer, em casos de responsabilidade por danos morais e patrimoniais causados ao meio ambiente. A ação civil impõe ao causador do dano ambiental o pagamento de indenizações ou reparação (Brasil, 2015), e na ação penal poderá ser feita a recomposição ambiental, nos termos da Lei de Crimes Ambientais, Lei nº 9.605/98 (Brasil, 1998).

Para mais, existem previsões legais para proteção das comunidades tradicionais como o Decreto nº 6.040/2007, que estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e comunidades tradicionais e a Lei nº 9.985/2000 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Órgãos como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas

(Funai) tem responsabilidade na proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas, incluindo o reconhecimento e demarcação de terras e a preservação cultural (Funai, 2020). O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é encarregado de implementar a política de reforma agrária, como a regularização de terras ocupadas por comunidades quilombolas (Incra, 2020).

Consoante a isso, no racismo ambiental estão inseridas carências de saneamento básico, que afetam a saúde e a qualidade de vida das populações marginalizadas e tradicionais. Essas condições ambientais nocivas incluem a falta de água, a ausência de instalações sanitárias, esgoto a céu aberto, moradias em encostas sujeitas a deslizamentos e enchentes, lixões, poluição dos recursos hídricos, dentre outros (Jesus, 2020).

A crise econômica de 2008 instituiu uma competição imperialista pela privatização dos recursos naturais nos países periféricos, como o Brasil, por ter um grande potencial em termos de florestas, minérios, solos férteis, águas, entre outros. Dessa forma, com a anuência do Estado a uma exploração dos recursos pelo capital, ocasionando danos ambientais que atingem principalmente populações periferizadas e comunidades tradicionais (Santos; Silva; Silva, 2022).

Desse modo, se o Estado não beneficia isonomicamente a justiça ambiental para todos os grupos étnicos, ele os priva do acesso à vida. Portanto, é necessário que haja um enfrentamento do racismo ambiental, caso contrário continuará ocorrendo perdas culturais e dizimação de populações. Para isso, é necessário o mapeamento dessas resistências e o destaque do conceito para fiscalização e elaboração de políticas públicas (Filgueira, 2021).

As vulnerabilidades dessas populações geram um baixo grau de associativismo e de exercício de cidadania, reforçadas pela cultura política brasileira (Herculano, 2008). Essas comunidades precisam compreender as consequências socioambientais ocasionadas pelo racismo ambiental em suas vidas, para buscarem o acesso à justiça. Diante disso, é importante que possam acessar aconselhamentos jurídicos especializados para avaliar suas opções legais e compreendam a necessidade de documentar evidências dos impactos ambientais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta revisão bibliográfica sobre racismo ambiental, ficou evidente que a degradação ambiental e a exploração dos recursos naturais têm um impacto desproporcional sobre grupos étnicos e raciais específicos, que sofrem com a falta de acesso a recursos e serviços básicos.



Além da população negra periférica, as comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos e camponeses, são particularmente afetadas pelas disparidades socioambientais. Portanto, é fundamental reconhecer o racismo ambiental como ponto de partida para a criação de estratégias de combate, como políticas públicas direcionadas, e para o empoderamento desses grupos.

Outro aspecto relevante é a importância da conscientização e mobilização social para desafiar as estruturas de poder existentes. Assim, é crucial promover a participação ativa das comunidades afetadas nas decisões ambientais, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas.

Além disso, é fundamental ampliar o diálogo e a conscientização sobre o racismo ambiental, tanto na academia como na sociedade em geral. A educação e a sensibilização são ferramentas poderosas para desafiar estereótipos e preconceitos arraigados, promovendo a solidariedade.

É essencial lembrar que a luta contra o racismo ambiental não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma questão de sustentabilidade ambiental. Não se pode alcançar uma sociedade verdadeiramente sustentável se continuam as desigualdades e privações de certos grupos de acesso a um ambiente saudável e equitativo.

Somente por meio de um conhecimento aprofundado e da ação coletiva é possível alcançar um futuro mais justo e sustentável, onde todas as pessoas, independentemente de sua raça ou origem étnica, possam desfrutar dos benefícios de um ambiente saudável e preservado. É necessário romper com as estruturas de opressão e trabalhar em direção à justiça ambiental, buscando equidade no acesso aos recursos naturais, mitigando os impactos desproporcionais e promovendo a igualdade de oportunidades para todas as comunidades. Assim pode-se construir um futuro onde a diversidade e a harmonia entre os seres humanos e o meio ambiente sejam uma realidade.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo suporte proporcionado, que viabilizou a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985. **Dispõe sobre a Ação Civil Pública**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17347orig.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 fev. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm. Acesso em: 26 jan. 2024.

BULLARD, Robert. D. **Environment and Morality: Confronting Environmental Racism in the United States**. United Nations Research Institute for Social Development. Genebra. 2004. Disponível em: <https://www.csu.edu/cerc/researchreports/documents/EnvironmentAndMortalityConfrontingEnvironmentalRacismInUSABullard2004.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

CARVALHO, Paulo. **Racismo enquanto teoria e prática social**. Escolar Editora, 2014.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura**. *Revista Convergência Crítica*, n. 13, 2018.

FERDINAND, Malcom. **Ecologia Decolonial pensar a partir do mundo caribenho**. 1 ed. Ubu Editora, 2022.

FILGUEIRA, André Luiz de Souza. **Racismo Ambiental, Cidadania e Biopolítica: considerações gerais em torno de espacialidades racializadas**. Ateliê Geográfico, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/69990/37336>. Acesso em: 18 mai. 2023.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **A Funai**. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional#:~:text=Cabe%20à%20Funai%20promover%20estudos,e%20fiscalizar%20as%20terras%20ind%C3%ADgenas..> Acesso em: 26 jan. 2024.

GUIMARÃES, Virgínia Totti. **Justiça Ambiental no Direito Brasileiro: fundamentos constitucionais para combater as desigualdades e discriminações ambientais**. Teoria Jurídica Contemporânea, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/17547>. Acesso em: 18 mai. 2023.

HERCULANO, Selene. **O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental**. 2008. Disponível em:

<http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/art-2-2008-6.pdf>. Acesso em: 18 maio 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro, 2 ed., n. 48, 2022. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>.

Acesso em: 03 jul. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022 indígenas: primeiros resultados do universo, segunda apuração**. Rio de Janeiro, 2023a. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102018>.

Acesso em: 04 fev. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022 quilombolas: primeiros resultados do universo, segunda apuração**. Rio de Janeiro, 2023b. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73104>. Acesso em: 04 fev. 2024.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **O Incra**. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/incra/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/o-incra>. Acesso em: 26 jan. 2024.

JESUS, Jaqueline de; CARVALHO, Paulo de; DIOGO, Rosália; GRANJO, Paulo. **O que é o racismo?**. Escolar Editora, 2014.

JESUS, Victor de. **Racializando o olhar (sociológico) sobre a saúde ambiental em saneamento da população negra: um continuum colonial chamado Racismo Ambiental**. Saúde e Sociedade, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/5LRzfp3sP8kCDBhnJy6FkDH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2023.



MENDES, Eber da Cunha. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Espírito Santo: Centro de Ensino Superior Fabra, 2016.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Conheça a OIT**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/comeca-a-oit/lang-pt/index.htm#:~:text=A%20OIT%20busca%20atender%20as,desenvolver%20pol%C3%ADticas%20e%20elaborar%20programas>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PACHECO, Tânia. **Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor**. 2008. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 18 maio 2023.

SANTOS, Josiane Soares; SILVA, Everton Melo da.; SILVA, Mylena da. **Racismo ambiental e desigualdades estruturais no contexto da crise do capital**. *Temporalis*, v. 22, n. 43, p. 158–173, 2022.

SENADO FEDERAL. **População Brasileira 2010 (Censo 2010)**. 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/oel/panorama-nacional/populacao-brasileira>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SILVA, Sônia C. dos Santos. **A Conferência de Berlim: uma visão contemporânea dos problemas de interpretação**. Paulinas Editora, 2014.

Enviado em: 12/07/2023
Aceito em: 08/02/2024



O NEGÃO, A PATRICINHA E A LOIRINHA: DISCURSO, RAÇA E ALTERIDADE EM CANÇÕES POPULARES QUE TEMATIZAM O AMOR INTERRACIAL

THE “NEGÃO”, THE “PATRICINHA” AND THE “LOIRINHA”: DISCOURSE, RACE AND ALTERITY IN POPULAR SONGS THAT THEMATIZE INTERRACIAL LOVE

Luiz Felipe Andrade Silva¹
Isabel do Nascimento Santos²

RESUMO

No presente trabalho, buscou-se analisar como o discurso produz uma imagem do amor interracial entre homens negros e mulheres brancas. Entendendo a colonialidade como ideologia determinante da sociedade brasileira, fundamentada no racismo, é imprescindível analisar como funcionam os mecanismos de significação da ideologia racista. À luz da Análise de Discurso materialista, desenvolvida a partir de Michel Pêcheux (2019 [1969]), analisaram-se letras das canções “Patricinha do Olho Azul” (2011), interpretada pelo Grupo Bom Gosto e “A loirinha, o playboy e o negão”, interpretada pela cantora Kelly Key (2003). Observou-se como são produzidas as imagens de homens negros e mulheres brancas e o modo como interagem dialeticamente as opressões de gênero (machismo), de raça (o racismo) e de classe (classismo), nas letras dessas canções. Tanto em uma canção quanto em outra, apresenta-se como necessária a justificação da eleição do amor de um homem negro por uma mulher branca, construindo-se assim uma argumentação que se baseia na cisão corpo racializado e alma (“sem cor”). Ao mesmo tempo em que o homem negro é validado “apesar de sua cor” por virtudes intrínsecas, é também valorizado por sua hipersexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Amor inter-racial. Canção popular. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze how discourse produces an image of interracial love between black men and white women. Understanding coloniality as the determining ideology of Brazilian society, based on racism, it is essential to analyze how the mechanisms of signification of racist ideology work. In the light of materialist Discourse Analysis, developed by Michel Pêcheux (2019 [1969]), we analyzed the lyrics of the songs "Patricinha do Olho Azul" (2011), performed by the Bom Gosto Group, and "A loirinha, o playboy e o negão", performed by the singer Kelly Key (2003). We observed how the images of black men and white women are produced and how the oppressions of gender (machismo), race (racism) and class (classism) interact dialectically in the lyrics of these songs. In both songs, the justification for a black man's choice of love for a white woman is presented as necessary, building an argument based on the split between the racialized body and the soul ("without color"). At the same time as the black man is validated "despite his color" for his intrinsic virtues, he is also valued for his hypersexuality.

KEYWORDS: Interracial love. Popular song. Discourse analysis.

¹ Professor Adjunto na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor, Mestre e Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: lfelipe.andrades@gmail.com.

² Discente do Curso de Graduação em Letras Vernácula e Língua Estrangeira Moderna pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic). E-mail: isabelns@ufba.br.

1 INTRODUÇÃO

Aproximadamente nos últimos dez anos, com a disseminação de conteúdos produzidos por ativistas e “influenciadoras digitais” negras e negros, nas redes sociais, uma série de expressões e debates passaram a fazer parte de nosso cotidiano: muitas vezes em dissonância com a teoria de onde os conceitos foram extraídos ou simplificando-os. Dentre esses termos, como “lugar de fala”, “apropriação cultural”, “racismo estrutural” e outros, destacamos um de origem possivelmente menos teórico-acadêmica: o termo “palmitagem”, com todos os seus derivados – “palmitreiro/a”, “palmitar”.

De acordo com Ribeiro (2015, n.p),

[p]almitagem é um neologismo usado [inicialmente] por mulheres negras brasileiras para se referir a homens negros cis hétero que estão envolvidos com mulheres brancas, principalmente por estarem numa posição de privilégio em relação à opressão de gênero.

Nas redes sociais, porém, o termo passou a designar, por vezes, toda e qualquer pessoa negra que, independentemente de classe social ou gênero, tem relações afetivas ou sexuais com pessoas brancas, com recorrência e duração variadas (Geraldo, 2019).

O que se encontra na base dessas discussões em torno da palmitagem ou das relações amorosas inter-raciais é uma compreensão, ainda que não-explicita, de que o amor ou a afetividade não são simples produtos transcendentais, resultado do encontro de “almas”, mas um fenômeno histórico e geograficamente situado, atravessado pelo político e constituído no interior de formações ideológicas conflitantes. Deste modo, o dizer “o amor não tem cor”, utilizado como argumento pelos “palmiteiros”, foi debatido e questionado principalmente por mulheres negras que, ao serem preteridas em relações amorosas, o inserem no interior das práticas sociais e das relações de poder que hierarquizam sujeitos, inclusive como merecedores ou não do amor romântico. É a partir desta reflexão que diversas autoras, como Hooks (2010) e Pacheco (2008), discutem a solidão da mulher negra, produto do racismo que constrói sua imagem como alguém que não pode ser objeto do afeto seja de homens brancos, seja de homens negros.

Fanon (2008 [1951]) faz uma análise das relações inter-raciais a partir do trauma colonial. Para o filósofo e psiquiatra dominicano, no mundo branco (colonial e capitalista), o “homem de cor” tem dificuldades de elaborar seus esquemas corporais, uma vez que seu acesso a si mesmo e

ao seu próprio corpo é intermediado pelo imaginário branco racista (Fanon, 2008 [1951], p.104). Assim, como forma de redenção, o homem negro precisaria ser reconhecido como branco e a mulher branca seria capaz de ocupar a posição imaginária de proporcionar isso: “[a]mando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco”, conseqüentemente “[s]ou um branco” (Fanon, 2008 [1951], p.69).

De acordo com Pacheco (2008), essa solidão das mulheres negras também é produzida pela “tensão social que as associa ao sexo, às relações transitórias, ao ‘amor físico’, afastando-as dos projetos de vida ‘conjugal’ e do amor ‘verdadeiro’” (Pacheco, 2008, p.91). Se a imagem de amor é algo puro (não pecaminoso, não corpóreo ou carnal), que ocorre entre duas almas – e “alma não tem cor”, conforme o ditado popular – não se poderia explicar a regularidade estrutural assumida pela solidão de mulheres negras, pelo contrário. Por isso, assumimos que o amor é, como todas as práticas humanas, um objeto histórico situado espaço-temporalmente e, portanto, atravessado pela ideologia.

No âmbito da Análise de Discurso de base materialista (Pêcheux, 2019 [1969]; 2009 [1975]), em que se insere esta pesquisa, compreendemos que a ideologia não é, como em sua definição clássica, um mascaramento da realidade, mas uma estrutura-funcionamento que produz as evidências de sentido e do sujeito (Orlandi, 2012). É por efeito do trabalho da ideologia que o amor é “evidentemente” um sentimento atemporal, universal e transcendente, e não uma prática histórica e, como tal, constitutivamente política – e político significa, discursivamente, que o sentido é sempre cindido, dividido, implicado com suas condições de produção materiais, igualmente divididas por relações de força.

Portanto, a discursivização de relações amorosas inter-raciais, no Brasil, funciona em nossa análise como uma espécie de observatório que nos permite investigar o entrecruzamento das relações de raça, classe e gênero³, ao mesmo tempo como constitutivo dos processos de significação em nossa sociedade e produzido por estes. Objetivamos analisar o modo como são construídas as imagens de homens negros e mulheres brancas, envolvidos em relações amorosas, em canções populares. Para tanto, nos valem do dispositivo teórico-metodológico da Análise de

³ Ao se tratar do entrecruzamento das relações de raça, classe e gênero, remetemo-nos ao conceito de interseccionalidade, postulado por Kimberlé Crenshaw (1991) e compreendido como “uma sensibilidade analítica” (Akotirene, 2018, p.13) que permite compreender a “sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2018, p.14). Ao situarmos nosso trabalho a partir do viés da Análise de Discurso materialista, assumimos que as “identidades” (de raça, gênero ou classe) funcionam como posições sócio-históricas que conformam a produção de subjetividade, na sociedade capitalista ocidentalizada, e não como “ontologias”. Trata-se, portanto, de funcionamentos e não essências.

Discurso, de base materialista, tal como desenvolvida por Michel Pêcheux (2019 [1969]; 2009 [1975]), na França, e diversos pesquisadores, dentre os quais Eni Orlandi (2007; 2012), no Brasil.

Inicialmente, iremos abordar como a colonização e a colonialidade se configuram como elementos fundamentais para a compreensão do discurso sobre raça no Brasil, discutindo como isso afeta a construção da imagem de amor e a ideologia da mestiçagem na sociedade brasileira mesmo após o fim da colonização e a abolição. Com isso, explicitamos a metodologia e a justificativa para a escolha do arquivo com que trabalhamos para, por fim, seguir à análise das formações imaginárias produzidas em duas canções populares – “Patricinha do Olho Azul” (Mug, Serrinha, Fab, 2011) e “A Loirinha, O Playboy e o Negão” (Key, 2003). Observamos, dessa maneira, como os conflitos de raça, classe e gênero são representados e “solucionados” nessas canções. Finalmente, investigamos os argumentos utilizados para validar a relação amorosa entre homens negros e mulheres brancas, nos quais entra em cena a tensão contraditória entre corpo (hipersexualizado, fetichizado) e alma (virtuosa).

2 COLONIALIDADE, RAÇA E MESTIÇAGEM

Como dito anteriormente, para Fanon (2008 [1951]), o trauma colonial seria uma base explicativa para o complexo contraditório das relações amorosas entre pessoas negras e brancas. Na perspectiva materialista que assumimos, tal como o autor, podemos admitir, portanto, que a colonização, como processo político-econômico de administração, exploração e dominação de um território por outro, funciona como a condição de produção de discursos racistas, classistas e sexistas na sociedade capitalista.

Para observarmos o funcionamento discursivo, Pêcheux nos chama atenção para a necessidade de “defini-lo [...] em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de ‘condição de produção’ do discurso” (Pêcheux, 2019 [1969], p.35). Ao tomarmos o discurso produzido no mundo capitalista, interessam, assim, as posições de classe ocupadas pelos sujeitos na prática discursiva, como nos alerta. No entanto, o modo de organização social racializado e generificado desenvolvido ao longo da colonização, como condição de possibilidade para a acumulação primitiva de capital (Marx, 2017 [1847]), também produz relações diversas que se sobrepõem e entrelaçam às relações de classe.

A colonização funcionaria como causa do trauma, isto é, como uma espécie de “ferida psíquica” responsável pela separação entre significantes e significados. De acordo com o autor, em



outra de suas publicações, “[o] mundo colonial é um mundo compartimentado” (Fanon, 2022 [1961], p.33): não apenas o espaço é separado, dividido, como os sujeitos que o habitam também.

No seio da teoria decolonial, Quijano (2009) defende que a classificação social étnica/racial, mas também de gênero da população constitui “a pedra angular do [...] padrão de poder” mundial capitalista (QUIJANO, 2009, p.74). Essa classificação social é o que caracteriza a colonialidade, um conjunto de práticas sociais que conformam a organização das sociedades mundializadas, após o século XVI, tendo por fundamento a distinção e hierarquização de sujeitos por raça e gênero. Dialeticamente, assim como o colonialismo funciona como condição de possibilidade do capitalismo, a colonialidade é tomada como uma espécie de sua “filosofia espontânea” (Machado, Silva, 2022, p.7), isto é, “a lógica colonial [funciona] como o “irrefletido” subjacente das práticas capitalistas” (Machado, Silva, 2022, p.46).

A colonialidade seria a ideologia sobredeterminante da sociedade capitalista. Não haveria, portanto, como enunciar fora das relações de raça e gênero, que funcionariam como “pré-construídos”, ou seja: um corpo negro (assim como um branco, um lido como feminino, etc.) tem uma materialidade histórica – ele é significado de determinada maneira pela memória – e aquilo que esse corpo profere – seus gestos, seus enunciados – são semanticamente determinados por isso (Machado, Silva, 2021).

Esses elementos são importantes para pensarmos as relações inter-raciais, como nos propomos neste artigo. Essa classificação social, promotora da compartimentação do mundo de que nos fala Fanon (2022 [1961]), promove uma desumanização que, para Césaire (2022 [1950]), não afeta apenas o colonizado/negro, mas também o colonizador/branco. Assim,

[e]ntre colonizador e colonizado, só há lugar para a corveia, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, o estupro, os cultivos obrigatórios, o desprezo, a desconfiança, o cozeiro, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas humilhadas.

Nenhum contato humano, apenas relações de dominação e submissão, que transformam o colonizador em peão, capataz, feitor, chicote, e o nativo em instrumento de produção (p. 171).

Não haveria, portanto, a possibilidade de amor. Young (2005), ao tratar da colonização britânica, irá apontar que na interação entre colonizador e colonizado há dois modelos: a linguagem e o sexo, não o amor. Ambos se amalgamariam com seu produto (as línguas crioulas e as pessoas mestiças), caracterizado pelo termo “hibridismo” (Young, 2005, p.7).



No cerne das discussões sobre as relações interracialias, no Brasil, destacam-se assim os estudos sobre a mestiçagem. Munanga (2020, p.15) afirma que a racialização pode ser pensada somente considerando as relações de poder entre grupos em uma dada sociedade. Nas sociedades coloniais, o racismo funciona como uma prática estrutural, base para se manter as condições de produção capitalistas. É dizer que as práticas racistas são institucionalizadas e funcionam para estabelecer e manter a ordem social, suas hierarquias e os modos de distribuição de poder (Almeida, 2020, p.47).

No Brasil, a chegada do primeiro navio negreiro em um porto brasileiro no início do século XVI, no ano de 1535, marcou o início do regime escravocrata que perdurou por quase quatro séculos. Com a “abolição”, no fim do século XIX, a elite brasileira precisou reformular e adaptar o discurso de nacionalidade, ou ainda de identidade nacional, contexto no qual surgem as políticas de mestiçagem como estratégias para se resolver a problemática racial no país (Munanga, 2020, p.53). A mestiçagem emerge, no início do século XX, como uma estratégia político-ideológica para criar um povo homogêneo, o “cruzamento” das três raças — branca, negra e indígena —, com a finalidade de predominância biológica e cultural branca.

Ao longo do século XX, a mestiçagem assume traços contraditórios: ora é vista como degradação racial, ora como meio de produção de traços originais brasileiros (Munanga, 2020, p.53). Compreendendo a natureza contraditória das questões raciais no país, cabe investigar os processos discursivos que reproduzem a colonialidade e seu constitutivo racismo, no imaginário brasileiro. Desse modo, buscou-se refletir como isso impacta a produção do discurso amoroso inter-racial envolvendo homens negros e mulheres brancas na sociedade brasileira.

Para tanto, construímos nosso arquivo⁴ de análise com canções populares, uma vez que, historicamente, essa prática discursiva se constitui como espaço privilegiado de produção e veiculação do “discurso amoroso”, em língua portuguesa. No campo dos estudos literários de gênero, a lírica – inicialmente poesia acompanhada de melodia – é devotada exclusivamente ao tema do amor (Rougemont, 1988). O mesmo traço formal caracteriza a canção popular, definida por Pedro de Souza como “uma forma de emitir, com a voz, sons, linguísticos ou não, encadeados conforme alinhamento rítmico, harmônico e melódico” (2013, p.9) e, ainda que tenha assumido outras temáticas, ainda é na expressão amorosa que grande parte de sua produção se realiza.

⁴ Pêcheux (2010 [1981], p.51) define o arquivo, de forma ampla, como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Caberia assim, ao analista, ao construir esse arquivo, a partir de sua questão norteadora, promover seu *gesto de leitura*.

Ademais, consideramos a canção popular uma prática que, em virtude de seu modo de circulação e de produção na sociedade capitalista, serve de um observatório para o modo como se significam as relações amorosas inter-raciais.

Para a elaboração deste arquivo, fizemos uso de pesquisa eletrônica no site do Instituto Memória Musical Brasileira⁵ com as palavras-chave “negro”, “negão”, “neguinho” e “loira”. Dialogando o que foi proposto por Dias (2016) acerca do discurso digital, compreende-se o meio digital como uma materialidade específica, a materialidade digital, que, por possuir uma dinâmica própria, provoca uma “mudança da relação da ordem simbólica com o mundo”, criando relações outras entre “sujeito e conhecimento, através de um funcionamento específico da memória, cuja natureza é digital (Dias, 2016, p. 09)”. Cabe citar ainda o chamado “efeito de arquivo” (Orlandi, 2013), que diz respeito ao modo como o arquivo é compreendido em sua materialidade:

[...] a questão posta pelo pesquisador, a maneira como ele considera seu material, construindo o objeto de sua análise, seus objetivos e seu campo teórico, onde se dará a interpretação dos resultados de sua compreensão, podem trazer contribuições sempre diferentes e extremamente frutíferas para o conhecimento do objeto simbólico em questão e a observação dos processos de significação. (Orlandi, 2013, p.3)

Assim, é relevante ressaltar o papel da digitalidade não somente na elaboração do corpus tal como no processo de análise, já que é na memória digital, a memória metálica – a qual se constitui como uma “ilusão de memória infalível [...], produzida por uma evidência técnica de que a tecnologia não falha e de que suas possibilidades físicas são inesgotáveis” (Dias, 2016, p. 12) – que se pode analisar o já-dito que constantemente se re-atualiza no funcionamento digital, por meio do interdiscurso (Pêcheux, 2009 [1975]).

A partir do levantamento realizado, foram selecionadas dez canções populares que tematizam o amor interracial. Dessas, elegemos duas para este artigo. A primeira canção, intitulada “Patricinha do Olho Azul” (Mag, 2011), composta por Mag, integrante do grupo de samba Bom Gosto, é considerada o maior sucesso da banda que, mesmo após de uma década de lançamento, mantém o grupo no cenário musical hegemônico do país (Pedro, 2022). A segunda, “A Loirinha, O Playboy e o Negão” (Key, 2003), composta e interpretada pela cantora Kelly Key, foi um sucesso e o álbum no qual foram lançadas ganhou disco de ouro no ano de seu lançamento.

Em nossa análise, porém, a despeito de a canção popular ser uma prática discursiva intersemiótica, iremos apenas atentar para sua letra, isto é, para sua semiose linguística. E como tal,

⁵ Disponível em: <https://immub.org/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

levamos em conta as posições ocupadas pelos protagonistas do/no discurso, isto é, o modo como a voz masculina ou feminina, emitida por um corpo branco ou racializado, afeta a significação da canção. Passemos, portanto, à análise.

3 FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS: QUEM FALA E QUEM É FALADO

Como dissemos, para Pêcheux, “o processo de produção de um discurso [...] resulta da composição das [suas] condições de produção [...] com um sistema linguístico dado” (2019 [1969], p.45), em determinado estado. Por isso, observamos a colocação dos protagonistas no discurso. No entanto, não os tomamos empiricamente, mas sim como o modo pelo qual seus lugares são representados, o que foi denominado como “formações imaginárias”. As formações imaginárias “designam o lugar que os interlocutores se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 2019 [1969], p.39), e funcionam em um processo de projeção, portanto, o locutor ao projetar o lugar do interlocutor se pergunta “quem sou eu para lhe falar assim?”, o interlocutor se pergunta quanto ao lugar do locutor (“quem é ele para que eu lhe fale assim?”), e ao lugar do referente, o objeto imaginário de que se fala, sendo para o locutor “de que lhe falo assim?” e para o interlocutor “de que ele me fala assim?” (Pêcheux, 2019 [1969], p. 40).

Na canção “Patricinha do Olho Azul” (Mag, 2011), há uma caracterização da imagem de quem fala, a qual se atribui a responsabilidade pelo seu discurso, para aquele a quem se fala. É possível encontrar um “feixe de traços” que caracterizam a representação da sua condição socioeconômica, apresentada nos trechos “sou pobre sofredor”, “eu sou pobre” e “sou trabalhador”; da sua condição de moradia/territorialidade, sua perifericidade em relação ao território urbano, explicitada em trechos como “tenho um barraco dentro da favela” e “moro no morro”; a sua identidade racial, nos trechos “sou negão” e “de cabelo pichaim”; bem como sua profissão, “eu sou cantor”. Isso se reduplica simbolicamente pelo fato de os intérpretes do samba serem homens negros. Ainda que se assemelhem a traços objetivos, o que essas predicções acerca do “destinador” (Pêcheux, 2019 [1969], p.38) – marcado linguisticamente por formas de primeira pessoa – produzem é uma representação das posições assumidas na sociedade. Numa sociedade colonial-capitalista, compartimentada, como disse Fanon (2022 [1961]), os lugares sociais são marcados “por propriedades diferenciais determináveis” (Pêcheux, 2019 [1969], p.39), que estabelecem o conflito de classes, mas também os conflitos de raça e de gênero.



No caso, o objeto do discurso desse “destinador” é sua relação amorosa com uma pessoa (“referente”) que é predicada por determinados traços: refere-se a uma “patricinha”, “loira”, “do olho azul” que “mora na zona Sul”, cujo pai “é doutor”. Trata-se de uma relação heterossexual, portanto entre um homem cisgênero e uma mulher cisgênero, interracial e com sujeitos de classes sociais distintas. O modo como esses traços – homem/mulher, negro/branca, pobre/rica ou de classe-média, da favela/da zona sul – se estruturam em nossa sociedade, em virtude da colonialidade e do capitalismo, estabelece um conflito hierarquizado. Pêcheux (1995 [1967]) afirma que um dos efeitos ideológicos é que os sujeitos reconheçam, ainda que isso não lhes seja explicitamente comunicado/ordenado, o lugar que ocupam no interior da sociedade. O modo como esses traços são simbolizados na sua relação com a memória e com o interdiscurso se dá pela forma como esse “destinador masculino-negro-pobre” se posiciona diante de seu “objeto feminino-branca-rica”.

O conflito de classe e raça é aqui apaziguado pelo cis-heterossexismo. A relação da “patricinha” com ele é intermediada pela aceitação dos seus pais: “O pai dela é doutor, sabe que eu sou cantor / E a mãe dela já me deu um papo pra cuidar bem dela”. Independentemente de ser pobre e negro (traços historicamente significados negativamente), ele pode ocupar, como homem, o papel de cuidador e provedor, que, no entanto, obedece a uma submissão classista: “Olha eu sou trabalhador / Me coloco ao seu dispor”. As ocupações da patricinha são também apresentadas de forma machista: o papel de procriadora (“ela já tem eu de negro / E quer fazer mais um”) e de dona de casa (“Pode trazer suas trouxa e jogo de panela”). Ela não fala, nem é tomada como “destinatária” da enunciação desse destinador. No entanto, ainda que mulher (historicamente sujeita ao homem), trata-se de uma pessoa branca (historicamente superior ao negro) – conflito que é solucionado na letra da canção por outros expedientes, como veremos na próxima seção.

Já na canção “A Loirinha, o Playboy e o Negão” (Key, 2003), se reconhece, diferentemente, a imagem do “destinador” como uma mulher branca, “loirinha” (“Foi quando de repente me veio um cidadão / E perguntou: Loirinha, que tu viu nesse negão”) – traços esses também reduplicados pela intérprete da canção, a cantora Kelly Key. Além desta, identifica-se um “playboy”, que ocupa o lugar de “destinador” (“Playboy, vou te esculachar”). Um “negão” comparece aqui apenas como “objeto”, “referente”, ainda que esteja presente na situação representada pela canção: “Geral tava olhando a loirinha com o negão / Juntinhos de mãos dadas e zoando no calçadão”. Se, na canção anterior (Mag, 2011), pelo cis-heterossexismo, o homem fala da mulher, silenciada; aqui, pelo racismo, a branca fala do negro.



Nos primeiros versos da canção, apresenta-se o encontro dos protagonistas desse diálogo. O primeiro verso (“Geral tava olhando a loirinha com o negão”), nos situa entre os muitos observadores do casal, corporificados (ou melhor: objetificados) através dos termos “loirinha” e “negão”, fazendo ambos relação direta a seus traços fenotípicos dominantes e, por conseguinte, raciais. A “loirinha” representaria o ideal branco superior, com traços nórdicos ou arianos, mas fisicamente frágil, e o mesmo acontece com o “negão”, corpulento e retinto – o que terá efeitos na produção de um imaginário sexual racista e altamente misógeno⁶. O uso de “geral” produz uma espécie de imagem de unidade dos observadores do casal, sem marcá-los detidamente por nenhum de seus traços. Podemos, com isso, inferir que o “espanto” ou “desconforto” diante de um casal interracial é, como a própria palavra reforça, geral, comum, abrangente. Ademais, a utilização dessa palavra promove um efeito de sentido acerca do território de onde provém a “destinadora”: sua posição de classe e território, uma vez que a expressão “geral” (em oposição a “todo mundo”, “as pessoas”) indica o uso de uma gíria originalmente do subúrbio carioca, e eles se encontram na zona sul (“no calçadão”).

No terceiro verso, acontece a abordagem do interlocutor ao locutor “Foi quando de repente me veio um cidadão” – trata-se de um encontro inesperado, de um rompimento com o cenário de observação anterior. O uso de “cidadão”, para designar quem abordou o tal casal, produz efeitos de sentido: se por um lado, se trata de um termo genérico (cidadão é qualquer um), por outro, remete pela memória ao sujeito de direitos, constitutivamente atravessada pela universalização do homem cis-branco como o modelo de humanidade (Mariano, 2005; Faustino, 2013). Logo, quando se usa “cidadão”, infere-se (através do uso sedimentado historicamente da palavra, no território colonial) que esse indivíduo é branco, e de classe média ou alta – como corrobora o uso de “playboy” para se referir a ele. Podemos comparar o uso de “cidadão”, por exemplo, com as palavras “moleque” e “indivíduo”, que, se a substituíssem, provocariam outros sentidos, já que os mesmos são utilizados para se referir a grupos marcados principalmente por raça e/ou classe. Esses termos são comumente utilizados em programas policiais para se referir a jovens negros em contextos de violência policial.

Esse dito “cidadão”, presumivelmente dotado de direitos, se sente legitimado a abordar um casal de desconhecidos, saindo do lugar passivo da observação, para tomar a voz para romper com

⁶ Em nossa pesquisa, analisamos também canções que reproduzem o imaginário do “negro bestial estuprador de brancas”, que também se encontra em diversas manifestações da cultura de massa (do cinema à pornografia, passando pela literatura e pelo teatro).



o silêncio frente a uma situação que supostamente estava incomodando a todos. A tomada da palavra demonstra a ausência de relação entre ele e o referido casal e tal comportamento (de indagar) pode ser entendido ainda como uma demonstração de revolta ao ver a mulher branca loira, parceira ideal para o homem branco no modelo de manutenção da hierarquia racial e da supremacia branca (Munanga, 2020, p. 42), escolhendo se relacionar com um homem negro e retinto, frisado no verso “ele é escuro sim um tremendo negão”, o oposto de sua figura no modelo de significação da ideologia da mestiçagem na sociedade brasileira.

4 O QUE VOCÊ VIU E O QUE NÃO SE VÊ: ALMA NÃO TEM COR, CORPO TEM

Na canção de Kelly Key (2003), a pergunta do interlocutor (“o que é que tu viu nesse negão?”) recupera um memorável. Quando se pergunta o que se viu em algo ou em alguém, promove-se o efeito de que o objeto não é suficientemente bom para ser “escolhido”, e, por isso, é necessário que se justifique sua eleição como merecedor de um lugar de prestígio e reconhecimento, seja um espaço de poder ou de recebedor de afeto em uma relação romântico-afetiva. Na canção do Grupo Bom Gosto (Mag, 2011), isso também aparece, sob a forma de autodepreciação, quando o destinador pergunta: “O que ela viu em mim, de cabelo pixaim?”. O racismo e a supremacia branca, enquanto práticas ideológicas, constroem a subalternização de sujeitos racializados justificando que os mesmos não possuem em si a completude para serem escolhidos, já que outros sujeitos, os brancos, são os legítimos “merecedores” deste lugar por sua superioridade racial e cultural (Bento, 2022).

A objetificação/corporeificação que atinge às duas pessoas dos casais, apresentados por seus traços fetichizantes (“loirinha”, “negão”) são significantes para compreender a interlocução entre a destinadora e o cidadão/playboy em Key (2003). A tomada da voz por quem ocupa o lugar de sujeito do discurso e o constante silêncio do objeto são sintomáticos. Apesar de a pergunta inferiorizar o “negão”, é a “loirinha” que responde.

Essa resposta é composta por dois argumentos. O primeiro se apresenta nos versos “O que vi dentro dele eu não vi dentro de você” e “Ele é escuro sim, um tremendo de um negão, / mas não lhe falta educação e respeito”; já o segundo, no verso “Meu preto é cem por cento e me coloca pra chorar”. É construída, no primeiro argumento, uma oposição entre corpo e alma para justificar a escolha feita pelo locutor: o corpo, nesse caso, não é suficiente para justificá-la. O que

a justifica é seu espírito, suas características que vão além da sua cor, aquilo que não pode ser visto em uma pessoa negra. Ou mesmo, considerando a imagem historicamente construída dos sujeitos negros: aquilo que não é visto quando se vê uma pessoa negra – educação, respeito, um “interior bonito”.

Na canção “Patricinha do olho azul” (Mag, 2011), há um processo argumentativo semelhante. No trecho “Sei que eu sou pobre, mas meu coração é nobre”, nota-se a oposição entre o fato do “destinador” ser pobre (e negro) e seu coração nobre. Podemos observar aqui que há aquilo que Orlandi (2007) chama de silêncio constitutivo: fala-se de classe para não se falar sobre raça. Também nos versos “olha eu sou trabalhador” e ‘sou honesto”, nos quais se justificam as razões de ser escolhido como objeto afetivo da mulher branca, é por aquilo que escapa seu corpo (e sua classe social) que ela se apaixona: as suas virtudes, aquilo que não pode ser visto apenas ao se ver seu “cabelo pixaim”, “de black ou nagô”, sua pele retinta (“sou negão”).

Já no segundo argumento apresentado pela destinadora de “A Loirinha, o Playboy e o Negão” (KEY, 2003), há uma inversão de prioridades: o corpo é a justificativa para que o sujeito negro seja escolhido. Esta contradição pode ser explicada por meio da redução da imagem dos sujeitos negros a corpos a serem explorados econômica e sexualmente (Pinho, 2004, p. 67). Deste modo, apesar de no primeiro argumento falar-se do que há “apesar do corpo”, ou a raça; no segundo, recorre-se ao imaginário produzido em torno do corpo negro como uma motivação para a escolha feita pelo sujeito branco. “Meu preto é cem por cento e me bota pra chorar” produz a imagem do negro da genitália descomunal, bestializado, hiper-sexualizado, capaz de fazer sua parceira sexual chorar de prazer e/ou de dor⁷. Em vista disso, se reafirma a cisão entre corpo e alma, conseqüentemente, a corporeificação, mas se direciona essa divisão de forma oposta ao que foi encontrado no primeiro argumento. É nesta contradição que podemos visualizar um dos mecanismos basilares do racismo, já que é necessário haver esta ruptura (corpo e alma) para que se fundamente as simbolizações irracionais e contraditórias construídas a partir da categorização racial.

No caso de sujeitos negros, ao serem corporificados, são considerados dignos de amor somente pela negação dessa corporeidade com a qual são identificados e interpelados como sujeitos

⁷ A sexualidade também aparece na canção do Grupo Bom Gosto (MUG, SERRINHA, FAB, 2011), de forma mais sutil, quando o destinador fala em “namorar devagarinho” com sua patricinha ou insiste na possibilidade de se falar “mais um [negro]” ou “fazer um neguim”.

pela sociedade. Isso foi observado na materialização do discurso, a partir do jogo de vozes nas situações construídas por essas canções.

5 CONCLUSÕES

Na sociedade brasileira, o conceito de raça e os seus mecanismos de significação são fundamentais para compreendermos os lugares determinados para os sujeitos na estrutura social e suas significações que são inerentes à ideologia racial. Estes mecanismos hierárquicos, materializados no discurso, funcionam dialeticamente e simultaneamente em nossa formação social, o que implica na complexidade das relações entre esses sujeitos. Cabe ainda frisar que através de determinações sociohistóricas, a raça e a classe são indissociáveis, como afirma Davis “é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe (DAVIS, 2011 [1997])” – o que podemos verificar em nossa análise de Mug, Serrinha e Fab (2013).

Em “Patricinha do olho azul”, o conflito parece se estabelecer na diferença de classes, de modo a silenciar (constitutivamente) o conflito racial que se aponta pelos traços fetichizados dos parceiros da relação amorosa: “negão” e “loira do olho azul”. No trecho “Mas se jurar seu amor, eu vou casar com ela”, demonstra-se a devoção do locutor em ser aceito por esta mulher branca com traços arianos. O colorismo (WALKER, 1983) afeta não apenas a representação de corpos negros – retintos ou de pele clara –, mas também corpos brancos, no qual a loura de olho azul ocuparia o lugar imaginário de maior brancura.

Temos, assim, a configuração de um cenário na qual os protagonistas do discurso e/ou seu objeto são marcados racialmente. Nas situações de que tratam as canções, as personagens da “patricinha” e da “loirinha” são tomadas como brancas e reforçam os valores da ideologia da branquitude. E mesmo em “A patricinha do olho azul”, quando o destinador é caracterizado como um homem negro e seu intérprete são homens negros, o que encontramos é algo de que nos fala Kilomba: “não é com o sujeito negro que estamos lidando, mas com as fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser” (KILOMBA, 2019, p.38) – isto é, com seu imaginário construído historicamente através da colonialidade, que se manteve como ideologia sobredeterminante da sociedade pós-colonial mesmo após a abolição.

Por fim, reiteramos que nos posicionamos ao lado das mulheres negras brasileiras que não compreendem o amor como um fenômeno descolado das práticas sociais, mas sim como um produto destas. E a partir desta perspectiva, como foi demonstrado na análise empreendida neste

artigo, o amor, neste caso o inter-racial, possui sua historicidade e se inscreve, na sociedade brasileira, no emaranhado de significações e relações que caracterizam a colonialidade. Concluimos, desta maneira, que há sim muitas palavras para falar de amor e uma delas é discurso. Através dela, foi-nos possível observar como a memória da escravidão e da política racista de embranquecimento da população continuam produzindo sentidos na produção discursiva contemporânea, principalmente na grande mídia.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. In: _____. **Textos escolhidos: A tragédia do rei Christophe; Discurso sobre o colonialismo; Discurso sobre a negritude.** Trad. Sebastião Nascimento. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022 [1950].
- CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color.** *Stanford Law Review*, Stanford, v.43, n.6, p.1241-1299, 1991,. Disponível em: <https://www.berkeleycitycollege.edu/slo/files/2021/05/Crenshaw-Mapping-the-Margins-Intersectionality-and-Vioence-against-WOC.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- DAVIS, Angela. **As Mulheres Negras na Construção de uma Nova Utopia.** Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís (MA), na 1ª Jornada Cultural Lélia Gonzalez, promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grup. Geledés, 12 jun. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em 1 jul. 2022.
- DIAS, Cristiane. **A análise do discurso digital: um campo de questões.** *Redisco, Vitória da Conquista*, v. 10, n. 2, p. 8-20. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515>. Acesso em 22 de out. 2022.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Trad. Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008 [1951].
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Trad. Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022 [1961].
- FAUSTINO, Deivison. **A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro.** *Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, vol. 9, n.18,



2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496650340012.pdf>. Acesso em 13 jan. 2023.

GERALDO, Nathália. **O que é palmitar? Entenda termo que se usa para casais inter-raciais.** *Universa UOL*, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/07/29/o-que-e-palmitar-entenda-termo-que-se-usa-para-casais-inter-raciais.htm>. Acesso em: 3 jan. 2023.

HOOKS, Bell. **Vivendo de amor.** Trad. Maísa Mendonça. Portal Geledés, 9 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 4 jan. 2023.

KEY, Kelly. **A loirinha, o playboy e o negão.** Rio de Janeiro: Warner Music. 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CifP3NmqqN8>. Acesso em 1 jul. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

MACHADO, Isadora; SILVA, Luiz Felipe Andrade. **Necropolíticas nos porões da linguística.** In: REZENDE, Patrick; BRAMBILA, Guilherme. **Percursos em linguística: teorias, abordagens e propostas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p.167-207.

MACHADO, Isadora; SILVA, Luiz Felipe Andrade. **Ferramentas linguísticas da modernidade colonial-capitalista: uma tomada de posição latino-americana frente ao problema da colonização na História das Ideias Linguísticas.** *Língua e instrumentos linguísticos*, Campinas, v.25, n.49, p.3-49, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667023/29507>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MAG. **Patricinha do Olho Azul.** Rio de Janeiro: Sony Music. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1hkf-46m6uM>. Acesso em 1 jul. 2022.

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo no pós-estruturalismo.** *Revista Estudos Feministas*, 2005, v. 13, n. 3. Florianópolis Set./Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 13 jan. 2023.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à “Filosofia da Miséria”, do Sr. Proudhon.** Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2017 [1847].

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6.ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2007.



ORLANDI, Eni P. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano**: sentido e materialidade digital. Série e-urbano. Vol. 2, 2013. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/volumeII/> Acesso em: 4 de jan. 2023.

PINHO, Osmundo. Qual é a identidade do homem negro?. **Democracia Viva**, nº 22, 2004.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciência Humanas. Campinas: [s.n.], 2008. 324 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/420735>. Acesso em: 4 jan. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Observações para uma teoria geral das ideologias**. Trad. Carolina M.R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. Rua, Campinas, n.1, p.63-89, 1995 [1967].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura**. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010 [1981], PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Trad. Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes Editores, 2019 [1969].

PEDRO, Gabrielle. **Bom Gosto relembra sucesso de 'Patricinha De Olho Azul' e revela**: 'Quase não gravamos essa música': o vocalista da banda, Mug, conversou com o R7 sobre a trajetória da banda, que completa 25 anos, e futuros projetos. R7, 02 nov. 2022. Disponível em: <https://entretenimento.r7.com/musica/bom-gosto-relembra-sucesso-de-patricinha-de-olho-azul-e-revela-quase-nao-gravamos-essa-musica-03112022>. Acesso em: 7 jan. 2023.

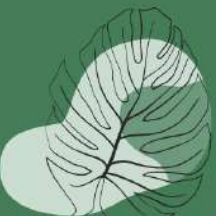
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RIBEIRO, Stephanie. **Tu palmitas, e nós preteritas**. Alma preta: jornalismo preto e livre. 5 nov. 2015. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/tu-palmitas-e-nos-preteridas/> Acesso em: 3 jan. 2023.

ROUGEMONT, Denis de. **O amor e o ocidente**. Trad. Paulo Brandi e Ethel Brandi Cachapuz. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

SOUZA, Pedro de. **Apresentação**. Fragmentum, Santa Maria, n.36, p.9-14, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/9781/pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

YOUNG, Robert J.C. **Desejo colonial**: hibridismo em teoria, cultura e raça. Trad. Sérgio Medeiros, Dirce Waltrick do Amarante e Rafael Azize. São Paulo: Perspectiva, 2005.



WALKER, Alice. **In search of our mothers' gardens**. San Diego, New York, London: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

Enviado em: 13/02/2023
Aceito em: 04/05/2023

A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

OBLIGATORY TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN, AFRICAN AND INDIGENOUS HISTORY AND CULTURE AND THE TRAINING OF PHILOSOPHY TEACHERS

Mariana de Andrade da Silva¹
Talita Camilo Lemos²
Pedro Farias Mentor³
Jéssica Rodrigues Lara⁴

RESUMO

No presente artigo pretendemos pensar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena segundo as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto da graduação de Filosofia. Levando em consideração a história do Brasil e sua relação com grupos racializados, como negros e indígenas, observamos que a educação ocupa um espaço significativo na formação do cidadão e na manutenção de discursos e complexos de poder opressivos. Partindo do conceito de racismo acadêmico tal como desenvolvido por Mariléa de Almeida, listamos alguns estudos que pensam essas leis na formação docente e na prática de ensino de Filosofia no ensino básico. Concluimos com uma breve proposta de reforma curricular da graduação de Filosofia através da implementação de cotas de pesquisas e de conteúdos nas disciplinas obrigatórias.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Decolonialidade. Docência. Educação. Filosofia.

ABSTRACT

In the following article, we intend to think about the compulsory teaching of Afro-Brazilian, African and indigenous history and culture according to Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 in the context of undergraduate Philosophy courses. Taking into account the history of Brazil and its relationship with racialized groups such as blacks and indigenous people, we observe that education occupies a significant space in the formation of citizens and in the maintenance of oppressive discourses and power complexes. Based on the concept of academic racism as developed by Mariléa de Almeida, we list some studies that consider these laws in teacher training and in the practice of teaching

¹ Mestra em Ciência Política pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Graduada em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Boto - Grupo de Leitura e de Pesquisa em Gênero, Cosmopolíticas e Ensino de Filosofia. E-mail: marianaandradaebaeta@gmail.com.

² Professora na Secretária de Estado de Educação do Goiás (Seduc Goiás). Especialista em Educação Inclusiva pelo Descomplica. Graduada em Filosofia pela Universidade de Brasília. E-mail: talitalemosc@gmail.com.

³ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Brasília (PPGFIL/UnB). Graduação em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Boto - Grupo de Leitura e de Pesquisa em Gênero, Cosmopolíticas e Ensino de Filosofia. E-mail: pedrofariasmentor@gmail.com.

⁴ Professora na Secretária de Educação do Distrito Federal. Graduada em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: jessylara015@gmail.com.

philosophy in elementary school. We conclude with a brief proposal for a reform of the Philosophy undergraduate curriculum through the implementation of research and content quotas in compulsory subjects.

KEYWORDS: Curriculum. Decoloniality. Teaching. Education. Philosophy.

1 INTRODUÇÃO

É notória a necessidade de se revisar os conteúdos que são abordados em sala de aula. Não apenas por uma adequação às provas de vestibular, mas também pela necessidade de contar os outros lados da história que, na maioria das vezes, são invisibilizados. Nesse contexto, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena se torna essencial para preencher essas lacunas. Porém, teoria e prática nem sempre andam juntas, pois apesar do amparo legal, a prática pode encontrar algumas dificuldades, como a própria formação, por exemplo. Nesse sentido, a prática envolve mais ferramentas do que simplesmente a “ordem”. É necessário preparar o caminho, trabalhar melhor os contextos.

A tese central deste artigo é que se desejamos, de fato, uma mudança na formação de professoras e professores de Filosofia a respeito da obrigatoriedade da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana precisamos de uma reestruturação global do currículo de Filosofia, e não apenas a inclusão de disciplinas voltadas para essas temáticas.

O percurso escolhido passa (I) pela sistematização do recorte escolhido; (II) uma contextualização histórica a respeito da história do Brasil e da relação com a colonização; (III) a lei nº 10.639 de 2003 e a lei nº 11.645 de 2008 – ambas leis que regem o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; (IV) em seguida, descreveremos o panorama da aplicação das leis no ensino obrigatório; (V) analisar o problema no contexto da formação de professores; (VI) a situação da licenciatura em filosofia e, por fim, (VII) vamos propor uma reformulação curricular.

2 RECORTES

Três recortes foram utilizados na análise dos impasses na consolidação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na formação de professores de Filosofia. O primeiro recorte é o contexto histórico brasileiro, que aqui vai ser entendido como projeto de extermínio (Neto, 2022). Ao longo de sua trajetória, o Brasil foi entendido a partir de diferentes perspectivas

e talvez a que sofre mais represália seja aquela levada a cabo por pessoas racializadas e engajadas com práticas contra-coloniais que consideram o Brasil um projeto de contínuo extermínio de minorias sociais (Xavier, 2020). De forma que esse solo foi e continua sendo a realização e manutenção de um processo compartilhado com outros países da América, África, Oceania e parte da Ásia, que Aníbal Quijano (Mignolo, 2017) chama de colonialismo, que mais do que a colonização formal – estudada nas disciplinas tradicionais de História – refere-se ao funcionamento ideológico e econômico capaz de sobreviver ao fim das relações explícitas de exploração colônia-metrópole. Múltiplas frentes de resistência se delineiam frente ao colonialismo, sejam elas pensadas de forma mais ou menos aliadas ou em franca discordância (Grosfoguel, 2016) – aqui, vale a pena chamar a atenção dos movimentos sociais indígena e negro.

O segundo recorte é a organização curricular e a maneira como as disciplinas obrigatórias estão estruturadas, em especial no ensino superior. Os temas abordados nos currículos, quase sempre abarcam apenas a perspectiva branca, masculina e europeia, pois esse contexto possui uma ligação com a colonialidade. A colonialidade se define como um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização (Munsberg; Silva, 2018).

De acordo com Dussel (1993), as condições políticas, culturais, sociais e econômicas possibilitam o sujeito de se declarar como detentor de um conhecimento equiparado ao poder de Deus, esse sujeito tem a sua localização determinada pela sua existência como colonizador, de forma similar ao Ser Imperial. Tal dualismo de um sujeito autogerado, desprovido de localização geográfica e temporal diante das relações de poder mundial, inauguraria o chamado mito epistemológico da modernidade eurocentrada, onde o sujeito autogerado tem conhecimento absoluto universal além do tempo e do espaço, apagando o rosto do enunciador, e sua localização no poder mundial.

Fanon afirma a existência de um narcisismo branco, que busca uma manutenção de poder, que só é possível através da dominação do “outro”. O que Fanon chama de “narcisismo” nada mais é do que a regulação epistêmica com a finalidade de se perpetuar como única episteme possível (Dantas, 2020, p. 24). Tal ação só é possível através do epistemicídio, que nada mais é do que um processo de produção que atua como deslegitimador do negro como portador e produtor do conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessária a construção de um currículo com perspectivas decoloniais para superar o epistemicídio construído através da colonialidade, permitindo o acesso e

reconhecimento da pluralidade do conhecimento. “A filosofia manteve-se intocável pelos debates do multiculturalismo, reforma de cânone e trânsito étnico na Academia; tanto demograficamente e conceitualmente, é uma das ‘mais brancas’ (whitetest) das humanidades.” (Mills, 1997, p. 2 apud Dantas, 2020, p. 256).

O terceiro recorte é a licenciatura em Filosofia. Na história da filosofia brasileira observamos a presença inevitável da teologia católica na formação filosófica, tanto acadêmica quanto “amadora” (Pinto, 2013). Durante esses 500 anos de Brasil, nenhuma corrente espiritual foi e ainda é tão atuante, direta ou indiretamente, como o catolicismo: sua tutoria fez com que a prática comentarista fosse vista como o modelo de formação filosófica, além de silenciar e deslegitimar outros vetores de pensamento que não europeus e cristãos. Isso demonstra o padrão eurocêntrico na atuação e na produção de professores de Filosofia, que se dedicam suas pesquisas e aulas quase exclusivamente aos autores do norte global (Praxedes, 2008; Pimentel; Silva, 2019), acarretando o que muitas pesquisadoras, principalmente mulheres negras, no Brasil vêm chamando de “racismo acadêmico” (Carvalho, 2007), que não só incita a exclusão física de pessoas racializadas como não brancas, como também é responsável por ignorar qualquer tipo de conhecimento que questione e se distancie do conhecimento embranquecido.

3 COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

Ainda que seja uma necessidade vergonhosa lembrar, devemos sempre ter em mente que o Brasil jamais foi descoberto. Além da visão antropocêntrica (Carola; Constante, 2015; Tavares, 2022), que infelizmente não trataremos aqui, esse mito corroborou para deslegitimar a existência de povos originários e contatos ultramarítimos realizados entre esses e africanos séculos antes das grandes navegações europeias. Esses povos, espalhados por todo o território da América Latina, apresentavam milênios de história culinária, científica, artística e filosófica – esta última tão intrincada e preterida que hoje pesquisadores adestrados pela mentalidade colonial penam na sua investigação (Cusicanqui, 2010). O mesmo se aplica ao continente africano, que séculos antes dos europeus já tinha erigido e desaparecido com impérios, conquistas e “avanços” que a Europa viria a se arrogar como pioneira muito tempo depois. A colonização representa, a um só tempo, não apenas o apagamento dessas histórias, mas de muitas possibilidades que elas poderiam ser. Por isso, podemos dizer, com segurança, que a colonização é a narrativa de uma interrupção que não prezou pelo contato, mas pela força. Um terrorismo contínuo a céu aberto – ou nos termos de Achille

Mbembe (2016), um esquema civilizacional necropolítico, que concede as bases para a realidade corrente.

A expansão territorial brasileira começou em 1534 e foi até 1990. Nesse processo, mais do que uma simples organização, o que temos é a concretização de um extermínio antinegro e anti-indígena em favor de uma identidade nacional extremamente unificada – mais explícita depois da independência e das ideias de integração e modernização do Brasil – e a negação absoluta de outras possibilidades de reorganização territorial e política da região.

A colonização de países africanos por Portugal foram Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Quatro deles começaram a ser colonizados e assediados no século XVI e todos os cinco conseguiram sua independência formal na segunda metade do século XX⁵.

Tanto os povos originários da América quanto os africanos e a população negra em diáspora carregam as dores e as consequências nefastas desses processos (Neto, Cavas, 2011), mas levam consigo também as heranças positivas e potentes dos momentos de sobrevivência, resistência e a história anterior à colonização, de assuntos muito maiores e interessantes para a reinvenção do futuro, a reinterpretação do passado e a construção de outro presente (Pinheiro, Vargas, 2022). Reconhecer essa possibilidade gera uma mudança significativa até mesmo nos instrumentos de análise da realidade, porquanto nos coloca em questionamento as categorias de análise usadas, como bem diz Mariana de Andrade da Silva (2018):

Reconhecer ou não o genocídio da população negra em diáspora passa pelo entendimento do que é um ser digno de direitos firmados por uma ordem imperial-colonial, que por sua vez sustenta de forma expressa as sociedades 'modernas', em que as relações entre Estados e organismos de Direitos Humanos Internacionais se estabelecem. (Silva, 2018, p. 57).

A respeito do papel da escola, Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) asseveram que

A História hegemônica produzida e ensinada, por sua vez, é fruto de uma dada visão de mundo, em que prevalece a versão dos grupos dominantes, em detrimento das Histórias dos grupos subalternos. [...] A escola e seus currículos têm pactuado com reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhada a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. (Kayapó; Brito, 2014, p. 40).

⁵ Interessante pensar que existem pessoas que são mais velhas que a independência de cinco países.



Por isso, é necessário lembrarmos de figuras históricas que contribuíram para o debate e para o ativismo como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Daniel Munduruku e Sandra Benites. Além, é claro, da luta coletiva tanto de pessoas negras como indígenas dentro dos espaços institucionais e fora deles.

4 AS LEIS Nº 10.639/2003) E 11.645/2008

É justamente a partir dessa demanda que o movimento negro conseguiu a aprovação da lei nº 10.639 em 2003, garantindo a inclusão obrigatória do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas etapas de ensino fundamental e médio, em estabelecimentos oficiais e particulares; além da inclusão no calendário escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra”, em 20 de novembro. Essa lei é um grande passo rumo ao resgate das contribuições do povo negro na área social, econômica e política pertinente à história do Brasil, devendo ser ministradas no âmbito de todo currículo escolar. Em seguida, são formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), fontes preciosas para que possamos analisar e aplicar a lei em sala de aula.

Diante da conquista histórica do movimento negro e observando a exclusão da população originária na educação básica, o movimento indígena consegue a aprovação da Lei nº 11.645 de 2008, que garante a inclusão obrigatória do ensino da história dos povos indígenas e das culturas indígenas nas referidas etapas de ensino. Ambas as leis foram sancionadas pelo, então, presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A primeira durante seu primeiro mandato (2003-2006), com o respectivo Ministro da Educação, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque; e a segunda durante o mandato subsequente (2007-2011), junto ao Ministro da Educação, Fernando Haddad.

Tais leis foram aprovadas com o intuito de modificar a Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a mais importante lei sobre educação em território nacional, normatizando desde a educação infantil até a superior. Mas essa não foi a primeira LDB do país, já que foi precedida pela Lei nº 4024/1961, colocada em voga no período da Ditadura Militar, no qual se buscava mudanças rápidas no campo educacional, utilizando-se, para isso, não o diálogo com a sociedade, mas a mudança direta da lei. Além dessa, houve ainda as leis nº 5540/1968 e 5692/1971 (conhecidas como a segunda LDB), ambas elaboradas pós-ditadura militar e no presente inteiramente revogadas, pois possuíam uma visão positivista da educação,

pautadas na teoria comportamental de Skinner (behaviorismo) com o intuito de formar cidadãos para assumir a produção técnica do país.

Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, que a educação pôde ser pensada sob uma ótica progressista e que, assim, nasceu a LDB atual, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Diante disso, notamos que a educação nacional percorreu um longo e demorado percurso (sobretudo aos descendentes das minorias) de apagamento, desigualdade e hegemonia até que incluísse legalmente duas das mais importantes matrizes culturais de formação brasileira no currículo, isto é, a indígena e a africana. Ainda assim, a incorporação recente da cultura e saberes desses povos no currículo educacional só foi possível devido a luta árdua deles para serem considerados e respeitados na história de um povo que sempre foi multiétnico e pluricultural.

Levando em consideração as finalidades da educação, descritas na LDB, a inclusão desses conteúdos no currículo significaria que a história e cultura desses povos estaria finalmente presente no âmbito da educação formal, no desenvolvimento pleno de cada estudante, no seu exercício cidadão, bem como em suas ocupações profissionais, no mundo do trabalho. Entretanto, como podemos ver em estudos recentes, ambas as leis sofrem de problemas sérios em sua aplicação (Fonseca; Martins, 2023; Souza, 2022). Isso ocorre, principalmente, por conta da falha na formação de docentes, da falta de articulação de assuntos concernentes às leis em provas de vestibulares e Enem, além do desprezo reproduzido pelos estudantes e professores sem questionamento. E isso se deve, em parte, ao racismo acadêmico.

Segundo Mariléa de Almeida (2020), o racismo acadêmico é um conjunto de tecnologias de poder preocupadas em manter a discriminação racial velada ou explícita nos espaços acadêmicos, em especial nas universidades, que podem se manifestar através de escolhas epistêmicas pela higienização racial do corpo docente, além da criação e manutenção de entraves que dificultem o acesso e/ou permanência de pessoas não brancas. Segundo a autora, existe uma dimensão invisível, racialmente estruturada, que perpassa o processo educacional responsável por reforçar experiências socioculturais dominantes e que aparecem de forma explícita ou invisível nos currículos. Assim, eles contribuem para o silenciamento daqueles que se distanciam da mentalidade hegemônica, em especial no nível superior.

No Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, há uma pequena seção destinada às instituições de nível superior. Segundo a Resolução

CNE/CP 1/2004, devem ser observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, aquelas que mantêm programas de formação inicial e continuada de professores a inclusão de disciplinas e atividades curriculares relativas a educação étnico-racial bem como as questões temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explícitos do parecer CNE/CP 3/2004. Isso significa que, entre suas principais ações, as instituições de nível superior devem:

incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, [...];
desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais;
divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica. (Brasil, 2013, p. 40).

Assim, observamos que o plano norteia de forma extremamente frutífera o que os cursos de nível superior precisam fazer, de forma que ela serve como instrumento importante contra o racismo acadêmico. Passada quase uma década da implementação da Lei e da criação das diretrizes, entretanto, o historiador Ricardo de Moura assevera que ainda existe uma imensa dificuldade na efetivação dessas leis, em parte por conta da ausência quase que total de disciplinas relacionadas à história africana e afro-brasileira nos cursos de licenciatura – e aqui poderíamos incluir a história e a cultura indígena, que é ainda menos representada. Segundo Moura, grande parte das universidades e das faculdades não proporcionam a formação adequada para professores, além do descaso das secretarias de educação que falham em capacitar aquelas e aqueles que já estão formados há muito mais tempo, antes mesmo da implementação da lei. E, por fim, ressalta que grande parte da responsabilidade por ensinar a história africana e indígena fica a cargo de professores de História

quando, na verdade, muitas outras disciplinas deveriam atender a demanda, como são os casos das disciplinas de Artes e de Português.

5 O CASO DA LICENCIATURA EM FILOSOFIA: RESPOSTA POSSÍVEL

O caso da disciplina de Filosofia no ensino médio é exemplar desse descaso que sobrecarrega os colegas historiadores. Constatamos que os cursos de graduação e pós-graduação em Filosofia são extremamente embranquecidos, masculinos e eurocêntricos. Numa análise rápida podemos averiguar que a taxa de alunos que se autodeclaram e entram com cotas para Pretos, Pardos ou Indígenas (PPI) é muito baixa, os números de formandos PPI é ainda menor quando comparado com cursos como Sociologia e Antropologia. Se acessarmos os sites dos departamentos de Filosofia de universidades públicas e abrirmos os currículos dos discentes, rapidamente veremos que, em sua maioria, eles são brancos e que jamais estudaram ou ensinaram outra coisa que filosofia europeia e estadunidense; de fato encontramos mais europeus do que negros e indígenas ocupando cátedras. Nas ementas, há uma exclusão sistemática de filólogas e filósofos negros e indígenas (o mesmo se aplica aos asiáticos e latinos). Quando citados e trabalhados, não é com surpresa, portanto, o tokenismo de certos nomes, temas e textos, por exemplo Lélia Gonzales e seu *Racismo e sexismo na cultura brasileira* ou a *Queda do Céu*, de Davi Kopenawa.

É de uma falha gravíssima que os cursos de licenciatura e bacharelado em Filosofia ignorem a prática de autocrítica tão valorizada pelos filósofos clássicos constantemente retomados. Mas isso não acontece sem resistência, principalmente de intelectuais negros. Entre os melhores exemplos dessa resistência, podemos citar a dissertação de mestrado de Katiuscia Ribeiro Pontes (2017) que escreveu o primeiro trabalho sobre a Lei nº 10.639/03 e o ensino de Filosofia no Brasil. Nesse que já se tornou um dos textos mais importantes para a filosofia nacional das últimas décadas, a autora apresenta a filosofia kemética e a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e educacional; o artigo de Cleber Duarte Coelho (2016) no qual é analisada a forma como a filosofia do ensino médio recepcionou as leis; o ensaio de Renato Nogueira (2015) no qual é proposta uma introdução à Filosofia a partir da cultura e da história do povo indígena (o autor também escreveu um livro exclusivamente sobre a lei nº 10.639/03 e a formação de professores de Filosofia) e o livro de Wanderson Flor (2020) que se engaja com as heranças africanas e afrobrasileiras numa educação filosófica antirracista, levando a sérios espaços como os terreiros como lugares de resistência pedagógica negra.

Tendo em mente todas as questões analisadas até aqui gostaríamos de esboçar uma proposta de reformulação curricular do nível superior em cinco etapas, algumas delas já acenadas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana citado anteriormente, mas com alguns desdobramentos, visando uma melhor efetivação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Se desejamos uma sociedade antirracista e temos ciência de que parte disso perpassa as práticas pedagógicas na educação básica, então, professoras e professores, precisamos ir além de uma formação sólida na filosofia ocidental de modo a dominarmos de forma robusta as questões que perpassam as filosofias de grupos marginalizados dos espaços de poder. As propostas são:

Reformulação: reformular o currículo das disciplinas obrigatórias da graduação em Filosofia, visando a inclusão de conteúdos referentes às filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas de forma integrada à proposta de ementa e aos programas de curso.

Capacitação: capacitar professoras(es) universitárias(os) e estudantes da graduação e pós-graduação por meio da formação continuada e obrigatória a trabalharem com métodos e metodologias de ensino e pesquisa em filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Pesquisa: instituir cotas de pesquisas referentes às temáticas de filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas tanto em pesquisas de iniciação científica quanto em trabalhos de final de curso e pesquisas de pós-graduação.

Extensão: instituir cotas para projetos de extensão voltados ao ensino das temáticas de filosofias africanas, afro-brasileiras e indígenas, em especial aqueles direcionados para a rede pública, bem como fomentar projetos que ofereçam aproximação entre as temáticas de filosofias afro, afro-brasileira e indígena em âmbitos que excedem a sala de aula, de forma que a filosofia seja vista e aplicada como uma prática integrada aos demais âmbitos da vida.

Monitoramento: criar mecanismo de aferição da execução das propostas anteriores de modo que a formação e a atuação dos professores tanto de educação básica quanto na educação superior estejam de acordo com a necessidade da inclusão e fomentação dessas filosofias, atentando-se para a não concentração dessas tarefas a um grupo restrito de professores e estimulando o corpo docente como um todo a executar a presente proposta.

6 CONCLUSÃO

No percurso deste trabalho, versamos sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, enquanto componentes curriculares de urgente integralização no currículo dos cursos de graduação em Filosofia. Para isso, no ordenamento jurídico brasileiro, tivemos como referência as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que normatizam a obrigatoriedade desses assuntos na educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como autores críticos de sua efetiva aplicabilidade.

Nesse contexto, nota-se que, ainda que a africana e a indígena sejam duas grandes matrizes culturais brasileiras que enriquecem e complexificam este que é um país multiétnico e pluricultural, a cultura e a história desses grupos racializados não puderam estar presentes em ambientes oficiais de ensino até pouquíssimo tempo (a não ser sob uma ótica preconceituosa), e não sem muita luta dos respectivos grupos. Não obstante, ainda que a implementação obrigatória desses conteúdos à nível de educação básica seja uma grande conquista deles e um importante primeiro (e tardio) passo, verifica-se que a letra da lei não é efetivada na prática (Fonseca; Martins, 2023; Souza, 2022). Assim, quando não é letra morta a ser lembrada e “celebrada” tão somente em datas específicas, por diversas vezes, vai ao encontro muito mais a uma perspectiva de tolerância desses saberes, tidos como irremediavelmente inferiores, do que de sério comprometimento educacional e epistêmico, sobretudo em ambientes acadêmicos.

Diante disso, enquanto desenvolvedora plena do indivíduo, preparadora para o exercício cidadão e qualificadora para o trabalho (Brasil, 1996, II, art. 2), a educação escolar tem como obrigação refletir a diversidade social, epistêmica, cultural e histórica de seu público e, quando não é capaz de fazê-lo, tem a potência advinda de sua massiva estrutura organizacional (enquanto pertencente à administração pública, integra um conjunto de órgãos, entidades públicas, agentes públicos que implementam as políticas públicas do Estado) para ser instrumento da manutenção de discursos e complexos de poder opressivos. Assim, mediante um processo denominado colonialismo (uma manutenção velada ou não das relações explícitas de opressão da colonização formal) esse racismo acadêmico (Carvalho, 2007) é encontrado e perpetuado mesmo nos melhores cenários de educação superior brasileiro através da escolha epistêmica (hegemonia de conteúdos e autores brancos e europeus), da higienização do corpo acadêmico, de entraves para o ingresso e permanência de pessoas não brancas, de reforço de experiências socioculturais dominantes e

demais práticas coloniais que perpetuam o projeto de extermínio que foi a história brasileira (Neto, 2022; Xavier, 2020).

Pelos referidos motivos, entende-se que há a necessidade de uma mudança global no currículo dos cursos de Filosofia a fim de que incorporem, em sua integralidade, as disciplinas dos conteúdos referentes a essas matrizes e que formem futuros professores compatíveis com o cenário social brasileiro. Isso porque disciplinas isoladas (quando há) reafirmam uma noção segregacionista desses conteúdos a determinado horário e espaço, além da impossibilidade de percorrer tamanha produção intelectual e cultural em uma única matéria.

Nesse contexto, propusemos uma reestruturação curricular em cinco passos, que vão desde a reformulação dos conteúdos e ementas dos cursos superiores (graduação e pós-graduação), passando pela capacitação dos profissionais de educação (formação continuada e obrigatória, sobretudo para os docentes anteriores às leis), pela pesquisa (através de cotas para esses assuntos em pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de cursos e etc.), bem como a extensão (a fim de fomentar projetos com essas temáticas voltados para a rede pública) e, por fim, monitoramento, para garantir o cumprimento das propostas anteriores.

Destarte, propostas como essas são imprescindíveis para a eliminação do racismo acadêmico, para o aumento de produções intelectuais indígenas, africanas e afro-brasileiras e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade edificada por outros saberes, que não os hegemonicamente brancos, que possa refletir a sua diversidade. Em suma, é através de uma educação verdadeiramente representativa que temos um importante instrumento de transformação e de justiça social. Afinal, “escola é, sobretudo, gente” (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariléa. Corporeidades negras em risco: o racismo acadêmico e seus afetos. **Humanidades & Inovação**, *online*, v. 7, n. 25, p. 42-50, 2020.

BERUTTI, Ana Karenina. Lei sobre ensino de história afro-brasileira ainda enfrenta obstáculos. **Mais educação**, 2019. Disponível em: <https://maiseducacao.uai.com.br/2019/09/09/lei-sobre-ensino-de-historia-afro-brasileira-ainda-enfrenta-obstaculos/amp/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9304/96). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

CAROLA, Carlos Renato; CONSTANTE, Cátia Elaine A. Antropocentrismo pedagógico e naturalização da exploração ambiental no ensino de ciências (Brasil, 1960-1970). **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, *online*, v. 32, n. 1, p. 358-379, 2015.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, *online*, v. 1, n. 1, 2007.

COELHO, Cleber Duarte. Ensino de filosofia no Ensino Médio sob a perspectiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. **Revista Grifos**, *online*, v. 25, n. 41, p. 173-190, 2016.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editor Tinta Limón, 2010.

DANTAS, Luís Thiago Freire. Frantz Fanon e o narcisismo branco. **Cadernos PET-Filosofia**, *online*, v. 18, n. 2, 2020.

FONSECA, I. B. .; MARTINS, T. de M. . Projeto Político Pedagógico: a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira. **Ensaios Pedagógicos**, *online*, v. 7, n. 1, p. 29 – 40, 2023.

GROSGOUEL, Ramón. Do «extrativismo económico» ao «extrativismo epistêmico» e «extrativismo ontológico»: uma forma destrutiva de conhecer, ser e estar no mundo. **Tabula rasa**, n. 24, p. 123-143, 2016.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & ensaios**, v. 2, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 7 mar. 2023.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.

MUNSBURG, João Alberto Steffen.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI, 2020 – (Coleção Ensaaios, 6).

NETO, Americo. Brasil, país genocida. **Revista Coletivo Seconba**, *online*, v. 6, n. 1, p. 61-76, 2022.

NETO, Maria Inácia D.'Avila; CAVAS, Claudio. Diáspora Negra: Desigualdades de Gênero e Raça no Brasil. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, *online*, v. 2, n. 1, p. 3-11, 2011.

NOGUERA, Renato. Introdução à filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 3, p. 394-407, 2015.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório; DA SILVA, Antonio Gomes. Filosofia para além do eurocentrismo: Uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, *online*, v. 10, n. 1, p. 104-124, 2019.

PINHEIRO, Micaella Schmitz; VARGAS, Alexandre Linck. Afrofuturismo e devires da (não) identidade. **Cadernos de África Contemporânea**, *online*, v. 5, n. 09, p. 35-47, 2022.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. **História da Filosofia do Brasil (1500-hoje)**: 1ª parte – o período colonial (1500-1822). São Paulo: Loyola, 2013.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino. CEFET/RJ, 2017. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/katiúscia_ribeiro_-_dissertaçã_o_final.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

PRAXEDES, Walter. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. **Revista espaço acadêmico**, n. 83, 2008.

SILVA, Mariana de Andrade da. **“Olha quem morre, então veja você quem mata”**: o Sistema Interamericano de Direitos Humanos e o reconhecimento do genocídio da população negra na violência policial, um estudo de casos: Wallace de Almeida e Favela Nova Brasília. 2018. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/20431>. Acesso em: 7 mar. 2023.

SOUZA, Alberto Luís. A Lei 10.639/03 e as dificuldades de sua implementação efetiva. **Ivy Enber Scientific Journal**, *online*, v. 2, n. 2, p. 15-30, 2022.



TAVARES, Sinivaldo Silva. A ‘invenção’ do antropocentrismo: uma abordagem decolonial. **Perspectiva Teológica**, *online*, v. 54, p. 419-442, 2022.

XAVIER, Juarez Tadeu Paula. Luta interseccional contra a máquina de extermínio das populações negras, mulheres e pobres no Brasil. **Coleção o Encontros em Psicologia Social**, p. 35-44, 2020.

Enviado em: 26/03/2023
Aceito em: 28/08/2023



A REDENÇÃO DE CAM: IMAGEM-DESPERTADOR E IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO

CAM'S REDEMPTION: THE AWAKENING IMAGE AND THE IDEOLOGY OF WHITENING

Maureci Moreira de Almeida¹

RESUMO

A ideologia do branqueamento é uma das principais características do racismo no Brasil, e está na estrutura das relações sociais, atrelado basicamente ao aspecto referencial estético-fenotípico dos brasileiros. As reflexões tecidas neste artigo estão focadas na ideologia do branqueamento, e para tal, nos deteremos na obra “A redenção de Cam” (1895), do artista plástico espanhol Modesto Brocos (1852-1936). Tal obra foi amplamente utilizada por jornalistas, intelectuais e ideólogos do racismo no final do século XIX e início século XX, como forma de propagandear a necessidade de mudança racial da sociedade brasileira que consideravam demasiadamente negra. Segundo suas crenças racistas, o Brasil não avançava para um patamar elevado de civilidade e desenvolvimento econômico por ser atrasado justamente pela mistura de “raças”. Para compreender a influência da obra de Modesto Brocos ao propagandear a ideologia do branqueamento, vamos abordar topicamente alguns aspectos teóricos da imagem como forma de repercutir determinadas formas de pensar e conceber o Brasil. Especial atenção será dada à noção de imagem-despertador, seguindo as teorias de Rafael Mangana (2018), cujas ideias ajudam a compreender os impactos da obra de Brocos e sua “A Redenção de Cam”.

PALAVRAS-CHAVE: A Redenção de Cam. Ideologia do Branqueamento. Racismo.

ABSTRACT

The whitening ideology is one of the main characteristics of racism in Brazil and is in the structure of social relations, basically linked to the aesthetic-phenotypic aspect of Brazilians. The reflections woven in this article are focused on the whitening ideology, and for that, we will focus on the work "The Redemption of Cam" (1895) by the Spanish artist Modesto Brocos (1852-1936). This work was used by journalists, intellectuals, and ideologists of racism in the late 19th and early 20th centuries as a way to propagate the need for racial change in Brazilian society, which they considered too black. According to their racist beliefs, Brazil did not progress to a high level of civilization and economic development because it was held back by the mixture of "races". To understand the influence of Modesto Brocos' work in propagating the whitening ideology, we will address some theoretical aspects of the image as a way to resonate certain ways of thinking and conceiving Brazil. We will focus on the issue of the Wake-up call image, according to Rafael Mangana's concepts. These concepts that the author puts forth will help us understand the effects provoked by the work of the plastic artist Modesto Brocos and his "Redemption of Cam".

KEYWORDS: The Redemption of Cam. Whitening Ideology. Racism.

¹ Professor de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECCO/UFMT). Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: mauro_klug@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A ideologia do branqueamento é uma das principais características do racismo no Brasil, e está na estrutura das relações sociais, atrelada basicamente ao aspecto referencial estético-fenotípico dos brasileiros. As reflexões tecidas neste texto estão focadas na ideologia do branqueamento, e para tal, nos deteremos na obra “A Redenção de Cam” (1895) do artista plástico espanhol Modesto Brocos (1852-1936). Esta obra foi utilizada pelos jornalistas, intelectuais e ideólogos do racismo no final do século XIX e início século XX, como forma de propagandear a necessidade de mudança racial da sociedade brasileira que consideravam demasiadamente negra. Segundo suas crenças racistas, o Brasil não avançava para um patamar elevado de civilidade e desenvolvimento econômico por ser atrasado justamente pela mistura de “raças”².

Tais crenças apoiavam-se em algumas concepções teórico-filosóficas como o positivismo, o darwinismo social, as teorias evolucionistas, a antropologia criminal e a eugenia que eram abertamente aceitas na Europa do século XIX, e que contagiaram os intelectuais, os cientistas e os políticos brasileiros. Nesse período, essas crenças alicerçaram a concepção de identidade nacional, influenciada pelo conjunto das teorias importadas que possibilitaram o surgimento da ideologia do branqueamento.

A imagem da obra “A Redenção de Cam”, serviria, por assim dizer, como uma excelente ilustração e propaganda para os defensores da ideologia do branqueamento. No entanto, antes de nos determos mais demoradamente na questão principal deste texto, a seguir passaremos a compreender de forma mais conceitual o que seria a imagem, sobretudo em relação à *imagem-despertador*, conforme Rafael Mangana pontua. Esta conceituação auxiliará a entender um pouco mais os efeitos provocados pela obra do artista plástico Modesto Brocos e sua “A Redenção de Cam”.

2 CONCEPÇÕES ACERCA DA IMAGEM

Para analisar a influência da obra de Modesto Brocos na disseminação da ideologia de branqueamento, abordaremos de forma pontual aspectos teóricos da imagem como veículo de certas ideologias. É crucial salientar que o objetivo aqui não é uma exploração aprofundada dessas

² Nos referimos ao termo “raça” em uma perspectiva de categorização sociológica. Por isso ele aparece no texto entre aspas.



teorias, mas sim enfatizar, de modo geral, os elementos teóricos que consideramos fundamentais para apoiar nossas reflexões e argumentos.

Assim, França (2017), em seu texto “A questão do tempo na perspectiva pragmatista da comunicação”, aponta que as lembranças movimentam e orientam as percepções daquilo que consideramos real. Nesse caso, há duas ações que entram em operação, realizadas pela memória ao estruturar a percepção. Uma diz respeito ao acionamento da imagem da lembrança, que se soma às imagens da percepção do momento. A outra ação contrai e faz com que haja duração dessas imagens acionadas. Essa dinâmica sempre mobilizada pelas necessidades do presente, sendo este resultado das experiências vividas no passado.

No entanto, o passado e a memória não estão em sincronia simultânea com o presente e o que se vive nele. O cérebro se esforça para simplificar e selecionar as lembranças quando estas são utilizadas no presente (França, 2017). De modo que a consciência, as coisas, o corpo e o espírito têm como ponto de contato fundamental a memória, sendo esta uma virtualidade, que se atualiza em função daquilo que se exige em determinada ação. Ou seja: a nossa percepção atual de certo evento ou situação já contém uma atualização da memória. O acionamento da lembrança do passado é em decorrência da experiência vivida no presente.

Em uma outra perspectiva, Berger (1999) argumenta que as coisas que acreditamos ou as que sabemos afetam a visão da realidade e das coisas, e que o olhar é um procedimento de escolha. O autor acrescenta ainda que: “Toda imagem incorpora uma forma de ver” (Berger, 1999, p. 12). Mesmo incorporando uma certa forma de ver, aponta o autor, o nosso entendimento, nossa apreensão de uma imagem relaciona-se intrinsecamente ao nosso próprio jeito de ver as coisas. Então, em sintonia com Berger (1999), pelo que nos parece, vemos e percebemos a realidade conforme nossas idiossincrasias. A imagem seria passível de interpretação de acordo com as crenças e as ideologias que movem as pessoas. Elas foram feitas também para rememorar as aparências daquilo ou daquele que não está presente. Percebeu-se que a imagem ultrapassava muito a duração daquilo que representava. Evidenciava como uma pessoa ou uma coisa eram antes das mudanças ocorridas. Sobretudo se essa imagem representava algum assunto do passado, depois de transcorrido o tempo, o que fica é a lembrança do assunto materializado na própria imagem.

Segundo Berger (1999), com o passar do tempo, a visão peculiar daquele que produziu a imagem também era incorporada como parte do que foi registrado, por exemplo, em uma tela de pintura. A imagem de algo, torna-se assim, um registro de como o produtor da imagem percebeu o objeto vislumbrado. Ao ver uma paisagem, a pessoa acaba se situando nela também. Acontece

efeito semelhante quando a pessoa vê uma obra de arte do passado, a tendo como ponto de referência para se localizar no período histórico no qual está situado.

Em um enfoque mais didático, Sandri (2016) apresenta um estudo aprofundado da teoria geral da imagem. Discutiremos isso de maneira sumária, sem adentrarmos muitos nos detalhes que a autora investiga. Para ela, conforme a teoria geral da imagem, a natureza que compõe a imagem é constituída por: seleção da realidade, repertório de elementos fáticos e sintaxe.

Tudo que está presente na seleção da realidade de uma imagem e seus elementos são analisados um por um, sempre de acordo com os significados presentes em sua natureza plástica e em suas propriedades específicas. Posteriormente, ao ser apresentado a uma sintaxe, são consideradas as funções bem como o valor de significação inerente ao contexto plástico da composição. No caso da sintaxe, há dois aspectos importantes a serem considerados: o teórico, sempre relacionado aos princípios e na manifestação de ordem da composição; e o prático, conectado a ação de compor, representado a realidade visualmente, que acabam culminando no equilíbrio (Sandri, 2016) perceptivo da imagem.

Para contribuir com nossas discussões acerca da imagem, destacamos aqui a formulação de Mangana (2018) que apresenta um conceito bastante peculiar: a imagem-despertador, que estimula a percepção de tal forma que provoca alterações cognitivas, despertando memórias ocultas no know-how dos conhecimentos conquistados. Simultaneamente, ela cria um esquema cognitivo que operará na seleção e classificação destacando aquilo que é mais importante dentro de uma situação. Isso influencia concomitantemente todos os mecanismos de agendamento e de enquadramento (Mangana, 2018).

Segundo autor, o enquadramento ou framing somente acontece quando há uma combinação de ideias que se estruturam em uma imagem-despertador, e a replicação do framing apenas é possível em relação ao que existe anteriormente. Ele só pode existir conectado a uma associação de ideias e replicado a partir de uma relação com algo que já existiu, tal como ocorre com a imagem-despertador. Para que haja a geração do framing, há outro efeito importante: o priming, que consiste no conjunto de processos de ativação de associação na mente do receptor da informação. Ao se reproduzir haverá um elemento que possibilite a conexão das redes associativas com as memórias daquilo que se viveu. Todo o processo de priming é inconsciente, mas o que o leva a ficar consciente é a imagem-despertador. Estas impactam diferentemente cada receptor, pois há diversas camadas de intensidades e efeitos provocados por elas. A imagem-despertador ao despertar um estímulo causaria no receptor uma percepção que o levaria a identificar-se com a



imagem, ou a situação que ela representa. Além disso ela propicia ao receptor [...] atribuir lógica àquele sobressalto, mediante experiências vividas. Dá-se, então, uma espécie de enigma momentâneo que desperta a atenção” (Mangana, 2018, p. 66).

A imagem-despertador, em última instância, provocaria no receptor um efeito atrasado de espanto. Assim, como nos diz o autor, em um primeiro nível o receptor é instigado imediatamente, e em um segundo nível o susto é causado por associação de referências passadas que configuram significado as experiências, que seria uma imagem-despertador de menor implicação. No entanto, mais tarde, essa imagem-despertador seria ativada se surgisse algum evento que remetesse o receptor a uma situação familiar ou similar que já estaria de antemão gravitando em sua memória.

Corroborando esta concepção, Lotierzo (2017) argumenta que “[...] a imagem, afinal, constrói e possibilita estabelecer relações a partir de convenções formais e qualidades materiais específicas” (Lotierzo, 2017, p. 52).

Após está breve conceituação da ideia de imagem para evidenciar o lugar que marca a nossa posição teórica, passaremos logo a diante à questão da ideologia do branqueamento não perdendo o ponto de contato com a obra de Modesto Brocos.

3 IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO: UM REFLEXO DAS TEORIAS RACIAIS EUROPEIA

A questão racial no Brasil é histórica e tem suas raízes no pensamento racista que emergiu na Europa nos séculos XVIII e XIX. Foi, contudo, apenas no final do século XIX e início do XX que as teorias racistas europeias passaram a influenciar de maneira mais incisiva o Brasil. Influenciadas por essas teorias, as elites econômicas e brancas brasileiras passaram a ver a população e a cultura nacionais com desconfiança e preconceito, especialmente em relação à cor da pele e à moralidade dos descendentes de africanos.

As filosofias da época que sustentavam as noções racistas incluíam o darwinismo social, o positivismo, as teorias evolucionistas, a eugenia e a antropologia criminal, esta última bastante popular no período. Tais correntes filosóficas eram amplamente aceitas na Europa e acabaram por influenciar os círculos de intelectuais, cientistas e políticos renomados no Brasil. Essas teorias, sobretudo as racistas, moldaram o pensamento social brasileiro, particularmente durante a Primeira República, e foram utilizadas como fundamentos ao refletir sobre a identidade nacional.

É no contexto europeu de debates acerca da questão racial que encontramos as bases para o surgimento da teoria do branqueamento no Brasil, entre o final do século XIX e o início do século XX. No entanto, surge a indagação: o que caracteriza a teoria do branqueamento quando esta se transmuta em ideologia? Quais foram suas influências predominantes? A ideologia do branqueamento refletia um anseio, um projeto ou uma estratégia para o apagamento da herança africana na sociedade brasileira?

Essas são reflexões importantes para entendermos o passado das relações raciais em um contexto temporal e espacial que ainda repercute atualmente.

Ao considerarmos a teoria do branqueamento como uma ideologia, devemos reconhecer que, antes de ser uma visão de mundo, ela se apoiava nas teorias científicas da época, as quais já mencionamos. A ideologia do branqueamento ganhou grande destaque e visibilidade no período que vai do final do século XIX ao início do século XX, refletindo o desejo das elites em 'branquear' o Brasil e eliminar o chamado 'problema negro'. Defendia-se a ideia de que, para alcançar o progresso e a modernização, era imprescindível a superação da herança africana na composição populacional do país.

O país, nessa conjuntura histórica, tinha representantes arraigados a determinadas formas de pensar e conceber o Brasil. Assim, como destaca Lilian Schwarcs (1993), intelectuais tais como Nina Rodrigues e Renato Kehl, muito influentes nessa época, justificavam o atraso que havia na sociedade brasileira relacionado as questões econômicas e sociais. Mas eles acreditavam sobretudo que a principal fonte dos problemas era a excessiva miscigenação da população.

Os intelectuais do passado construíram as fundações do pensamento racial no Brasil, que solidificaram a ideologia do branqueamento. Embora estejamos no século XXI, com avanços econômicos e tecnológicos significativos – embora estes não sejam acessíveis a todos – e enfrentando desafios na educação e na saúde pública, percebe-se que a mentalidade de branqueamento ainda persiste na sociedade brasileira. Isso é evidenciado pelo fato de que, apesar de mais da metade da população brasileira se identificar como preta ou parda, conforme dados do IBGE de 2014, essa diversidade não é proporcionalmente refletida nos meios de comunicação de massa, como na programação da televisão aberta no Brasil. Reconhece-se que as emissoras de TV fizeram progressos na representação racial, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

A ideologia do branqueamento não é apenas um resquício de pensamento e aspiração política do passado; ela continua a influenciar as dinâmicas sociais e culturais atuais.



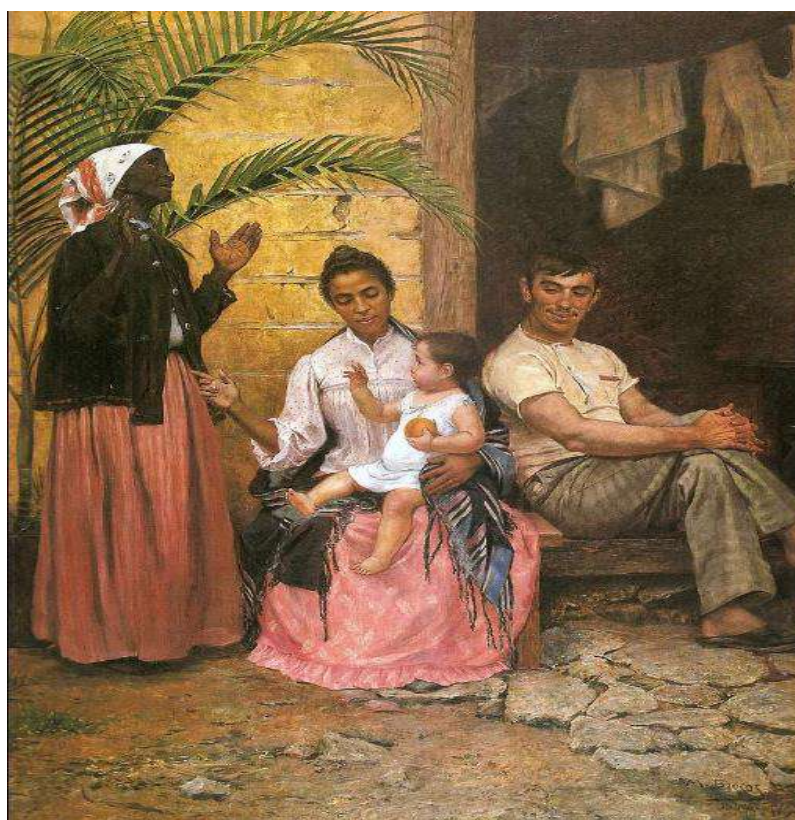
A pintura ‘A Redenção de Cam’ é frequentemente citada como um símbolo dessa ideologia. Esta obra é evocada como uma imagem que desperta reflexões sobre o branqueamento e o desejo histórico de mudança do fenótipo da população brasileira. Seguem-se mais detalhes sobre essa obra emblemática.

4 A REDENÇÃO DE CAM E A IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO

Modesto Brocos nasceu em 1852 em Santiago de Compostela na Espanha. Mudou-se para o Brasil e naturalizou-se brasileiro em 1890.

Lotierzo (2017) destaca que Modesto Brocos parece ter encontrado em terras brasileiras uma atmosfera inspiradora que despertou o interesse pela temática que adequava as narrativas épicas ou mesmo bíblicas com os tipos humanos existentes na paisagem cultural e social daquele período. Diante disso, seu maior desafio era matizar as diferentes tonalidades de peles e representar da melhor forma as características das diferentes pessoas que deparava.

Imagem 1 – A redenção de Cam, Modesto Barros



Fonte: jenikirbyhistory.getarchive.net

A autora informa que o pintor tinha reconhecimento em seu tempo, e que estabeleceu diálogo com as correntes artísticas existentes naquela época (Lotierzo, 2017).

A obra de Brocos é composta por quatro personagens: no canto esquerdo há uma mulher idosa com tom de pele preta, que está com as mãos levantada para o alto, como se agradecesse em prece por alguma graça alcançada; no centro, uma mulher jovem, com tom de pele parda, e com uma criança branca no colo, que aparenta ser um menino. Sentado no batente de uma porta está um homem branco, parece de ser um português ou italiano, com ares de contentamento olhando para as três pessoas ao seu lado (Maio; Santos, 2004).

Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos (2004) apontam que a senhora com os braços levantados aos céus parece estar em oração por sua filha “[...] ter se casado com um migrante branco e gerado uma criança de tez branca” (Maio; Santos, 2004, p. 62). Em 1911, de acordo com estes autores, a cena reproduzida na tela, foi exibida por João Batista de Lacerda, médico e antropólogo da época, no I Congresso Universal das Raças, cuja intensão era ilustrar suas memórias mestiças do Brasil. Na ocasião representava o governo brasileiro, e “[...] defendia que o Brasil estava no caminho do “branqueamento”: por meio da mestiçagem, seria possível resolver o problema racial brasileiro” (Maio; Santos, 2004, p. 62). Ele chegou a lançar um prognóstico, declarando que por volta do ano de 2010, não haveria mais pessoas de pele negra no Brasil (Maio; Santos, 2004).

Para Carlos Hasenbalg (1979), sociólogo brasileiro, mesmo sendo difícil determinar se o contínuo de cor no Brasil teve como efeito as políticas dos colonizadores portugueses, ou algum mecanismo social que avançou de maneira não intencional, a contar dos impactos e dos limites da colonização, o ideal de branqueamento e a democracia racial brasileira, “[...] são muito claramente os produtos intelectuais das elites dominantes brancas” (Hasenbalg, 1979, p. 238). É importante dizer que o contínuo de cor, na perspectiva de Hasenbalg (1979), seria uma sutil divisão na questão racial entre brancos e negros. O contínuo de cor foi precisamente o elemento de classificação racial que perversamente fragmentou a identidade negra. O autor quer dizer que a diminuição da solidariedade entre os negros, a precária estima por parte dos indivíduos negros em relação a sua própria negritude, “[...] e a cooptação social de lideranças potenciais receberam um maior reforço quando o ideal de branqueamento tornou-se parte do projeto das elites dominantes para transcender o subdesenvolvimento brasileiro” (Hasenbalg, 1979, p. 238).

As elites, formadas por homens brancos e influentes intelectualmente, acreditavam que para o país progredir e se tornar mais próspero, tinha que atacar o problema da mestiçagem e o atavismo



africano. Hasenbalg (1979) nos traz ainda um dado significativo: as próprias pessoas que se manifestavam a favor do abolicionismo, consideravam como ideal a busca pelo branqueamento da população.

E por que se falava em branqueamento nesse período? Como ele se constituiu? Quais são suas bases teóricas ou mesmo estéticas?

Na realidade, esse almejado branqueamento se converteu em uma ideologia, pois entre o final do século XIX e início do XX, as elites brancas incentivaram estudos teóricos e hipóteses científicas, cujas referências estavam calcadas na visão dos estudiosos europeus sobre o tema, para reforçar e ao mesmo tempo alimentar a fantasia de converter o Brasil, na maioria constituído por pessoas pardas e pretas, em um lugar onde as pessoas seriam racialmente mais claras, eliminando assim o fenótipo negro, considerado como algo inferior.

Essa visão da condição racial do Brasil está alicerçada em uma crença ideológica que coloca a culpa do pouco progresso econômico, desenvolvimento cultural e social precários na questão da cor da pele e da herança africana. Mas esconde descaradamente que a exploração colonial e os seus reflexos deixaram marcas profundas na consolidação da sociedade brasileira. Uma dessas marcas é o racismo estrutural que organiza as relações de poder estabelecidas, em que há, quase sempre, a ausência do negro nas disputas pelos espaços de poder.

A tela “A Redenção de Cam” é a memória materializada desse período em que se queria mudar a tonalidade da pele dos brasileiros para ficarem semelhantes aos seus colonizadores. João Batista de Lacerda (1846-1915), médico e antropólogo, estava convicto que os imigrantes europeus que chegavam no Brasil aos montes possibilitariam, dentro de um século, o clareamento da população pela miscigenação com a população local.

5 A TELA “A REDENÇÃO DE CAM” COMO IMAGEM-DESPERTADOR: UM SÍMBOLO DA IDEOLOGIA DO BRANQUEAMENTO

A cena representada na tela “A Redenção de Cam” seria uma lembrança do passado que aciona o presente das relações raciais, demonstrando o desejo de branqueamento como elemento que opera as relações sociais em todos os níveis no Brasil.

Haveríamos de perguntar: a obra de Modesto Brocos é uma imagem-despertador? Seria algo que traz à tona um velho desejo que subjaz no inconsciente dos brasileiros?



Em sintonia com Mangana (2018), Lotierzo (2017) argumenta que a memória é marcadamente constituída pelo visual, sendo ativada pelas sensações. A autora se reporta ao conceito desenvolvido por Boris Wiseman, de imagens agentes, que são as formas que guardariam e ativariam a memória focadas nos campos sensorial e cognitivo. A imagem se moveria, por assim dizer, em um espaço imaginário que reteria as aprendizagens possibilitando a ativação de sentimentos adormecidos pelos órgãos dos sentidos, pelo corpo e pelo pensamento.

A obra faz parte de uma tradição visual que, nesse caso, ilustra e ativa os preconceitos em relação as pessoas negras. Ela é uma síntese de um conjunto de memórias adormecidas que ao se defrontarem com a tela despertam o velho desejo de branqueamento.

A ‘imagem-despertador’, conforme definido por Mangana (2018), é um recurso que agita a memória coletiva e chama a atenção para questões específicas. Um exemplo proeminente, discutido por Mangana, é a trágica fotografia do jovem sírio Aylan Kurdi, cujo corpo foi encontrado em uma praia turca em setembro de 2015 após um naufrágio. A família de Aylan estava fugindo do conflito na Síria, em busca de uma vida melhor na Europa.

Antes dessa comovente imagem vir a público, já havia ocorrido inúmeras mortes de refugiados, as quais, aparentemente, não haviam mobilizado a opinião pública da mesma maneira. No entanto, a disseminação da imagem de Aylan provocou uma onda de comoção e sensibilização em escala internacional, não se limitando apenas à Europa, mas sensibilizando pessoas por todo o mundo. A fotografia da criança morta é realmente emblemática e chocante. Chama a atenção para a fragilidade e os cuidados que a infância requer. Apenas para ficarmos nesses aspectos. A memória, nesse caso, é ativada, e certamente para muitas pessoas a imagem da criança desfalecida naquela praia remete as lembranças das fotografias de crianças nos campos de concentração na Alemanha nazista e das que vivem em condições degradantes em alguns países africanos vítimas dos conflitos locais e da fome.

Em relação à tela “A Redenção de Cam”, operaria um outro despertar. Enquanto a fotografia do menino sírio morto na praia mobilizaria as pessoas para a solidariedade e a empatia, a obra de Modesto Brocos, por outro lado, despertaria o desejo e um ideal a ser alcançado. Veja bem, estamos evidenciando aqui que as duas imagens têm um princípio em comum: ativam a memória das pessoas emocionalmente. Na época que a tela do pintor espanhol estava em destaque representava a materialização de uma perspectiva de mudança social e racial defendidas por muitos que acreditavam nessa possibilidade.

Hoje, o que representaria “A Redenção de Cam”? Ela teria a mesma força simbólica do passado? As pessoas acreditam ainda no branqueamento da população brasileira?

Infelizmente o branqueamento convertido em ideologia segue entranhado na sociedade. É fácil perceber isso nas propagandas de televisão, nas telenovelas, nos espaços de poder e, de modo geral, nos materiais didáticos da educação básica. Mas é importante fazer uma ressalva: houve avanços na questão racial no Brasil, por exemplo, a implementação das cotas raciais e a criação da Lei 10.639/2003 que instituiu o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino do país. Até mesmo as propagandas comerciais têm mais pessoas negras atuando.

A questão do branqueamento está interligada com a problemática do conceito de “raça”, que os ideólogos do passado usam para justificar suas crenças racistas. Flores e Melo (2014), destacam em suas pesquisas uma apresentação do geneticista Sérgio Danilo Pena e do historiador José Murilo de Carvalho, para um debate que envolveu a evolução vigente da genética e da história. Segundo as autoras, o geneticista contesta o conceito de “raça” como maneira de classificação dos brasileiros, enquanto o historiador condenou o conceito determinista da história. O foco da análise das autoras centra-se no que o geneticista argumenta. Isso contribui para compreender a ideologia do branqueamento que perpassa a obra “A Redenção de Cam”.

De acordo com Flores e Melo (2014), o geneticista Sergio Danilo Pena fundamenta seus estudos das características genéticas da sociedade brasileira em pesquisas de longa data realizadas desde a década de 1995. O método empregado por ele consistiu no exame do cromossomo Y que tem um traço transferido de pai para os filhos homens, e do DNA mitocondrial que repercute da mãe para toda a prole. Isso seria uma espécie de máquina do tempo biológica capaz de reconhecer a cooperação de brancos, negros e indígenas para a conformação do quadro genético dos brasileiros (Flores; Melo, 2014).

No ano de 2000 o geneticista publicou “Retrato Molecular do Brasil”, um artigo que revela os resultados genéticos de 147 pessoas brancas, sendo apontados que 60% delas tinham a matrilinearidade indígenas e africanas em brasileiros brancos (Flores; Melo, 2014, apud Pena, 2000).

Passados quatro anos, em 2004, Sérgio Danilo Pena e Maria Cátira Bortolini publicam um artigo em coautoria evidenciando que os afrodescendentes constituem número bem maior do que aqueles que visualmente se podem identificar. São cerca de 146 milhões de pessoas geneticamente afrodescendentes. A pesquisa também mostra que há uma proporção expressiva de pessoas negras que carregam ancestralidade europeia oriunda da carga genética recebida dos pais. Por outro lado,



a pesquisa demonstrou que algumas pessoas que se declararam brancas apresentavam ancestralidade negra, recebida por parte das mães (Flores; Melo, 2014, apud Pena; Bortolini, 2004).

Ao analisarmos a ideologia do branqueamento com base nos conhecimentos genéticos atuais, percebemos o quanto o homem branco do passado estava equivocado. Movido por suas crenças preconceituosas fundadas na aparência e na convicção de que eram superiores aos demais segmentos étnicos e raciais, tendo como um dos pressupostos para justificar sua posição social a cor da pele.

Nessa perspectiva, Jessé Souza (2021) afirma que a ideologia do branqueamento que ocorre no Brasil tem um traço peculiar fundado em duas dimensões: integra os racismos de classe e de “raça”. Segundo o autor, ambas dimensões não podem ser pensadas separadamente.

Na realidade ao se pensar as classes sociais atrelada à pobreza já se imagina qual seria a cor da pele das pessoas que a compõem. Pobreza no Brasil é um efeito racial causado pelo racismo estrutural.

Conforme as pessoas vão acendendo socialmente, pelo menos isso é uma característica do racismo no Brasil, elas vão embranquecendo. Talvez, por isso a ideia de que “A Redenção de Cam” seja tão emblemática no sentido de apresentar não apenas o branqueamento da cor da pele, mas também o branqueamento em relação a classe social. As classes mais pobres, em que há uma maior concentração de pessoas negras, sofrem com os efeitos do racismo e com todo tipo de mazelas sociais fabricadas para deixar suas vidas ainda mais difíceis.

A obra de Modesto Brocos, apesar de não ter tanta projeção atualmente, está eternizada como um símbolo ideológico do desejo de branqueamento da população brasileira. Felizmente as coisas não são mais como no passado. Há inúmeros estudos denunciando as ideias que estão ativas nessas imagens. A imagem-despertador que “A Redenção de Cam” mobilizou desencadeia certamente todo um aparato de enfrentamento ao racismo e suas consequências sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra “A Redenção de Cam” foi explorada como propaganda de um ideal fantasioso a ser alcançado por médicos, antropólogos, cientistas, jornalista e diversos intelectuais do início do século passado em que queriam tornar o Brasil uma cópia, mesmo que aproximada, da Europa. Não se sustenta mais o ideário que alimentavam. No entanto, a ideologia do branqueamento está vigente com nova roupagem e dinamismo. A imagem-despertador que a obra de Modesto Brocos

representa não é mais a única a propagar a ideologia do branqueamento. Os programas televisivos, as propagandas e os espaços de poder são meios de circulação dessa ideologia que retroalimenta o racismo estrutural no qual o branqueamento é parte integrante.

Paira na sociedade brasileira um desejo subjacente desse ideário racista fruto da história racial do país, em que o fenótipo branco é sempre correlacionado com o ideal de beleza, de riqueza, de prosperidade e de valores ético-morais. Por outro lado, o negro é sempre vinculado aos aspectos de pobreza, ao fracasso, a violência, a devassidão sexual e considerados fenotipicamente sem os atributos da beleza aos moldes europeus.

A obra “A Redenção de Cam” representa uma espécie de passagem, em que o negro, retratado na figura da senhora com as mãos erguidas para os céus, agradece em prece que o netinho, filho de um europeu com sua filha negra, estará livre da marca da cor adentrando no mundo dos não-negros.

Por fim, a ideologia do branqueamento, que foi ilustrada na obra do pintor espanhol, Modesto Brocos, alimenta, de certa forma, o imaginário social contemporâneo, na depreciação da cultura, da religião, do fenótipo e da capacidade intelectual e moral da população negra.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

BERGER, John. **Modos de ver**. Trad. Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FLORES, Maria Bernardete Ramos e MELO, Sabrina Fernandes. **A libertação de Cam: discriminar para igualar. Sobre a questão racial brasileira**. In: *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Editora UNESP, 2014, pp. 31-86. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h5jt2/pdf/rodrigues-9788579835155-04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FRANÇA, Vera Veiga. **A questão do tempo na perspectiva pragmatista da comunicação**. Aula Inaugural proferida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGCOM/UFOP) em 3 de maio de 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/2756/266>. Acesso em: 20 maio 2022

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Trad. Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.



HOFBAUER, Andreas. **O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro.** 2003. Disponível em:

<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/57/47>. Acesso em: 22 jun. 2022

HOFBAUER, Andreas. **Branqueamento e democracia racial: sobre as entranhas do racismo no Brasil.** Disponível em:

http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_final3adssima_2011.pdf . Acesso em: 26 jun. 2022

LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (In)visível: racismo e estética na pintura brasileira (1850-1940).** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura. **“Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica”.** Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/mana/v10n1/a03v10n1.pdf> . Acesso em: 08 jun. 2022.

MANGANA, Rafael. **Aylan Kurdi como imagem-despertador da crise dos refugiados: o enquadramento da imprensa ibérica.** 2018. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/ec/article/view/455> . Acesso em: 25 maio. 2022

SANDRI, Tammie Caruse Faria. **Teoria geral da imagem e a produção de sentidos: modelo aplicado à recepção.** Porto Alegre, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Jéssé. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

Enviado em: 27/10/2023

Aceito em: 26/01/2024

OS MARCADORES DAS AFRICANIDADES NO CHÃO REDONDO DA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

THE MARKERS OF AFRICANITIES ON THE ROUND FLOOR OF THE SCHOOL AND THEIR IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING

Samuel Morais Silva¹
Sandra Haydée Petit²

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da UFC. Justifica-se pela necessidade do corpo docente de uma escola pública da rede municipal de ensino ao relatar a ausência e lacuna na formação docente, no sentido da implementação da Lei Nº 10.639/2003. Assim, circunscreve como objetivo primordial desse estudo a possibilidade de afirmar uma mirada ancestral na formação docente, a partir dos marcadores das africanidades, numa perspectiva afrorreferenciada. O lócus de investigação é um grupo de professoras/es em efetivo exercício de sala em turmas do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Apresentamos ações educativas que se deram no âmbito da pesquisa-pretagógica, que delineou possibilidades curriculares para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Para tanto, buscamos o aporte filosófico-teórico-metodológico na Pretagogia (Petit, 2015), um referencial que nasce do entrelaçar de raízes-saberes teórico-metodológico-filosóficas de muitas/os pesquisadoras/es relacionados/os ao Núcleo de Estudo das Africanidades Cearenses (NACE), um Núcleo de Estudo Afro-brasileiro, ligado à Faculdade de Educação da UFC (Meijer, 2019).

PALAVRAS-CHAVE: Marcadores das africanidades. Pretagogia. Formação Docente.

ABSTRACT

This article is the result of a master's research conducted in the Graduate Program in Education of UFC. It is justified by the need of the teaching staff of a public school of the municipal school system to report the absence and gap in teacher training in the sense of the implementation of Law No. 10,639/2003. Thus, it circumscribes as the primary objective of this study the possibility of affirming an ancestral viewpoint in teacher education, based on the markers of Africanities in an Afro-referenced perspective. The research locus is a group of teachers in effective classroom exercise in classes of Elementary School - Early Years. We present educational actions that took place within the scope of the pretagogical research, which outlined curricular possibilities for the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. To this end, we seek the philosophical-theoretical-methodological contribution in Pretagogia (Petit 2, 2015), a reference that arises from the intertwining of theoretical-methodological-philosophical roots-knowledge of many researchers related to the Center for the Study of Ceará Africanities (NACE), a Center for Afro-Brazilian Studies, linked to the Faculty of Education of the UFC (MEIJER, 2019).

KEYWORDS: Markers of Africanities. Pretagogia. Teacher Training.

¹ Professor da Rede Municipal de Educação do Crato-CE. Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (Urca). E-mail: samuelms1506@hotmail.com.

² Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora e Mestre em Ciências da Educação e Graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas pela Université Paris 8.

1 INTRODUÇÃO

Deseja-se, neste artigo, a partir de vivências pretagógicas com os marcadores das africanidades, apresentar possibilidades curriculares para a implementação da Lei N° 10.639/2003³, que reformulou a LDB (9.394/96) com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Brasil, 2004).

A proposta, na perspectiva de uma educação aforreferenciada⁴, intenta a desconstrução de métodos colonialistas de ensinar e busca possibilitar, ao professorado, dispositivos pretagógicos que considerem as influências das nossas raízes africanas ancestrais em suas práticas cotidianas (Leite, 2021).

É partir dessas influências afroancestrais que organizamos este trabalho, uma vez que, olhando para o repertório cultural enraizado em Crato, cidade onde foi realizada a pesquisa, percebemos os marcos ancestrais oriundos do continente africano e a ausência desses marcos na formação inicial e continuada dos professores que atuam na rede de ensino do município, o que implica em desafios, dificuldades e até mesmo na resistência de muitas/os educadoras/es para trabalhar a Lei 10.639.

Diante desse contexto, considerando que a implementação da citada lei se trata de uma decisão política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive em relação ao acesso das/os professoras/es à formação inicial e continuada, conforme determina as Diretrizes (Brasil, 2004). Então, nos propomos, aqui, estudar com o objetivo de possibilitar uma pesquisa-pretagógica às/aos professoras/es, no intuito de valorizar os repertórios africanos marcados na cultura local e contribuir para o currículo da escola em torno da inserção do ensino das africanidades.

A pesquisa foi tecida na escola 08 de março, instituição vinculada à rede municipal de ensino, onde as africanidades deitaram suas raízes ancestrais e inspiraram ações formativas, valorativas da cosmopercepção africana⁵, conforme as ações mencionadas a seguir: A pisada

³ A Lei n° 10.639/03 alterou o artigo 26-A da Lei n° 9.394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino.

⁴ Pensar um currículo aforreferenciado consiste em “[...] ter a tradição, a ancestralidade e o encantamento como guias, é reconhecimento e manutenção desses pilares fundantes que reinventam continuamente nosso existir em um mundo que continuamente nega nossa existência... conhecimento aforreferenciado é respeito pela diversidade, pela circularidade, pelas culturas e histórias que nos tecem, é movimento criando e ressignificando vidas” (Alves; Machado; Santos, 2018, p. 66).

⁵ Modos de perceber e sentir pedagogicamente, pensar e fazer didaticamente de corpo inteiro; em outras palavras: corpo e pensamento em ação pedagógica e didática. Desse modo, tal currículo é delineado por nossas percepções e

feminina do coco das mulheres da batateira; entrando na roda com o grupo de capoeira Muzenza e brincando com os reisados do Mestre Aldenir e baile do menino Deus.

2 CONTEXTUALIZANDO AS AFRICANIDADES BRASILEIRAS E CRATENSE

As incontáveis travessias além-mar, mar por qual se fizeram as travessias Brasil/África – África/Brasil, tantas vezes (in)completas, acompanhadas sempre de vozes ancestrais e muita saudade da terra-mãe África, mesmo diante de dores, torturas e sofrimentos nas embarcações sob os navios negreiros, não conseguiram desatar o tecido ancestral com o continente das lembranças das nossas irmãs e irmãos africanas e africanos, desunificar da memória a raiz forte, as folhas largas e os frutos prósperos com a terra-mãe. Não conseguiram apagar da parede da recordação os vínculos afrocomunitários, os enraizamentos fincados que permanecem se (re)fazendo, (re)criando, (re)constituindo o corpo e a alma de afro-brasileiros e afrodescendentes numa saudade e luta sem fim, como relatou um guineense⁶ a um dos autores do artigo. O professor Eduardo Oliveira (2007) reconhece essa

Saudade como um sentimento próprio da ancestralidade, posto que a saudade eivada de dor e lembranças de um território de origem motivou a rememoração e ressemantização de mitos e contos da África, e motivou a emersão de formas variadas de expressão da experiência africana em outros territórios. Os “negreiros”, além de uma viagem de dor e tortura, foi também uma usina de produção de signos e criatividade. [...] nestas embarcações a saudade tornava-se já um elemento de reapropriação de uma cultura (experiência) que à força era arrancada dos africanos. A saudade aumentava na mesma proporção que o poder criativo (Oliveira, 2007, p. 172).

O poder criativo, oriundo dessa saudade, encarnou-se na ancestralidade de um povo através de uma cultura negra que se molda aos tempos e aos espaços, influenciando em todos os aspectos da vida cotidiana de africanos, afrodiaspóricos e, assim, das/os suas/seus descendentes, ou seja, os nascidos lá e os nascidos cá. Influências essas que se encontram marcadas no jeito de ser e viver do povo brasileiro, em especial nos bairros negros, nas festividades, nas brincadeiras, nos cultos afroreligiosos, na arquitetura, na culinária, na tecnologia e em todo o legado herdado que se reinventa a partir da arte ancestral, pois

vivências oriundas de nossa ancestralidade africana, de seus valores e encantos que perpassam nosso cotidiano (Machado; Petit, 2020).

⁶ Diálogo tecido com um africano de Guiné-Bissau na cozinha da casa de um dos autores em 10/01/2017.



A arte cresce na medida em que cresce a dor da separação. Talvez isso explique o tom sempre metafísico-territorial da arte afrobrasileira. A arte africana é sempre um corpo que foge. É sempre uma face em diáspora. É sempre uma alegria contida e uma dor camuflada, pois até a dor haveria de ser abafada para que os africanos escravizados pudessem sobreviver.... As estratégias de sobrevivência transformaram a dor em arte e a saudade em criação (Oliveira, 2007, p. 172).

A arte africana é um modo de recriar, desde nossas lembranças, memórias, saudades, resistências, desde os nossos enraizamentos para a nossa reexistência. Nós somos constituídos por múltiplos enraizamentos inquebrantáveis e são essas raízes que estão presas por laços sem fim e nos unirá a nossa ancestralidade africana eternamente, nos sustentando, apoiando e potencializando nossa existência diaspórica no Brasil e no mundo.

Esse conjunto de raízes refere-se às africanidades brasileiras que se originaram na África e foram trazidas para o Brasil e “[...] re-desenham e re-definem a identidade nacional e, com isso, o projeto político, econômico e social brasileiro” (Oliveira, 2006, p.18). Dizendo de outra forma, as africanidades se reportam aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio das(os) negras(os) brasileiras(os) e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileira/o, fazem parte do seu dia a dia (Silva, 2003).

Na expectativa de apresentarmos as africanidades fincadas no cotidiano do povo cratense, recorreremos à professora e escritora Cicera Nunes ao afirmar que os grupos de reisados fazem parte do legado africano na cultura da região do Cariri cearense, em particular na cultura cratense, onde procuramos estudá-lo. O reisado é uma manifestação cultural de organização de base africana, oriunda do teatro urbano africano e das danças de cortejo, sendo esta uma característica marcante e comum a todas as danças e festas do catolicismo de preto (Nunes, 2011).

Mergulhando nos estudos da pesquisadora e brincante do coco, Alessandra Masullo (2015), é possível desenvolver mais uma interpretação de outro marcador das africanidades em Crato, enquanto um fenômeno ancestral atravessado pela dança do coco, que representa uma síntese da tradição africana, se materializando nas formas pelas quais os sujeitos se relacionam com os artefatos da brincadeira, como incorporam e sincretizam os rituais – a roda e o movimento circular, como utilizam os instrumentos e o corpo como elemento percussivo.

Já o capoeirista e pesquisador Orismidio Duarte da Silva (2020), aponta a capoeira, na citada cidade, como uma das manifestações mais relevantes das africanidades. Dessa forma, ela não é apenas um conjunto de movimentações para o corpo, é uma prática coletiva social e pedagógica



interdisciplinar de matriz africana e que deve ocorrer nas escolas cratenses vinculadas ao pensamento da afrodescendência e seus significados.

Portanto, essas manifestações invocam as sabedorias ancestrais assentes em uma gramática de similaridades, aproximações e confluências, porque partiram da mesma gênese. Desse modo, os indícios aqui apresentados levantam uma questão pertinente: a possibilidade desses marcadores, compreendidos socialmente, pedagogicamente e didaticamente como possibilidades curriculares para o ensino e aprendizagem das africanidades nas escolas das redes de ensino.

Hoje, a cidade do Crato não é conhecida apenas por sua exuberância ambiental. Se destaca também mundialmente, conhecida por ter uma rica e diversa cultura de base africana. As africanidades, que enaltecem e impulsionam a cultura local, são mais do que manifestações e festividades, são reprocessamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, para a manutenção da vida física, “[...] que se lança como potência inventiva e inacabada nos atravessamentos, invenções e lutas contra os efeitos do colonialismo” (Rufino, 2019, p. 26).

Guiados por esse entendimento, apresentamos a seguir os marcadores das africanidades promovidos pela Pretagogia. Estes foram usados na pesquisa para que o grupo de professoras(es) compreendessem que as africanidades se referem a tudo àquilo que nos permite uma conexão histórico-cultural com a África e que são marcas ancestrais que nos conecta, desde membros da nossa linhagem às práticas presentes no cotidiano de todas/os as/os brasileiras e brasileiros (Alves; Petit, 2015), em especial no dia a dia do povo cratense, cidade negra, África viva.

3 OS MARCADORES DAS AFRICANIDADES E A PRETAGOGIA DELINEANDO A PESQUISA-PRETAGÓGICA

A Pretagogia é uma potência de experimentação educativa, de exercícios pedagógicos inventivos, criativos e artísticos. Ela se constituía enquanto referencial teórico-metodológico, mas hoje ultrapassa tal conceituação e se configura como um referencial filosófico-teórico-metodológico a partir da cosmopercepção africana. Pretagogiar é pensar e fazer ações educativas, direcionar atos que sejam comprometidos com a vida! Mas antes de experienciar e vivenciar com o outro, faz-se necessário vivenciar e experienciar consigo mesmo o/a próprio/a pesquisador/a.

Trata-se de um jovem referencial que vem há algum tempo, a partir de um coletivo de pesquisadoras(es), promovendo pesquisas científicas, desenvolvendo práticas educativas,

atividades e eventos na perspectiva da formação docente para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como a educação das relações étnico-raciais (Meijer, 2019).

Seus fundamentos surgem a partir do trabalho de professoras/es, ativistas do movimento negro e pesquisadoras/es relacionados direta ou indiretamente ao Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), um Núcleo de estudos Afro-brasileiro ligado à Faculdade de Educação da UFC, tendo como orientadora e coordenadora a professora Sandra Haydée Petit, uma de suas criadoras (Meijer, 2019).

Busca-se, nas vivências pretagógicas, fomentar mudanças de postura e propiciar apropriação, que vão desde a descoberta do pertencimento afro, passando pela reflexão acerca de práticas racistas que nos afetam, o reconhecimento das contribuições das/os negras/os na nossa cultura e, sobretudo, a compreensão e valorização da riqueza, diversidade e complexidade dos sistemas culturais africanos, afro-brasileiros e afrodiaspóricos em geral.

Para tanto, parte-se dos seguintes princípios: 1) Autorreconhecer-se afrodescendente; 2) Apropriação da ancestralidade; 3) A religiosidade de matriz africana como fundamento da cultura brasileira; 4) Reconhecimento da sacralidade; 5) O corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes; 6) Tradição oral valorizando o conhecimento que é repassado de modo transversal por meio da oralidade, da vivência e da experiência; 7) Circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas; 8) Noção de território como espaço de tempo socialmente construído e perpassado através da história de várias gerações; 9) Lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente à população afrodescendente (Petit, 2015).

Guiada por esses princípios, a Pretagogia promoveu várias experimentações educativas afrorreferenciadas, que deram origem a novos conceitos, como é caso dos marcadores das africanidades que estão representadas por meio de trinta temáticas (Alves; Petit, 2015). São marcas da influência africana no nosso cotidiano, a saber:



Quadro 1 - Marcadores das Africanidades

1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/cresto) – práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representação da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades/ e Desterritorialidades negras (movimento de deslocamentos geográficos, corporais simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim	21 – Outras tecnologias
7 – Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias
8 – Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)
9 – Mestras e mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações comunitárias
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros “negros” significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes)
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário afro/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afro-marcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/ritmos/estilos afro	30 – Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: Alves; Petit 2, 2015, pp. 138-13

Segundo as autoras supracitadas, o uso da palavra marcador inclui a ideia de algo que nos marca. Ou seja, são marcas afroancestrais que estão no nosso corpo, na nossa história, na nossa memória, que independem dos traços fenotípicos. Essas temáticas demonstram que temos muito das africanidades em nós, em nosso cotidiano e na nossa história familiar, regional, estadual e nacional. Vale dizer que os marcadores não são necessariamente somente os apresentados acima, podem ser ampliados a partir de outras buscas e achados ancestrais (Alves; Petit 2, 2015).



Assim, revelam-se propiciadores de autorreconhecimento da ancestralidade africana, por isso experienciamos, na pesquisa-pretagógica, trazendo para o chão redondo da escola os marcadores ancestrais marcados nas práticas culturais do povo cratense. Trata-se de um esforço da releitura da produção cultural dos elementos de base africana na cultura local, para a inserção do ensino das africanidades no currículo das redes de ensino.

4 O DIA EM QUE O CHÃO DA ESCOLA VIVENCIAU/ EXPERIMENTOU/ SENTIU AS AFRICANIDADES QUE ECOAM NA CULTURA NEGRA CRATENSE

A investida nessa formação se inspirou nas palavras do mestre Hampâté Bâ (2010), que, ao falar de tradição em relação à cultura africana, refere-se à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos e afrodescendentes terá validade, a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, em especial de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (Hampâté Bâ, 2010).

Dessarte, procuramos sentir a força e potência da palavra nas expressões e singularidades das/os mestras/es da cultura negra cratense, por meio dos grupos de reisados: “O Baile do Menino Deus” e “Reisado do Mestre Aldenir”, bem como das ladainhas cantadas na roda de capoeira com o grupo “Muzenza”, além da pisada feminina do coco, entoada pelas cantigas do grupo “A gente do coco das Mulheres da Batateira”.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de fora desse encontro de mestres e mestras da cultura negra, as/os discentes, pois elas/es precisavam vivenciar e sentir junto aos educadores em formação, a tradição oral tecida pelas/os produtoras/es de cultura negra da cultura local, para perceberem como a oralidade é também uma grande escola da vida e dela se recupera e se relaciona todos os aspectos (Hampâté Bâ, 2010).

A vivência pretagógica aconteceu com todas/os juntas/os no pátio da escola, onde a produção de conhecimento teve uma relação marcante com o corpo, pois, como nos diz Petit: “Tudo parte do corpo, o corpo é referência” (2015, p. 95). Por isso, nas culturas africanas e negras em geral, o corpo está presente em todos os rituais. Nesta perspectiva, as vivências possibilitaram a todas/os uma conexão com o corpo, que é fonte de saber e produtor de conhecimento. Outro princípio fundante da vivência foi exercitar a oralidade e a circularidade, princípios reconhecidos como padrão na cultura africana, em que a oralidade se apresenta como

[...] o caráter sagrado da fala; a fala como força vital; a fala como vibração que produz ritmo e música; a tradição como forma de aprendizagem e de iniciação, a importância da viagem como dimensão formadora; a importância da genealogia; os ofícios tradicionais; a visão de totalidade e de percepção total (Petit, 2015, p. 113).

A circularidade tem a integração e a horizontalidade como características principais, se fundamentando em não excluir, dessa forma, essa integração decorre pela oralidade e se apresenta como alicerce nesta formação na roda de capoeira, na pisada do coco das dançadeiras e nos movimentos expressivos dos reisados (Silva; Machado, 2017).

Desse modo, na manhã de sábado letivo⁷, iniciou-se o momento com as dançadeiras do coco. Primeiramente, a mestra Dona Edite nos contou a historiografia do grupo, na sequência, passamos para o segundo momento, “dançar o coco, pisar o coco”.

Figura 1 - Mestra Dona Edite contando a história do grupo “Agente do Coco”/ Dançadeiras dançando o coco:



Fonte: Os autores, 2017

Essas mulheres, através de sua vida, de sua arte e principalmente do Corpo-dança afroancestral⁸ (Petit, 2015), são continuadoras da tradição oral africana na cidade de Crato que, nelas e por elas, renova-se e atualiza-se, fortalecendo os laços afroancestrais de nossas raízes, tecendo nossas linhagens, são produtoras de conhecimentos e saberes através do corpo e mestras tecelãs da memória falada/cantada/dançada (Masullo, 2015).

⁷ O sábado letivo é um dia de aula comum, que faz parte do calendário escolar para completar a carga horária.

⁸ Abordagem das danças africanas e afro-brasileiras como ferramenta de acesso à cosmopercepção africana, na perspectiva de uma linhagem, ou tradição oral a partir de referências bibliográficas, que ajudam a delimitar um sentido filosófico-pedagógico dentro da literatura mais ampla dedicada às danças negras (Petit, 2015).



Na sequência, seguimos para a próximo movimento com as africanidades, o testemunho da tradição oral incidiu com as/os guardiãs/ões da memória das/os mestras/os de reisados. Momento especial para a instituição, pois tivemos a participação de dois grupos enegrecendo a ambiência escolar. E um deles, tecido pela mestra de reisado mais velha da tradição, que fez sua passagem dias após seu testemunho na escola, a memorável mestra Dona Zefinha (*in memoriam*).

O que se encontra por trás do testemunho da Mestra, é o que Hampâtê Bâ (2010) chama do valor de homem/mulher que faz o testemunho, o valor da cadeia da transmissão da educação lá onde não existe a escrita, mas que a palavra profere. Ela, Dona Zefinha, foi a palavra e continua sendo porque seu testemunho não encerrou com a sua passagem, a sua palavra permanece viva! Seguido o momento da grande aula que a mestra nos concedeu com seus ensinamentos, através de suas palavras, passamos para às brincadeiras, aos cânticos e danças envolventes com o Reisado “O Baile do Menino Deus”:

Figura 2 - Reisado O baile do Menino Deus ancestralizando a escola/ Mestra Zefinha (*in memoriam*) tecendo diálogo com as (os) alunas (os).



Fonte: Os autores, 2017

Após a apresentação do reisado Menino Deus, fomos agraciados em saber que algumas alunas da escola integravam o grupo. Esse fato nos remete a pensar a respeito de quantas/os alunas/os nossas/os são envolvidas/os em práticas e manifestações de base africana e não sabemos por que não desterritorializamos as memórias ancestrais das/os educandas/os.

No ato da apresentação, era perceptível o entusiasmo, o olhar delas/es indicando infinitas possibilidades curriculares com o marcador do reisado. Na sequência das apresentações das



africanidades, tivemos o reisado Mestre Aldenir, momento em que o mestre e a mestra complementaram a ação formativa sobre a tradição da base africana, testemunhando sua experiência de 37 anos preservando o reisado.

Figura 3 - Mestra Tereza contando a historiografia do reisado/ Reisado do Mestre Aldenir enegrecendo a escola



Fonte: Os autores, 2017

Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação (Hampâté Bâ, 2010). Esse movimento de vaivém é simbolizado na fala da/o mestra/e pelos gestos ora alegres, ora tensos, gestos acenados pela boca, pelas mãos, pelo olhar, pelo coração. O mestre falou, a mestra também, nos proporcionando uma experiência encantada e nos convidando a tecer a teia na escola: “Aqui é que é nosso lugar, na escola, meu povo, esses meninos é quem vão continuar nossa história, nossas tradições” (Mestre Aldenir).

O verso apresentado acima invoca as sabedorias ancestrais assentes na gramática das mestras e dos mestres da cultura negra (Rufino, 2019). Terminar a apresentação com esse relato foi fundante, pois ainda que o tempo tenha sido pouco para o conjunto de africanidades, realizar as cantigas, ladainhas, jogos de espada, danças, gingas, entre outros movimentos corpóreos e orais, fizeram nos alegrar ao ver a escola despertando os sentidos de pertencimento afro, se permitindo descobrir que todos e todas fazemos parte, de um modo ou de outro, da roda da ancestralidade africana (Alves; Petit, 2015).

E, ainda como parte da ação formativa, tivemos mais uma vivência pretagógica com o grupo de capoeira Muzenza, levando a perspectiva do corpo-dança afroancestral como subsídio



pedagógico de acesso à cosmopercepção africana. A ritualística e o potencial performático da capoeira se revelam através da gestualidade e da musicalidade nas cantigas entoadas pelas ladainhas, que se corporificam na relação existente entre o material e o espiritual, assim como o sentimento individual e coletivo das/os sujeitas/os envolvidas/os nessa tradição, legado das/os nossas/os ancestrais negras/os.

Consideramos o momento oportuno para que o Mestre convidasse o professorado e alunado a participarem da roda, conforme as imagens abaixo de um professor e uma aluna da escola no movimento de ginga, alargando a roda da ancestralidade.

Figura 4 - Capoeira Muzenza empretecendo a escola/ Alunas e professor da escola jogando capoeira



Fonte: Os autores, 2017

5 RESULTADOS E REFLEXÕES

A inclusão dos marcadores das africanidades, numa perspectiva pretagógica na formação de professoras/es, nos rendeu resultados que consideramos extremamente relevantes na formação docente das/os educadoras/es da rede municipal de ensino de Crato e que merece ser compartilhado para que outras escolas percebam a potência de trabalhar com os marcos afroancestrais fincados na cultura negra brasileira. Na avaliação diagnóstica sobre a temática, com base no registro das sanfonas⁹, algumas reflexões de destacam e gostaríamos de retomar as falas da gestão escolar e do professorado a respeito do presente momento:

⁹ Dispositivo pretagógico usado nas vivências formativas para tornar o tema da cosmopercepção africana circular e transversal, através de várias temáticas interligadas.

Olha, foi muito bom trabalhar com as africanidades locais que nossos livros não tratam, percebi que nossas afroancestralidades são tecidas em comum. Um(a)s perpassam as outras e nos unem e nos fortalece (Coordenadora pedagógica).

Aprendi a me conectar mais comigo a partir desses elementos ancestrais tão próximos a mim. Dentro da minha própria casa tenho um irmão que é capoeirista e não enxergava a beleza ancestral e pedagógica que é o jogo, não valorizava o que ele sempre levou tão a sério, o tesouro ancestral que é a capoeira, que é tão valiosa, quanto aprendizado no dia de hoje!!! [...] (professora – 3º ano).

Aprendi que as nossas formações estão muito atrasadas, que as escolas precisam resgatar, valorizar, canalizar e transformar a sabedoria ancestral em conteúdo, em um novo currículo afrorreferenciado (professora – 1º ano).

[...] Foi emocionante, ancestral, lindo e intenso! Realmente para mim aumenta minha convicção que pertencimento é um caminho seguro de fortalecimento afrocomunitário. Nem sei por onde começar a trabalhar na minha sala de aula com tanta riqueza de aprendizado que nos foi passado por todas as mestras e os mestres da nossa cultura negra, por todos os grupos afro, agora é disseminar em sala de aula [...] (professora – 5º ano).

Em quase todos os momentos da avaliação diagnóstica se constata que os marcadores das africanidades foram banidos das formações docente, conseqüentemente ocultados do currículo escolar e das práticas pedagógicas das/os educadoras/es. Trazer esses relatos nos alegria e nos entristece, pois aos lermos as sanfonas conseguimos identificar os prejuízos que a educação contemporânea traz à formação docente.

Vivenciar essa experiência nos possibilitou auxiliar a escola a refletir sobre a oportunidade de experienciar situações inovadoras com a Lei 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira na educação básica, fora da rotina pedagógica tradicional e eurocentrada¹⁰, aulas com capacidade de recriar outras metodologias que possibilitem, aos educadores e educandos, valorizar os marcos ancestrais e nutrir um sentimento de pertencimento afro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-pretagógica objetivava a possibilidade de afirmar uma mirada ancestral e contribuir com a formação docente a partir de uma teoria-metodologia-filosofia pretagógica, em perspectiva afrorreferenciada, sob o aporte dos marcadores das africanidades.

¹⁰ Corresponde a um currículo escolar ocidental, centrado unicamente na valorização da produção de conhecimento do continente Europeu.



Temos a convicção de que nosso objetivo enquanto pesquisadoras/es foi alcançado, apesar de faltar muito ainda para que este seja um objetivo solidamente conquistado na rede de ensino de Crato, uma vez que a secretaria municipal de educação da referida cidade precisa garantir aos educadoras/es formação permanente e continuada acerca da história e cultura africana e afro-brasileira.

No entanto, ao longo dos encontros, constatamos, nos pensares e fazeres didáticos-pedagógicos das/os docentes e, por conseguinte, na estrutura curricular da escola, a inclusão dos marcos ancestrais que tem se mostrado uma grande contribuição da pesquisa no sentido de influir na construção de um pensamento e currículo pretagógico, que afirma os marcadores das africanidades na cultura negra local.

Ao passo que um dos autores do artigo vai acompanhando o cotidiano da escola, por ser pesquisador e também professor da instituição pesquisada, temos plena convicção de que os docentes estão incluindo em suas práticas pedagógicas os marcadores de natureza ancestral, para não deixarem as marcas afroancestrais atravessadas nas vivências formativas, no esquecimento da memória e da história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; SANTOS, Silvia Maria Vieira. Pretagogia, ancestralidade e encantamento: encruzilhadas epistemológicas na pesquisa e na formação docente. *In*: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; GONZÁLEZ, Pedro Francisco; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado (org.). **JOINBR** – Encontro Internacional de Jovens Investigadores – Edição Brasil 2017: Investigar para Transformar Campina Grande: Realize Editora, 2018. *E-book*.

ALVES, Maria Kellynia Farias; PETTT, Sandra Haydée. Pretagogia, Pertencimento Afro e os Marcadores das Africanidades: Conexões Entre Corpos e Árvores Afroancestrais. *In*: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETTT, Sandra Haydée (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. Tradição Oral. *In*: KI-ZERBO, Josef. **História Geral da África**. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2004.



LEITE, Andrade Emanuel. **Tessituras afrorreferenciadas:** contribuições pretagógicas em processos formativos de professoras e professores das escolas municipais de Maracanaú. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Ceará, Redenção, 2021.

MACHADO, Adilbênia Freire. **Ancestralidade e Encantamento:** filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire; Petit Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-28, e020074, 2020.

MASULLO, Alessandra. **Na Pisada Feminina do Coco Cearense:** Saberes, Lutas, Batuques Ancestrais e Contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocentrada da Unilab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v.11, n.23, jan./abr. 2019.

NUNES, Cícera. O Ensino das Africanidades no Cariri Cearense. **Revista África e africanidades**, ano 4, n. 14-15, ago./nov. 2011. ISSN 1983-2354.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil:** elementos para uma filosofia afrodescendente. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

PÉTTI, Sandra Haydée. **Pretagogia:** Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Francisco Orismidio Duarte da. **A arte de educar gingando:** Aspectos e Contribuições da Capoeira para a Educação. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Ceará, Crato, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.



SILVA, Samuel Morais; MACHADO, Adilbênia Freire. Ancestralidade africana tecendo saberes: corpo-extensão mediando a formação. *In*: SILVA, Geranilde Costa e; LOPES, Monalisa Soares; MONTEIRO, Rita Maria Paiva (org.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade**: caminhos e perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 481-494.

Enviado em: 27/03/2023
Aceito em: 25/09/2023

CURRÍCULO INTERCULTURAL: POSSIBILIDADES DE SABER MAIS A HISTÓRIA E AS CULTURAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JI- PARANÁ-RO

INTERCULTURAL CURRICULUM: POSSIBILITIES TO KNOW MORE ABOUT INDIGENOUS HISTORY AND CULTURES IN THE PUBLIC SCHOOLS OF JI-PARANÁ-RO

Valéria Rocha dos Santos¹
Josélia Gomes Neves²

RESUMO

O texto apresentado é um compactado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no curso de Pedagogia de uma universidade localizada na região amazônica. O objetivo foi analisar a materialização da História e das Culturas indígenas no currículo escolar público de Ji-Paraná-RO e as repercussões destes estudos por meio de produções acadêmicas. A investigação se caracterizou como qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) em interface com a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica levou em consideração os textos de Bergamaschi e Gomes (2012), Walsh (2009), Neves (2013; 2016), além de documentos oficiais (Brasil, 2003; 2008). Os resultados permitiram compreender que os estudos sobre a História e as culturas indígenas no currículo escolar público de Ji-Paraná-RO tem se evidenciado de forma pontual por meio de ações esporádicas de docentes ou das recentes alterações introduzidas no livro didático. Concluímos que em uma região marcada pela presença indígena, como a Amazônia, é de fundamental importância o cumprimento da Lei 11.645/2008 por meio de investimento na formação docente inicial e continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas. História e Culturas Indígenas. GPEA.

ABSTRACT

This text is a summary of the Course Conclusion Work (TCC) developed in the Pedagogy course at a university located in the Amazon region. The aim was to analyze the materialization of indigenous History and Cultures in the public school curriculum in Ji-Paraná-RO and the repercussions of these studies through academic productions. The research was characterized as qualitative (BOGDAN; BIKLEN, 1994) in interface with documentary research and bibliographical research. The theoretical basis took into account the texts by Bergamaschi and Gomes (2012), Walsh (2009), Neves (2013; 2016), as well as official documents (Brasil, 2003; 2008). The results allowed us to understand that studies on indigenous history and cultures in the public school curriculum in Ji-Paraná-RO have become evident only occasionally through sporadic actions by teachers or the recent changes made to the textbook. We conclude that in a region marked by indigenous presence, such as the Amazon, it is of fundamental importance to comply with Law 11.645/2008 through investment in initial and continuing teacher training.

KEYWORDS: Indigenous peoples. Indigenous History and Cultures. GPEA.

¹ Especialista em Gênero e Diversidade Escolar e em Psicopedagogia pela Faculdade Unina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). E-mail: valeria-opo5541@outlook.com.

² Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente e Graduada em Pedagogia pela Unir. E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) na Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo, institucionalizado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), promoveu junto ao Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC), o desenvolvimento do “Investigações pós-coloniais: a pesquisa-ação como ferramenta para o estudo da História e Culturas Indígenas na Amazônia” estudos a respeito da implementação da Lei 11.645/2008 que completa quinze anos em 2023.

A discussão que decorre nas páginas a seguir é parte do resultado dos estudos realizados no Ciclo 2018-2019 do PIBIC e que também teve repercussão no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora (Santos, 2019). Significou uma forma de aprofundar conhecimentos no âmbito da Educação/Currículo Intercultural por meio da revisão de trabalhos produzidos pelo próprio GPEA sobre a efetivação da referida Lei nos espaços escolares.

Assim, nosso principal objetivo foi analisar os estudos sobre a História e as culturas indígenas no currículo escolar público de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, nos ciclos do PIBIC 2013-2014 através de 3 (três) relatórios finais, bem como suas repercussões. Posteriormente, a tarefa foi localizar a partir dos currículos lattes das equipes pesquisadoras que estiveram presentes durante o ciclo, um conjunto de publicações que expressassem as repercussões dos Projetos referentes à produção do conhecimento na Educação/Currículo Intercultural da Amazônia.

O referencial teórico contou com as contribuições de Walsh (2009), Bergamaschi e Gomes (2012) e Neves (2013) que discutem o currículo intercultural, a desconstrução da subalternidade, a concepção da interculturalidade crítica, além de documentos oficiais (BRASIL, 2003; 2008). O processo de coleta de dados envolveu a pesquisa documental (Gil, 2008) referentes aos produtos publicados sobre o tema no âmbito do GPEA.

2 HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS NO GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA (GPEA): COMO TUDO COMEÇOU?

[...] o surgimento da Lei 11.645 de 2008 significa uma resposta pública demandada pelas atuais práticas sociais discriminatórias observadas no cotidiano, considerando as tensões e os conflitos manifestos, possíveis resquícios da mentalidade escravocrata e do

apresamento de índios evidenciados ao longo da narrativa historiográfica brasileira. (Neves, 2013, p. 14).

O estudo apresentado neste texto evidencia que desde 2013 um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) tem se empenhado em compreender como as escolas públicas de Ji-Paraná, estado de Rondônia tem interpretado e desenvolvido ações pedagógicas na direção do cumprimento da Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o estudo das Histórias e Culturas indígenas no currículo escolar.

As produções acadêmicas decorrentes da produção de conhecimento derivadas de projetos de pesquisa, envolveram diferentes contextos desde as atividades de iniciação científica, elaboração de monografias até dissertações de mestrado. Posteriormente, os produtos foram divulgados em eventos e publicados em anais ou periódicos nacionais, através de resumos simples, resumos expandidos, trabalhos completos, ensaios e artigos.

Vale salientar, que o objeto de nossa atenção acadêmica, a Lei 11.645/2008 resultante da mobilização social, representa um conjunto de possibilidades de afirmação das participações indígenas na formação da sociedade brasileira. Em se tratando da normativa sobre o estudo da História e culturas indígenas, o texto estabelece as seguintes premissas:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (Brasil, 2008, p. 1).

Assim, de forma inaugural, a Lei 11.645/2008, define onde, quando e o que precisa ser discutido sobre a temática afro-indígena na escola. O registro de sua tramitação, conforme os dados disponibilizados na página oficial do Congresso Nacional explicitam que na justificativa do Projeto de Lei (PL) nº 433/2003, documento antecessor desta lei, há evidências de influências do contexto amazônico, território tradicional de diversas nações indígenas, na proposição da normativa:

Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza, onde se destaca as atividades dos artesões, de cultivadores de legumes, especialistas em caça e

pesca, os pajés, historiadores, cantadores e médicos, que constituem a base de formação dos rituais indígenas e dos povos da floresta. Cerca de 80% da prática cultural indígena está ameaçada, em virtude da falta de apoio à preservação dessas crenças e costumes tradicionais, que garantem, também, a preservação da floresta tropical da Amazônia Ocidental, onde a floresta se apresenta como de fundamental importância à sobrevivência da comunidade indígena e de sua cultura. (Brasil, 2003, p. 3).

Deste modo, a ação de inventariar os trabalhos produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) a respeito do acompanhamento da aplicabilidade da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ji-Paraná, estado de Rondônia, decorreu da necessidade de se fazer um balanço sobre o conhecimento disponibilizado no âmbito deste coletivo. A partir daí, a intenção é pensar em novas possibilidades investigativas que contemplem questões que necessitam ser complementadas, atualizadas ou que emergiram das pesquisas realizadas a respeito da inserção da História e Cultura dos Povos Indígenas nos currículos escolares.

3 UM OLHAR SOBRE OS PRODUTOS DO GPEA NOS DEZ ANOS DA LEI 11.645/2008 NO CICLO DO PIBIC

Os resultados da pesquisa ora apresentada decorrem de atividades realizadas no âmbito da iniciação científica. Foi desenvolvida e concluída em 2018, ano em que a Lei nº 11.645/2008 completou uma década de publicação. Como já mencionado a finalidade foi verificar os estudos produzidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) referentes à Lei nº 11.645/2008, a qual estabelece a inserção da História e Cultura dos Povos Indígenas nos currículos das instituições de ensino.

A escrita desta seção foi possibilitada pelas orientações da pesquisa documental, um recurso metodológico que “[...] vale-se de materiais que não [receberam] ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2008, p. 50) em interface com a pesquisa bibliográfica. Foram examinados os Relatórios finais correspondentes ao ciclo do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) de 2013 a 2014, ocasião de reflexão sobre o Currículo Intercultural entendido neste trabalho como:

[...] uma narrativa plural, que numa visão crítica, propositiva e inclusiva explicita preocupações com a diferença e problematiza o jogo da diversidade. Um mecanismo político e formativo que reconhece que a subalternidade a que foi submetida as identidades étnicas e raciais está diretamente relacionada às relações de poder imposta pela mentalidade que constituiu a modernidade, expressa no ser masculino, adulto, branco, heterossexual e cristão [...] (Neves, 2013, p. 3).

Em 2013 foi aprovado o Projeto de Pesquisa: “História e cultura indígena como conteúdos de aprendizagem: como anda a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia?”, vinculado à Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo do Grupo de Pesquisa em Educação na Educação na Amazônia (GPEA). Sua conclusão foi em 2014.

O acesso aos Relatórios Finais produzidos pelas pesquisadoras neste período (2013-2014) foi possibilitado por consulta à página oficial do PIBIC da Universidade Federal de Rondônia, aos arquivos digitais do GPEA, além das consultas no Google. Posteriormente, a partir dos nomes de bolsistas e voluntários (as) sistematizamos as repercussões de tais estudos, materializados em artigos, resumos, banners, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e dissertações publicados em repositórios digitais públicos.

4 “HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA COMO CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM: COMO ANDA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA AMAZÔNIA?”

Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas. (Walsh, 2009, p. 14).

O projeto de pesquisa anunciado acima no título desta seção correspondeu ao ciclo 2013-2014 e foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Envolveu a participação de uma docente coordenadora e três estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, sendo uma voluntária e duas bolsistas. O objetivo principal foi investigar o processo de implantação da Lei 11.645 de 2008 referentes à temática História e Cultura Indígena nas escolas públicas de Ji-Paraná, estado de Rondônia e suas implicações na construção do Currículo Intercultural. (NeveS, 2013).

A pesquisadora Silva que foi voluntária desenvolveu seu estudo a partir do Plano de Trabalho: “Lei 11645/2008: o ensino da história e da cultura indígena evidenciado na prática pedagógica nas escolas públicas de Ji-Paraná, na perspectiva de um currículo intercultural”, com o objetivo de verificar evidências de cumprimento da Lei 11.645 de 2008 na prática pedagógica por meio dos conteúdos exigidos pela normativa: “[...] a luta dos povos indígenas no Brasil, a cultura

índigena brasileira, o índio na formação da sociedade nacional e o resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil” (Silva, 2014a, p. 2).

Ocorreu no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia, em três escolas de Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano, sendo duas da rede municipal e uma da rede estadual. Foram entrevistadas ao total, sete professoras que atuam do 2º ao 5º ano e em sua pesquisa documental foram analisados cinco livros didáticos e duas propostas pedagógicas. Os resultados do estudo informam que inexistem correspondências entre os conteúdos citados na lei e as práticas pedagógicas. O que implica a implementação de iniciativas de formação docente para que assim possam dispor de um embasamento teórico para trabalhar a temática em sala de aula conforme estabelece a lei em discussão:

[...] é de fundamental importância que seja oferecida a formação continuada, pois todas as professoras entrevistadas relataram que é obrigatório trabalhar a história e a cultura indígena, mas não é dado suporte para seu cumprimento, não tiveram nenhum preparo para se trabalhar sobre uma cultura diferente, num contexto envolto por preconceitos [...] (Silva, 2014, p. 21).

De acordo com uma das professoras entrevistadas por Silva, as crianças ao chegarem à escola trazem conhecimentos sobre os Povos Indígenas e em decorrência da construção social, acabam por reproduzir a visão estereotipada. A importância da materialização da Lei 11.645/2008: “Porque a escola historicamente abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou mesmo, silenciou sobre o tema”. (Bergamaschi; Zen; Xavier, 2012, p. 50). Nesta direção, é importante o olhar atento dos/as professores/as para buscar formas de desconstruir e apresentar a história e as culturas dos Povos Indígenas que correspondam aos seus atuais modos de vida:

[...] Tem muita criança que já vem com isso na cabeça, índio só sabe andar pelado e dormir, pior que a maioria acostuma passar, mais a gente costuma trabalhar. O tanto que quando eu pergunto pros meus alunos assim: quem foram os primeiros habitantes de Ji-Paraná? Não, do Brasil, falo de Ji-Paraná, eles procuram mil e uma coisa, mas nunca fala que é o índio [...]. (Silva, 2014, p. 11).

Para a pesquisadora, os livros analisados em seu estudo fazem menção aos Povos Indígenas, falam de seus modos de vida que foram alteradas após o encontro com os portugueses. Discutem as diferentes vivências, as brincadeiras, mas, não informam a imposição colocada a respeito de suas

tradições e costumes ao terem que dividir suas terras no início da colonização e da catequização realizada por grupos religiosos.

Já a pesquisadora Dantas foi bolsista e desenvolveu o Plano de Trabalho: “História e cultura indígena na escola antes da Lei 11.645/2008: o que revela a prática pedagógica?”. O objetivo da investigação foi “[...] observar como era a prática pedagógica antes da Lei, no intuito de verificar necessidades de ajustes ou não nos modelos de abordagens desenvolvidas e através de entrevistas com professores que estão na educação há nove anos ou mais [...]” (Dantas, 2014, p. 2). A pesquisa envolveu três escolas da rede pública de ensino, uma estadual e duas municipais localizadas na área urbana do município de Ji-Paraná-RO, com a participação de cinco professoras e um professor.

Os resultados apontam que semelhante ao estudo de Silva (2014a) do mesmo ciclo, há necessidade de existir mais processos de formação continuada para os docentes. As colaboradoras da pesquisa informaram que não sentem segurança suficiente para trabalharem a História e Cultura dos Povos Indígenas conforme a Lei estabelece por não terem formação adequada sobre a temática.

Nesta direção, é possível notar que existe uma fragilidade em relação a compreensão do tema, uma vez que os povos indígenas ainda são representados de forma estereotipada – alguém que usa tanga, flecha e cocar – como se estas imagens abarcassem todas as realidades indígenas. E aqueles que não aparecem com esses trajes têm suas identidades questionadas. E desta forma não são considerados “indígenas de verdade”, como se somente o “branco” tivesse o direito de vivenciar as dinâmicas culturais em seus modos de vida, ignorando que:

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (Canclini, 1997, p. 348).

Uma das participantes da investigação chegou a fazer uma afirmação que evidencia a concepção essencialista da cultura, como algo estático, presente no meio docente: “Os povos indígenas lutam por algo que nem eles mesmos sabem. Estão perdidos no meio da gente, a cultura deles está se misturando com a nossa. Eu queria ver a cultura deles mais pura se é que eles querem ‘isso’”. (Dantas, 2014, p. 6).

A pesquisadora concluiu que a prática pedagógica antes da Lei 11.645/2009 discutia a temática indígena em visão distante da contemporaneidade vivida pelos povos originários. As atividades decorriam do livro didático – que limitava a representação indígena às datas de 19 e 21

de abril e as colagens nos cadernos escolares, oriundas de páginas da internet também relacionadas a estas referências. (Dantas, 2014).

Diante deste cenário, o seu relatório sugeriu a necessidade de formação docente e a produção de materiais didáticos locais sobre os Povos Indígenas na atualidade. O desdobramento deste estudo resultou na pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da pesquisadora, com o título: “História e cultura indígena na escola: a prática pedagógica antes e depois da lei 11.645/2008”. A investigação ampliada reiterou a pesquisa anterior, pois conformes seus escritos: “Através das entrevistas foi constatado que as educadoras e o educador participantes do estudo, nunca trabalharam a história e a cultura indígena da maneira estabelecida pela Lei 11.645/2008 [...] salvo no dia 19 de abril quando se comemora o dia do índio. [...]” (Dantas, 2015, p. 32).

Quanto à pesquisadora e bolsista Kuzma que também fez parte do ciclo 2013-2014 do PIBIC, o seu Plano de Trabalho, tinha o seguinte título: “O conhecimento docente sobre a Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia”. A finalidade da pesquisa foi “Levantar junto a professores e professoras [...] da rede municipal de Ji-Paraná, o conhecimento que dispõe sobre a Lei 11.645 de 2008 no que se refere à obrigatoriedade da temática História e Cultura Indígena no currículo das escolas” (Kuzma, 2014, p. 2).

A pesquisa foi realizada em três escolas municipais de Ensino Fundamental do município de Ji-Paraná-RO, sendo entrevistadas cinco professoras e um professor. Destacou que em uma das escolas atendia uma criança indígena e estudantes com deficiência. Notamos que este Relatório evidencia a sua preocupação com relação aos resultados do estudo, e como observado pelas colegas, aponta para a realização de formação inicial e continuada para as professoras e professores devido a quase inexistência de saberes sobre a Lei. Em função disso, recomenda uma atenção qualificada por parte dos sistemas de educação e das instituições de educação superior no sentido de que:

[...] haja realmente a efetivação da Lei 11.645/2008 no ambiente escolar, é preciso iniciar por um estudo aprofundado do que realmente objetiva essa Lei para depois trabalhar uma formação que dê suporte aos docentes e equipe pedagógica, de como abordar esse assunto e qual sua importância. (Kuzma, 2014, p. 17).

Durante o processo de investigação, a autora verificou que alguns docentes conheciam alguns aspectos da realidade indígena local, inclusive pelo fato da existência de estudantes de etnias conhecidas na região matriculadas na instituição. Uma situação que evidencia como a própria realidade desafia o ambiente escolar ao explicitar as demandas necessárias para um atendimento

diferenciado no âmbito das diferenças culturais: “Então aqui em Ji-Paraná a gente tem duas áreas, né indígenas que são os araras e os gaviões e aqui na escola a gente tem uma aluna que ela estuda o 2º ano e ela é indígena. [...] ela é atendida na sala do AEE que são os alunos especiais” (Kuzma, 2014, p. 4).

A pesquisadora informa que no decorrer de seu relatório o quão frágil é o conhecimento que os/as professores/as têm acerca dos Povos Indígenas e, que tais posicionamentos refletem dentro da sala de aula. Um trabalho à base do improvisado e que acaba por reproduzir visões equivocadas sobre os Povos Indígenas. E com isso, há a chance destas representações produzirem impactos nas identidades indígenas, caso da estudante matriculada nesta escola conforme discute também na publicação (Kuzma, 2014).

O projeto de pesquisa “História e cultura indígena como conteúdos de aprendizagem: como anda a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia”, buscou averiguar 3 (três) aspectos relacionados a esta normativa: primeiro, se os conteúdos citados pela Lei se presentificavam de alguma forma nas práticas pedagógicas nas escolas de Ji-Paraná (SILVA, 2014a); segundo, como era a prática pedagógica antes de 2008, ano de publicação da Lei em estudo (DANTAS, 2014) e terceiro, o que as docências das escolas públicas sabem a respeito da Lei 11.645/2008 (Kuzma, 2014).

Os resultados evidenciaram que há um longo caminho a percorrer na direção da implementação da Lei 11.645/2008 quanto a viabilização do estudo da História e Culturas indígenas na escola. De um lado, os conteúdos propostos na normativa inexistem na discussão curricular das escolas, de outro, foi apurado que antes da publicação da Lei, em 2008, o trabalho pedagógico limitava-se ao currículo de datas comemorativas, caso do dia 19 de abril, o que aponta para o pouco conhecimento docente sobre a Lei 11.645/2008. Diante disso, reiteramos estudos anteriores: “Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece?”. (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 54).

O que foi relevante no desenvolvimento deste projeto diz respeito às repercussões apresentadas na sequência. O Quadro I evidencia os desdobramentos oriundos desta investigação uma vez que desencadeou 11 (onze) produções acadêmicas nos formatos de artigo, resumo, monografia, especialização e uma dissertação de mestrado.



Quadro 1 – História e cultura indígena como conteúdos de aprendizagem: como anda a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia? Ciclo 2013-2014

Ordem	Título	Autoria	Tipo	Ano	Local de Publicação
01	Currículo Intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia	XXXXX	Artigo	2013	Revista P@rtes
02	História e cultura indígena na escola antes da Lei 11.645/2008. O que revela a prática pedagógica?	Dantas, XXXXX	Resumo	2014	Revista Pesquisa & Criação Anais do XXIII 2013/2014
03	Lei 11645/2008: o ensino da história e da cultura indígena evidenciado na prática pedagógica nas escolas públicas de Ji-Paraná, na perspectiva de um currículo intercultural.	Silva, XXXXX	Resumo	2014	Revista Pesquisa & Criação Anais do XXIII 2013/2014
04	História e cultura indígena como conteúdos de aprendizagem: está realmente sendo efetivada a lei 11.645/2008 no âmbito escolar?	Kuzma, XXXXX	Resumo	2014	Revista Pesquisa & Criação Anais do XXIII 2013/2014
05	Investigando as evidências e ausências da lei 11.645/2008 nas práticas pedagógicas em escolas de Ji-Paraná-RO	Silva	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	2014	DCHS/UNIR Ji-Paraná/RO
06	História e cultura indígena na escola: a prática pedagógica antes e depois da Lei 11.645/2008	Dantas	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	2015	DCHS/UNIR Ji-Paraná/RO
07	A Lei 11.645/2008 e os Povos Indígenas: Possibilidade de um Currículo Intercultural Escolar na floresta.	Silva, XXXXX, Dias	Artigo	2016	Revista P@rtes
08	Diálogo com professoras: investigando os des/conhecimentos dos conteúdos exigidos pela Lei 11.645/2008 na perspectiva indígena.	Silva, XXXXX	Artigo	2016	Revista P@rtes
09	Na trilha dos Urupá: estudos de Antropologia Etnopedagógica	XXXXX	Artigo	2016	Revista Tellus
10	As contribuições das teorias culturais para a prática de um currículo intercultural: a Lei 11.645/2008 e o ensino da história e cultura indígena através do uso das tecnologias.	Silva	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)- Especialização Lato Sensu	2016	Faculdade Educacional da Lapa
11	Evidências e ausências da Lei n.º 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná.	Silva	Dissertação de Mestrado	2018	Universidade Federal de Mato Grosso

Fonte: Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).



Em relação aos aspectos qualitativos, de forma geral, os resultados obtidos durante o ciclo 2013-2014 do PIBIC, consideram a necessidade premente das secretarias – municipal e estadual, bem como instituições de educação superior que atuam nas licenciaturas cumprirem a Lei 11.645/2008 e assim promoverem processos de formação inicial e continuada para a docência de Ji-Paraná. Iniciativas que possam apontar para “[...] uma perspectiva crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade [...]” (Walsh, 2009, p. 13-14).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo resultou de um recorte de pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Pedagogia. O objetivo foi analisar o estudo sobre a História e as culturas indígenas no currículo escolar público de Ji-Paraná, no ciclo do PIBIC 2013-2014 de perspectiva qualitativa, documental e bibliográfica.

Analisamos três Relatórios finais e apontamos suas repercussões, ou seja, a derivação de outros trabalhos. Foi possível compreender que a investigação sobre a História e as culturas indígenas no currículo escolar público de Ji-Paraná tem se evidenciado de forma pontual através do livro didático, possivelmente em função das exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entretanto, como se trata de uma produção oriunda da região sul apresenta lacunas quanto aos dados das etnias locais, ausência que contraria os preceitos da Lei 11.645/2008.

Após dez anos da publicação da Lei 11.645/2008 percebemos a existência de concepções estereotipadas e muitos equívocos sobre os Povos Indígenas evidenciadas nos materiais escolares e nas falas da docência. Em função disso, recomendamos aos órgãos responsáveis – sistemas educacionais e agências formadoras, o cumprimento da referida Lei através da viabilização de práticas de formação docente inicial e continuada com vistas à materialização da interculturalidade crítica na escola. Reiteramos a necessidade da participação do Ministério Público Federal, Promotoria de Justiça e demais órgãos fiscalizadores quanto a execução da Lei 11.645/2008.

Assim, entendemos que neste período de investigação, o Grupo de Pesquisa Educação na Amazônia (GPEA) proporcionou por meio da Linha de Pesquisa “Antropologia Etnopedagógica e Currículo” contribuições significativas para a visibilidade da Lei 11.645/2008 que ainda está longe

de ser cumprida. E neste sentido, ressaltamos que é importante que o Grupo continue realizando pesquisas a respeito da inserção da Lei nos currículos das escolas em colaboração com aos povos indígenas, disponibilizando estes materiais à sociedade por meios de eventos e publicações, como estratégia de luta por uma sociedade intercultural.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, pp. 53-69, jan./abr. 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 433/2003**. Autora: Deputada Federal Mariângela Duarte – PT/SP. Situação: Transformado na Lei Ordinária 11645/2008. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=107240> Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº. 11.645/2008. **Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 15 nov. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

DANTAS, Adriana dos Santos. **História e cultura indígena na escola: a prática pedagógica antes e depois da Lei 11.645/2008**. 2015. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. 2015.

DANTAS, Adriana dos Santos. Relatório Final do PIBIC – Ciclo 2013-2014. **História e cultura indígena na escola antes da lei 11.645/2008. O que revela a prática pedagógica?** UNIR: GPEA, 2014.

DANTAS, Adriana dos XXXXX. Relatório Final do PIBIC – Ciclo 2013-2014. História e cultura indígena na escola antes da lei 11.645/2008. **O que revela a prática pedagógica?** UNIR: GPEA, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUZMA, Juliana Martins. Relatório Final do PIBIC – Ciclo 2013-2014. **O conhecimento docente sobre a Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia**. UNIR: GPEA, 2014.

NEVES, Josélia Gomes. **Currículo intercultural**: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. In: Revista Partes, V. 15, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/> Acesso em: 21 dez. 2018.

NEVES, J. G. Currículo Intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645 /2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**: SP. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 15 jul. de 2016.

NEVES, Josélia Gomes. **Na trilha dos Urupá**: estudos de antropologia etnopedagógica, 2016. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i30.382> Acesso em: 20/05/2018. Pesquisa & Criação. Anais do XXIII Seminário do PIBIC. 2013/2014. Disponível em: públicas de Ji-Paraná, na perspectiva de um currículo intercultural. In: Revista

SANTOS, Valéria Rocha dos. **Currículo Intercultural**: Um olhar para o estudo da História e das Culturas Indígenas em escolas de Ji-Paraná-RO. Monografia (Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, 2019.

SILVA, Armelinda Borges da. **As contribuições das teorias culturais para a prática de um currículo intercultural**: a Lei 11.645/2008 e o ensino da história e cultura indígena através do uso das tecnologias. (TCC). Especialização em Metodologia do Ensino Superior e EAD: Faculdade Educacional da Lapa, 2016.

SILVA, Armelinda Borges da. **Evidências e ausências da Lei n.º 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná**. Orientador: Darci Secchi. 151f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2018.

SILVA, Armelinda Borges da. **Investigando as evidências e ausências da Lei 11.645/2008 nas práticas pedagógicas em escolas de Ji-Paraná-RO**. 68f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. 2014b.

SILVA, Armelinda Borges da. Relatório Final do PIBIC – Ciclo 2013-2014. **Lei 11645/2008**: o ensino da história e da cultura indígena evidenciado na prática pedagógica nas escolas públicas de Ji-Paraná, na perspectiva de um currículo intercultural. UNIR: GPEA, 2014a.

SILVA, Armelinda Borges da; NEVES, Josélia Gomes. **Diálogo com professoras**: investigando os des/conhecimentos dos conteúdos exigidos pela Lei 11.645/2008 na perspectiva indígena. Revista Partes. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2015/12/24/dialogo-com-professoras-investigando-os-desconhecimentos-dos-conteudos-exigidos-pela-lei-11-6452008-na-perspectiva-indigena/> . Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Armelinda Borges da; NEVES, Josélia Gomes. **Lei 11645/2008**: o ensino da história e da cultura indígena evidenciado na prática pedagógica nas escolas <http://www.pibic.unir.br/uploads/78787878>. Acesso em: 18 set. 2019.

SILVA, Armelinda Borges da; NEVES, Josélia Gomes; DIAS, Patrícia. **A Lei 11.645/2008 e os Povos Indígenas**: possibilidade de um Currículo Intercultural escolar na floresta. Revista Partes.



Disponível em: <https://www.partes.com.br/2016/01/11/a-lei-11-6452008-e-os-povosindigenas-possibilidade-de-um-curriculo-intercultural-escolar-na-floresta/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Enviado em: 31/03/2023
Aceito em: 02/06/2023