

# REFLEXÕES SOBRE O “RE-IMAGINAR A AMAZÔNIA” SUL OCIDENTAL E “DECOLONIZAÇÃO DA ESCRITA” A PARTIR DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Jardel Silva França<sup>1</sup>  
jardelfranca2509@gmail.com

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque<sup>2</sup>  
nedu.albuquerque@ufac.br

Resumo: O presente artigo se constitui com o intuito de pensar a decolonização da escrita da história amazônica, tomando como recorte as pesquisas sobre formação de professores e relações étnico-raciais apresentadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Linguagens e Identidades (PPGLI) da Universidade Federal do Acre (Ufac), no período de 2012 a 2020. Neste sentido, o que aqui se expõe são reflexões a partir de leituras feitas no decorrer das disciplinas de “Culturas, Linguagens e Sociedades Amazônicas”, “Teorias Linguísticas” e “Dissertação” cursadas no Mestrado de Linguagens e Identidades do Programa de Pós-Graduação homônimo de nossa instituição. A isso se acresceu os materiais estudados em “Ensino de História e Educação para Relações Étnico-Raciais” ministrada como optativa no Mestrado Profissionalizante em História da mesma. O objetivo do texto é concatenar a construção identitária populacional acreana com as pautas da Educação das Relações Étnico-Raciais, tomando como referenciais Miguel Nenevé e Sônia M. Gomes Sampaio (2015); Francisco Bento da Silva (2013, 2015, 2017); Gerson R. de Albuquerque (2020); Nedy Bianca M. de Albuquerque (2015); José A. Pádua (2000); Amílcar Araújo Pereira (2013); Jerry Dávila (2006); Frantz Fanon (2008); Nilma Lino Gomes (2020) e Kabengele Munanga (2012, 2020). Assim o texto se organiza em caráter introdutório trazendo a trajetória formativa que impulsiona este estudo, perpassando ao debate sobre identidades correlacionando-as ao caráter polissêmico e multicultural na/da Amazônia sul ocidental, depois adentrando a construção do problema de pesquisa, suas motivações e rotas de investigação, porquanto seja inquirição em andamento e por isso mesmo ainda inconcluso.

Palavras-chave: Formação docente. relações étnico-raciais. PPGLI.

Abstract: The present article is constituted with the intention of thinking about the decoloni-

1 Mestrando em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação Superior Euclides da Cunha (Inec). Licenciado em História, pela Universidade Federal do Acre - Ufac (2019). Aperfeiçoado Uniafro em Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Escola (2016). Membro do corpo editorial da Revista Em Favor de Igualdade Racial e Revista Das Amazônias / Revista Discente de História da Ufac. Filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) da Universidade Federal do Acre.

2 Doutora em História pela USP (2015). Mestra em História pela PUC/SP (2002). Graduada em História (UFAC/1999) e bacharel de Direito (UNINORTE/2009). Professora Associada, nível 01, da Universidade Federal do Acre, lotada no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, lecionando disciplinas de História do Brasil nas graduações de História e Formação Social da Amazônia no curso de Jornalismo, pesquisadora do NEABI/UFAC.

zation of the writing of the Amazonian history, taking as a cutout the research on teacher education and ethnic-racial relations presented in the Post-Graduation Program in Education (PPGE) and Program of Languages and Identities (PPGLI) of the Federal University of Acre (Ufac), in the period from 2012 to 2020. In this sense, what is exposed here are reflections based on readings made during the disciplines “Cultures, Languages and Amazonian Societies”, “Linguistic Theories” and “Dissertation” studied in the Master’s Degree in Languages and Identities of the Postgraduate Program of the same name of our institution. To this, we added the materials studied in “History Teaching and Education for Ethnic-Racial Relations” taught as an optional course in the Professional Master’s Degree in History of the same institution. The aim of the text is to connect the construction of the Acre population identity with the guidelines of the Education of Ethnic-Racial Relations, taking as references Miguel Nenevé and Sônia M. Gomes Sampaio (2015); Francisco Bento da Silva (2013, 2015, 2017); Gerson R. de Albuquerque (2020); Nedy Bianca M. de Albuquerque (2015); José A. Pádua (2000); Amílcar Araújo Pereira (2013); Jerry Dávila (2006); Frantz Fanon (2008); Nilma Lino Gomes (2020) and Kabengele Munanga (2012, 2020). Thus, the text is organized in introductory character bringing the formative trajectory that drives this study, going through the debate on identities correlating them to the polysemic and multicultural character in/of the southwestern Amazon, then entering the construction of the research problem, their motivations and routes of investigation, as long as it is enquiry in progress and therefore still inconclusive. Keywords: Teacher training. ethnic-racial relations. PPGLI.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte constitutiva da etapa inicial de dissertação de mestrado em construção no PPGLI, sob orientação da professora Lucieneida Dováo Praun, da interlocução com docentes de disciplinas do programa em comento, aduzido de diálogos com a regente da disciplina Ensino de História e Educação para Relações Étnico-Raciais<sup>3</sup> do ProfHistória (Mestrado Profissionalizante em História), com o foco de pensar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Acre (UFAC) nos cursos de pós-graduação do PPGE e PPGLI.

O interesse por essa temática foi despertado pelo debate travado em função do Termo de Execução Descentralizada - TED nº 2/2019, celebrado entre a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), abrigada no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) objetivando realização de “Pesquisa e avaliação sobre a implementação da Lei nº12.990/2014 e elaboração de metodologia de avaliação da Lei no 12.711/2012”.

Esse TED foi debatido amplamente nos encontros regionais e nacional do Consórcio Nacional de NEABS e Grupos Correlatos (Conneabs)<sup>4</sup> no ano de 2020, posto a necessidade de realização do levantamento dos resultados das políticas de ações afirmativas, sobretudo no concernente ao estabelecimento de cotas étnico-raciais para ingresso nos cursos de graduação.

3 Importante ressaltar que embora no decorrer do texto façamos alusão repetidas vezes à Educação das Relações Étnico-Raciais (doravante denominada apenas de ERER), a disciplina do ProfHistória é Ensino de História e Educação “para” as Relações Étnico-Raciais. Logo, é importante demarcar a distinção entre ambas, sendo a primeira voltada para a educação escolar, enquanto a segunda aglutina outras ações além da escolar, direcionada para outras áreas além da escolástica.

4 O Consórcio é composto atualmente por mais de 132 grupos de pesquisas que se intitulam Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e de temas correlatos, como é o caso do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFAC (Neabi/Ufac).

E muito embora a Lei em questão não repercutisse sobre a pós-graduação, porquanto as cotas ali sejam decorrentes da Portaria Normativa nº 13/2016 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), me senti instigado a realização da investigação acerca dos efeitos das educação étnico-racial nos programas de pós-graduação que tradicionalmente recebem egressos da área de História, validando tal interesse em estudar as relações raciais da Amazônia Sul Ocidental por meio das políticas educacionais, tendo como importante referência os escritos de Jerry Dávila (2006), enfatizando os debates sobre o branqueamento cultural e o apagamento das nossas multiculturalidades, isso porque:

[...] o sistema da educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática [...] (DÁVILA, 2006, p. 36)

Neste sentido, recordando Freire, me ocorreu nas aulas de Teorias Linguísticas, lecionadas no Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade durante o decurso do primeiro semestre letivo da pós-graduação ( em modalidade de ensino remoto), pensar acerca da questão de minha identidade e como a criei dentro do espaço social e acadêmico no qual estou inserido enquanto pesquisador desde a licenciatura em História, vinculado ao Grupo de Pesquisas Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

Para tanto, fiz uso de Miguel Nenevé e Sônia M. Gomes Sampaio (2015) pensando no “decolonizar a escrita e re-imaginar” o Acre dentro da Amazônia. Tomei como suporte as palavras de Francisco Bento da Silva, nas quais o Acre surge como polissêmico (SILVA, 2017), caracterizado enquanto Sibéria Tropical pelo desterro das classes perigosas e incômodos revoltosos (SILVA, 2013), e também como representação de uma sociedade das e as margens (SILVA, 2015). Para pensar na construção identitária sobre influência de sua heterogeneidade (BAUMAN, 2015) e ausências (GOMES, 2020), em intercursos narrativos de resistências (ALBUQUERQUE, 2020). Coligando a formação identitária populacional acreana com o repertório da Educação das Relações Étnico-Raciais, empreguei Dávila (2006), Pereira (2013), Gomes (2020), Munanga (2012, 2020) e Fanon (1968, 2008) com sua perspectiva de que a colonização faz emergir novos sujeitos e passa pela demanda revisional da história, a fim de recuperar narrativas que foram modificadas e ouvir tais indivíduos antes de estabelecer julgamentos prévios.

Assim, para dar início a reflexão, é necessário compreender que a construção das identidades parte de um aspecto individual, onde através da atuação de sistemas simbólicos, seus significados e significantes, produzimos e damos sentido a nossa existência enquanto sujeitos individuais e sociais. (SILVA, 2014). Logo, me compreendo como jovem, homem, negro, cisgênero, homossexual, licenciado em História, pesquisador da

educação para as relações étnico-raciais, amazônida ocidental natural do Acre. E essa demarcação é significativa, pois, conforme afirma Pereira:

Os meus posicionamentos deverão ficar claros (sic) através das escolhas feitas no decorrer deste trabalho; não só nos esforços de autodefinição do próprio autor, mas principalmente na definição das perspectivas aqui adotadas, dos cortes cronológico e espacial, na escolha dos textos teóricos que servirão de base para as argumentações, no encaminhamento das questões etc. Não podemos perder de vista também a dimensão política existente nos trabalhos acadêmicos, os limites éticos e a responsabilidade social que, em geral, também ficam evidentes através dos posicionamentos dos autores, de uma maneira geral. Essas questões podem interferir na própria realidade social estudada, na medida em que as pesquisas, fazendo análises sobre determinadas realidades, façam proposições que poderão ou não gerar outras discussões acadêmicas e políticas, ou mesmo inspirar ações que venham a ser implementadas pelos poderes públicos e outros agentes sociais. (PEREIRA, 2013, p. 22)

Segue-se aqui para além da demarcação de posicionamentos políticos, sociais e culturais, o provérbio africano do “ubuntu”, ou seja, “eu sou porque nós somos”. Assim, quando escrevo, ainda que seja um sujeito social com identidade heterogênea, ela é composta dentro de ideias e vivências compartilhadas (BAUMAN, 2005). Ao nascermos, somos envoltos de símbolos e signos sociais que “validarão” a nossa existência enquanto indivíduos. Nos são atribuídos nome, sobrenome do pai e mãe, uma cultura, na qual são ensinados os costumes e valores do grupo social, tudo isso faz-se necessário para “marcamos a diferença! [...] mostrar que existimos, porque somos indivíduos diferentes do dos demais presentes, passados e futuros.” (MUNANGA, 2012, p. 09). E esse trajeto de construção identitária será feito até o dia de nossa morte, posto nossa constante elaboração individual e coletiva.

Contudo, essas observâncias que ora exponho não haviam se manifestado em mim até o momento das referidas aulas do mestrado. Antes, nunca havia parado para pensar tais assuntos sobre a temática, mas ao recordar como fui construindo minha identidade enquanto uma pessoa negra, fui levado ao ano de 2016, quando iniciei meu curso de Aperfeiçoamento Uniafro: Políticas de promoção de igualdade racial na escola<sup>5</sup> e ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>6</sup>, no qual fui bolsista durante os anos de 2016 e 2017.

Foram nesses ambientes que passei a estudar e a compreender um pouco sobre ser negro, os embates políticos e as lutas do movimento negro em busca de uma sociedade

5 O trabalho de conclusão do aperfeiçoamento intitulado “Novas metodologias para a aplicação da lei 10.639/03 na escola: brincadeiras afro-brasileiras” foi publicado como capítulo de livro na Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais na educação básica. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/ColetneaUniafropticaspedagogicasemeducaodasrelaestnicoraciaisnaeducaobsica.pdf>.

6 Meus anos no Pibid geraram dois artigos: O de 2016 intitulado “Brincadeiras afro-brasileiras no ensino de história” foi reformulado e publicado na Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir) como “Formação docente: narrativas e experiências com as leis 10.639/03 e 11.645/08 no Pibid/História/Ufac”. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3266/2232>. Já o de 2017, tendo como nome «Literatura como forma de libertação no período escravagista» foi reorganizado e também foi publicado na Refir como “Literatura e libertação: o ensino de história afro-brasileira no Pibid-história Ufac. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4190/2512>.

igualitária, onde a educação de qualidade atenda a quaisquer grupos étnicos na sua totalidade e ensinando todas as culturas, cultivando o respeito à diferença. Nesse sentido, me compreendo como produto de movimento contínuo transformador face aos conflitos de inquietações reacionária do meio em que habito, pois, sobre o “locus” educacional, Gomes destaca:

A escola é um espaço privilegiado para a discussão sobre questão racial, já que ela representa o principal espaço de socialidade de jovens e crianças no Brasil. [...] Nós acreditamos que a escola é tanto um lugar de produção e reprodução das desigualdades sociais, mas cremos também na possibilidade de uma educação emancipatória e não alienante. (GOMES, 2016, p. 80)

Isto porque as instituições escolares são campos de intensos debates e disputas entre grupos étnicos que buscam exercer e demonstrar poder por meio da educação. Os conhecimentos ensinados no seio das escolas serão reproduzidos e aplicados dentro da sociedade, ou seja, os valores de determinado grupo serão os moldadores da conduta cívica e moral das pessoas. No meio desses embates, através das representações e sistemas simbólicos coletivos é que se constituem as identidades, possibilitando uma maior articulação de diálogos reivindicatórios (SILVA, 2014).

Após a conclusão do aperfeiçoamento continuei meus estudos em torno da temática negra. Anos mais tarde, em 2020, integrei o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)<sup>7</sup>. Esse vínculo me possibilitou ampliar meus estudos acerca das temáticas, participar de formações como ouvinte e preceptor, expandir meus contatos com outras instituições e, com o apoio do Neabi, ingressar no mestrado.

A trajetória da construção da minha identidade negra se coaduna com a conceituação proposta por Baumam (2005) e Munanga (2020), que veem a produção da identidade como conectivo de grupos humanos, não pelo seu local de nascimento ou aspectos físicos (sem os desconsiderar), mas indo além de fatores biológicos, se fundamentando em ideias, princípios, valores sociais, culturais, políticos, unindo-os em uma “comunidade fundida por ideias”. A negritude ou identidade negra não se fixa apenas nos aspectos biológicos do negro, suas ações se apresentam como um levante ao olhar subalternizador que é lançado ao negro diariamente pela sociedade construída sobre as pedras alicerçadas do racismo. Nas palavras de Kabengele Munanga:

A negritude não se refere apenas à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos tem fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objetos de políticas

7 O Neabi é um grupo de pesquisa e unidade administrativa de mesmo nome e inserida dentro do organograma da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), procedimento único e diferente dos demais grupamentos de pesquisadores vinculados à Ufac. Vale ressaltar que as ações como a especialização *lato-senso* em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola e Laboratório da Observatório da Discriminação Racial (LabODR) foram etapas embrionárias para a criação do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac).

sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2020, p. 19).

Então, compreendo o Neabi/Ufac como um espaço possibilitador de diferentes reflexões sobre as várias identidades ali construídas, pois aqueles sujeitos que lá estão seguem com um mesmo objetivo: o de arquitetar uma sociedade antirracista, onde todos possam ter gozo pleno dos seus direitos. Mas, seus componentes são bem heterogêneos, demonstrando assim ser a luta por uma sociedade antirracista feita em suas distintas instâncias e abordam múltiplos temas nas variadas áreas, indo do Direito, Psicologia, Letras, Filosofia, História e Educação.

Afirmo isso, pois, nossos corpos diariamente são atravessados por inúmeras “comunidades de ideias e princípios”, abundantes identidades, que vão moldando nosso próprio ser. E a respeito da pluralidade de identidades que temos contato diariamente Baumam diz que “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outra infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso está em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAM, 2005, p. 19).

A construção das identidades coletivas se dá a partir da classificação dentro do mundo simbólico social, distinguindo assim como aspectos diferentes (SILVA, 2014). Marcar as distinções é necessário no processo de construção da identidade, onde nossas pautas, lutas e levantes ganham significado nos cenários nacionais. Sobre o tema, nos diz Silva que:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio de exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma e celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”). (SILVA, 2014, p. 51).

A identidade nacional do Brasil pode ser considerada uma identidade homogeneizadora, pois a partir desse rótulo são designados os valores culturais do grupo dominante e invisibilizado o Brasil que é composto por pluralidades, tendo em sua maior parte população negra, reduzido percentual de indígenas, com unidades familiares monoparentais e matriarcais. Contudo, podemos descrever que o país se identifica e impõe um caráter identitário como uma sociedade branca, cisgênero, patriarcal, nos fazendo lembrar um certo “bovarismo nacional” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p.17).

Face a este contexto, eis que nos surgem pontos inquietantes quanto a perspectiva de pensar as políticas educacionais, tomando como recorte os programas de pós-graduação em comento e os trabalhos ali apresentados, visto que ao debate-las, conforme nos assevera Dávila (2005), estamos estudando as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Contudo, ao pensarmos nestas relações dentro dos espaços acreanos, observamos que o imaginário externo ainda concebe a Amazônia enquanto “uma homogeneidade

de cultura indígena” (NENEVÉ, SAMPAIO, 2015, p. 20). Igualmente esbarramos com o aspecto inusitado de considerar o fenômeno populacional da diminuta população negra no Acre antes de 2000 e a modificação deste cenário no Censo de 2010,<sup>8</sup> passando de sua quase inexistência para sua hegemonia quantitativa em uma década, o que a nosso entender decorre em função do estímulo valorativo e o caráter reparador da adoção de políticas de ações afirmativas (SANTOS, 2018).

Assim, somos reportados a pensar a composição populacional do Acre enquanto Amazônia Sul Ocidental, a fim de validar a temática desenvolvida na pesquisa sobre educação das relações étnico-raciais com o recorte regional proposto. E neste sentido vale mencionar o estudo de Klein (2012) a respeito de quem era apontado como habitante do Acre na virada do século, observando-se a total não contabilização de povos indígenas, tampouco a categorização por brancos, negros e indígenas, sendo anotada apenas a origem (naturalidade e nacionalidade), conforme se observa a tabela 01 retirada do supracitado autor em sua análise a respeito de “populações e economia no Acre, Amazonas e Pará, entre 1880 e 1920”, naquilo que ficou designado como primeiro “ciclo” da borracha:

**Tabela 01** – Origem dos moradores do Acre em 1904

| Origem              | Totais | Porcentagem |
|---------------------|--------|-------------|
| <i>Brasileiros</i>  |        |             |
| Ceará               | 1389   | 58,45%      |
| Rio Acre            | 439    | 18,47%      |
| Rio Grande do Norte | 141    | 5,93%       |
| Pará                | 63     | 2,65%       |
| Amazonas            | 62     | 2,60%       |
| Paraíba             | 54     | 2,27%       |
| Maranhão            | 48     | 2,02%       |
| Pernambuco          | 31     | 1,30%       |
| Alagoas             | 30     | 1,26%       |
| Piauí               | 21     | 0,88%       |
| Bahia               | 16     | 0,63%       |
| Sergipe             | 12     | 0,50%       |
| Rio de Janeiro      | 8      | 0,33%       |
| Rio Purus           | 1      | 0,04%       |
| Espirito Santo      | 1      | 0,04%       |
| São Paulo           | 1      | 0,04%       |
| <i>Estrangeiros</i> |        |             |
| Peru                | 31     | 1,30%       |
| Espanha             | 14     | 0,58%       |
| Portugal            | 8      | 0,33%       |
| Itália              | 4      | 0,16%       |
| Bolívia             | 1      | 0,04%       |
| Paraguay            | 1      | 0,04%       |
| Total               | 2376   | 100,0%      |

Fonte: Relatório de Governo. 1904. Relatório de Cunha Matos (Apud Klein, 2012)

<sup>8</sup> No censo de 2010 segundo o levantamento do IBGE, a população negra (pretos e pardos) representa 72,1% da população acreana.

Ao lermos o texto de Klein (2012) identificamos o maior volume migratório de pessoas originárias do que hoje designamos de estados do nordeste<sup>9</sup> brasileiro, não há uma qualificação por caráter étnico-racial no documento estudado, visto que é recorte do relato governativo, portanto discurso oficial, coadunando com a perspectiva de interpretação da então recém criada primeira república brasileira (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Porém, se fizermos o exercício mental para considerarmos a composição populacional do que anacronicamente chamaremos de “nordeste” face ao fluxo do tráfico negreiro nos nossos mais de três séculos de escravização de populações negras, compreendemos o quanto a configuração étnico-racial dos primórdios do Acre brasileiro já era composta de negros.<sup>10</sup>

Dentro desta perspectiva, é indispensável voltarmos a Pereira (2013) para recordarmos como se deu a elaboração do conceito de raças e etnias na passagem do século XIX para o XX e seu impacto para formação da identidade nacional do Brasil república. Logo, parafraseando Pereira (2013), compreende-se que as teorias raciais do século XIX baseavam-se na ideia de superioridades das raças, no que chamamos de Darwinismo Social. Essas ideias influenciaram e ainda repercutem nas políticas públicas do Brasil, pois os ecos das medidas implementadas no começo do XX visando o “melhoramento” da população brasileira, objetivando o apagamento dos negros e indígenas, vistas como inferiores em relação aos europeus, ainda repercutem em nosso cotidiano.

Então, nos parece que essa ótica de branqueamento e eugenia explique os dados de censo no período antecedente e posterior a anexação do Acre ao Brasil<sup>11</sup>, porquanto se a existência de negros e indígenas, bem como a miscigenação eram vistas como símbolo de atraso social, não interessava ao governo brasileiro quantificar esses marcadores, cabendo melhor ao discurso oficial o amálgama da nacionalidade do que da racialização (PEREIRA, 2013).

Contudo, com a Era Vargas as elites dominantes do país, conforme asseverou Dávila (2006) passaram a compreender a mistura racial na composição populacional como aspecto inevitável e positivo, incensado dentro do “mito da democracia racial” do qual Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Arthur Ramos foram arautos com seus escritos. De tal forma foi propagandeada essa perspectiva, que gerou a formação da Pesquisa Unesco, após a Segunda Guerra Mundial, cujo resultado foi exatamente desconstruir a falsa ideia de democracia étnica.

A esteira disto, durante o regime de exceção instituído em março de 1964, as pautas do movimento negro em suas diferentes vertentes levaram a formação de sua unificação no que Pereira (2013) designou de “movimento negro contemporâneo”. Em período

9 Importante é recordar a afirmação de Durval M. de Albuquerque Júnior de que a designação de nordeste é uma construção de etapa posterior ao período estudado por Daniel Klein no artigo aqui referenciado, assim, sendo um anacronismo emprega-lo para caracterizar e homogeneizar as populações de migrantes ao Acre. A esse respeito ver ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009.

10 Para mais detalhadas observâncias do fluxo de tráfico negreiro das costas africanas ao nordeste brasileiro, ver Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos, disponível em: [www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org), acesso em 10 ago. 2021.

11 A respeito da anexação do Acre ao Brasil ver ALBUQUERQUE, 2015.

concomitante à ascensão do Acre de Território a Estado e a constituição do sistema de ensino superior nesta parte mais extrema da Amazônia Sul Ocidental.

Exatamente no ano inaugural da presidência de Castelo Branco foi criado o primeiro curso de nível superior no Acre, sendo este o bacharelado em Direito. A este se seguiram outros bacharelados e cursos de licenciatura para formação de docentes que lecionariam no ensino infantil, primário, ginásio e colegial. Contudo, ainda não era a instituição de ensino superior que temos hoje, tratavam-se de faculdades, cuja “aglomeração” para usamos termo em evidência atualmente, levaram em 1974 aquilo que oficialmente se diz ser a Universidade Federal do Acre (UFAC), devido à “federalização”, a partir da Lei n.º 6.025, de 05 de abril de 1974.

A isso seguiu sua institucionalização como Fundação Universidade Federal Acre pelo Decreto-Lei n.º 74.706, de 28 de outubro daquele mesmo ano. No trajeto de mais de cinco décadas de existência, a instituição se consolidou como a de maior prestígio, presença e formação de profissionais no Acre, tanto por ter inaugurado o ensino superior, quanto por ter a primazia na interiorização e pós-graduação. Ao que se recorda, neste painel geral a formação de ao menos quatro gerações de educadores, além de quadros dos poderes executivo e legislativo em âmbitos municipais, estaduais e federais, com destaque a Marina Silva que já atuou como Ministra do Meio Ambiente e é graduada em História pela Ufac. No espaço do judiciário nacional, regional e federal temos nomes que tanto foram formados pela instituição como o Juiz Pedro Paulo Castelo Branco,<sup>12</sup> que ganhou notoriedade pela prisão de Paulo César Farias, envolvido nos incidentes da crise política que levaram ao impeachment do presidente Fernando Collor, quanto outros que foram professores fundadores e depois ministros do Supremo Tribunal Federal, a exemplo de Ilmar Galvão.

Sem perdermos de vista a atuação de personalidades que compuseram e/ou foram formados pela Ufac, é indispensável situá-la nos meios sociais, educacionais e políticos acreanos, não apenas na produção e difusão de conhecimento acadêmico, ou na formação de profissionais dos mais distintos segmentos. A Ufac busca colaborar com a elaboração de consciências críticas, quer pelo estímulo, criação e aplicação de práticas acadêmico-científicas, quer através de pesquisas, investigações e atividades voltadas para o conhecimento científico e cultural. Assim, atua na formação e capacitação profissional nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para os cursos de preparação de professores em suas licenciaturas e nas especificidades das temáticas étnico-raciais, a fim de promover a igualdade racial em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

---

12 A respeito dos desdobramentos da atuação de PC Farias, mesmo após sua morte, o mencionado magistrado federal Pedro Paulo Castelo Branco Coelho, então lotado na 10ª Vara da Justiça Federal, teria encaminhado à Procuradoria Geral da República o inquérito de apuração de possíveis laços do falecido com a máfia italiana. Dados obtidos em matéria assinada por Abnor Gondim da sucursal de Brasília, para o jornal Folha de São Paulo, publicada em 21 de março de 1997, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc210329.htm>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Entretanto, a constituição de um sistema de ensino superior no Acre não resultou em um processo de oportunidades isonômicas às populações negras e indígenas na universidade. A perspectiva de inclusão temática étnico-racial somente passou a ser tratada de modo mais relevante com a criação de legislação específica. Neste sentido vale recordar que a Lei nº 10.639/2003 modificou a redação da LDB, inserindo o art. 26-A em que se lê:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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).

Ao passo que a Lei nº 11.465/2008 alterou o artigo em comento, inserindo nele também a obrigatoriedade de ensino de história e cultura indígena, assim ficando a nova redação:

Art. 26-A. 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 história brasileiras.” Porém, constituir legislação, não significa heterogeneidade de composição no corpo estudantil ou nas temáticas de estudo, isto requer não apenas um trabalho de formação, mas, uma política de continuidade configurada na pós-graduação com acesso, permanência e adoção destes temas nos campos de debate. (BRASIL, 2008).

O que tornou possível a criação da Lei nº 12.711/2012, denominada de “lei de cotas” porque instituiu percentual mínimo de cinquenta por cento das vagas em universidades, institutos e centros federais de ensino superior e médio para estudantes de escolas pública com baixa renda, “autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência”, conforme se pode visualizar na leitura dos artigos primeiro e terceiro abaixo transcritos:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

Então, ainda que essa legislação tenha dado a trilha de acesso ao ensino médio e superior nas instituições federais, impôs a observação de seus impactos em revisão após uma década de implementação, conforme impôs o sétimo artigo da Lei nº 12.711/2012. E muito embora o foco do trabalho seja a produção com temática étnico-racial na pós graduação, cuja norma de acesso cotista foi dada pela Portaria Normativa/MEC nº 13, de 11 de maio de 2016, nos instiga saber quais as implicações destas ações afirmativas na produção acadêmica do que chamamos de formação continuada, a fim de confirmarmos ou não aquilo que Gomes (2020), inspirada em Boaventura de Souza Santos, designou de “sociologia das ausências”.

Neste sentido, para além do planejamento, execução e aferição de resultados da pesquisa, nos cabe pensar quem são os pesquisadores da temática, como ela é pensada dentro de um universo que para os externos e não nativos a realidade do Acre (situado na Amazônia Sul Ocidental brasileira) se configura como espaço de populações que não seriam de pretos, pois como nos lembram Nenevé e Sampaio (2015, p.20):

Cremos que devemos reimaginar aquela excepcional Amazônia concebida e fantasiada como o local dos povos primitivos, que ainda não mudaram com todos os processos de colonização e de contato. Os estudos que parecem mais interessantes ao mundo são justamente estes que procuram expor a imagem de uma região inalterada e, portanto, de fácil explicação. Referimo-nos a discursos que não se preocupam muito em discutir a enorme diversidade nem a dinâmica das culturas que povoam a Amazônia. Sim, existem povos indígenas, existem sistemas antigos de povoamentos pré-colombianos, como também existe uma Amazônia multiétnica, multicultural, que passa por uma mudança dinâmica. (NENEVÉ; SAMPAIO, 2015, p.20)

E nesta conjuntura e dimensão histórica, empregando a expressão como representação desse painel atual da Amazônia e também dentro da perspectiva de chave interpretativa de Pádua (2000), afirmamos, portanto, ser a região espaço de demanda para ações

afirmativas, não exclusivamente destinadas as populações indígenas, mas, também aos negros.

Logo, além de pesquisar é preciso demarcar constantemente que os negros, lembrando a catalogação do IBGE, são pretos e pardos. Então, ao observamos os dados censitários populacionais de 2010, fortalecemos nosso discurso e motivação de pesquisa, posto que nós negros (pretos e pardos) existimos e resistimos aqui desde os primórdios da ocupação para exploração gomífera, bastando para tanto recordar o relatório de Cunha Mattos em 1904, aqui exposto do recorte de material do professor Daniel Klein (2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mente que o presente artigo se constitui do uso livre de metodologia revisional de leituras reunidas ao longo de disciplinas cursadas no mestrado de Linguagens e Identidades e no Mestrado Profissional em Ensino de História (ambos da Ufac), acrescido de interlocuções com professores das referidas cadeiras e minha orientadora, busquei inserir aqui reflexões decorrente de inquietações sobre decolonização nos modos de pensar a Amazônia, concatenando-as a meu objeto de estudo que são as temáticas étnico-raciais na formação continuada realizada nos cursos de pós-graduação em Humana desta instituição de ensino superior.

Então, rememorando Albuquerque (2020, p.120) em seu ensaio sobre “narrativas de existências e resistências” no que chama de “Amazônia Acreana” observa-se que seu olhar recaia com ênfase na “errância” enquanto “poderoso elo que conecta diferentes narrativas de vivências e viventes” na capital do Acre, transcrito a seguir:

A partir das questões pontuadas, penso ser possível enfatizar que a errância é como um poderoso elo que conecta diferentes narrativas de vivências e viventes na cidade de Rio Branco. Uma errância que não está presente apenas nos ‘deslocados tradicionais’ (indígenas, artistas de rua, camelôs, prostitutas, moradores de rua, entre outros), mas também naquelas comunidades humanas que estão enraizadas em bairros populares e mesmo em conjuntos habitacionais projetados para pessoas de baixa renda que foram transformados em locais de moradia ou empreendimentos de certa classe média. Essa errância pode ser encontrada entre alunos de cursos universitários ‘de baixo impacto’, bordão acadêmico utilizado de modo pejorativo para fazer referência aos cursos de formação de professor, que recebem a maior parte dos alunos carentes ou de baixa renda: filhos de seringueiros e outras categorias de trabalhadores, geralmente pretos e indígenas ou afroindígenas dos bairros periféricos de Rio Branco e de pequenas cidades do interior do estado do Acre e Sul do Amazonas. (ALBUQUERQUE, 2020, p. 120)

Aqui, sem o esgotamento das preocupações motrizes deste texto, o ora exposto são apontamentos de inquietações que ligam minha “errância” como graduado em História, negro, homossexual, de baixa renda, habitante de bairro originalmente popular que aos poucos tem se gentrificado, ao pensar a decolonização da “Amazônia Acreana” tendo como recorte as investigações a respeito das dissertações e teses defendidas no PPGE e

PPGLI cuja temática seja a formação de professores e relações étnico-raciais, no período de 2012 a 2020.

Neste sentido, lembrando o caráter inusitado da quase ausência de peles negras antes de 2010, em contraponto à sua maioria a partir do censo daquele ano, congregando minha própria “errância” com o “caudal identitário” populacional (QUEIROZ; MENDES, 2018), debati aqui a construção identitária étnico-racial dos outrora apagados indivíduos que agora são meus objetos de estudos em suas aparições nos trabalhos de pós-graduação.

O fio condutor deste diálogo foi a indagação que move a elaboração da dissertação, tange a (im)possibilidade de ser vistos e representados na formação continuada da Ufac. Mas, conjuntamente com a presente pergunta, o que acabou guiando a escrita foi a necessária afirmação de existência das populações negras no Acre, tomando por base o mecanismo da revisão bibliográfica. Frente a isto, acredito que se configura a narrativa explicativa de nossas ausências em função dos usos e desusos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, repercutida sobre as políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. Nos intercursos do corpo, da voz e da memória: narrativa de existências e resistências na Amazônia acreana. **Revista Humanidade e Inovação**, v. 7, n. 23, 2020.
- ALBUQUERQUE, Nedy Bianca Medeiros de. **A cavalo dado não se olham os dentes: O Bolivian Syndicate e a Questão do Acre na Imprensa (1890-1909)**. São Paulo: USP, 2015.
- BAUMAM, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Brasília: Senado Federal, 2008.
- BRASIL. **Lei 12.711/2012**. Brasília: Senado Federal, 2012.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- IBGE. **Censo demográfico: característica da população e dos domicílios, 2010**.
- KLEIN, Daniel da Silva. A Amazônia no Ciclo da Borracha: populações e economia no Acre, Amazonas e Pará entre 1880 e 1920. In: **Revista Estudos Amazônicos**. v. 8, n. 02, 2012. Acesso em: 30 maio 2014.
- MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da ABPN**, v.4, n.8, jul.-out., 2012, p.06-14.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. – 4.ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2020.
- NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia. “Re-imaginar a Amazônia, descolonizar a escrita sobre a região”, pp. 19/35. In: ALBUQUERQUE, G.; NENEVÉ, M.; SAMPAIO, S. **Literaturas e Amazônias: colonização e descolonização**. Rio Branco: Nepan, 2015.
- PÁDUA, José Augusto. Biosfera, história e conjuntura na análise da questão amazônica, pp.793/811. **História, Ciências e Saúde – Manguinhos**. Volume VI, Rio de Janeiro, set. 2000.
- PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.
- QUEIRÓS, Franciso Aquinei Timóteo; MENDES, Francielle Maria Modesto. Caudal identitário: representação, imaginário e estereótipo no documentário O Acre Existe. **Verso e reverso (Unisinos online)**, v. 32, p. 25-33, 2018.

Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2018.32.79.03>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Vanilda Honória dos. A reparação da escravidão negra no Brasil: fundamentos e propostas. **Revista Eletrônica OAB/RJ**, vol.29, n°. 2, 2018.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SLAVEVOYAGES. Banco de Dados do Comércio Transatlântico de Escravos, disponível em: [www.slavevoyages.org](http://www.slavevoyages.org). Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Francisco Bento. **Acre, a Sibéria Tropical: destierros para as regiões do Acre em 1904 e 1910**. Manaus: UEA, 2013.

SILVA, Francisco Bento da. Insolitudes acres, híbridas e fronteiriças: as disputas pelas identidades. **Jamaxi**, v. 1, p. 49- 67, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/1436>. Acesso em: 10 jun 2021.

SILVA, Francisco Bento da. Sobre águas, lugares, gentes e identidades: literatura e história na Amazônia acreana. In: ALBUQUERQUE, Gerson; NENEVÉ, Miguel; SAMPAIO, Sônia Maria Gomes. **Literaturas e Amazônia: colonização e descolonização**. Rio Branco: Nepan, 2015.

SILVA, Thomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva de Estudos Culturais**. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.