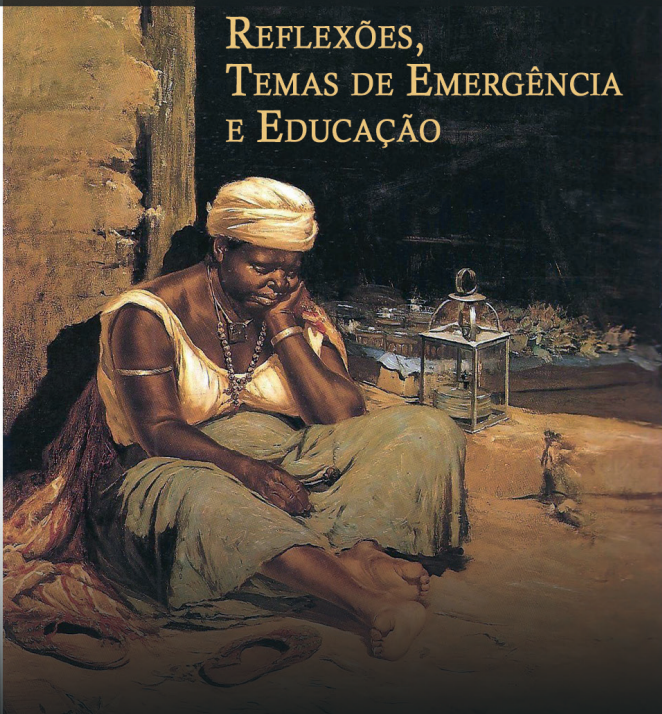




RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

REFLEXÕES,
TEMAS DE EMERGÊNCIA
E EDUCAÇÃO



MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
REFLEXÕES,
TEMAS DE EMERGÊNCIA
E EDUCAÇÃO



EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos Organizadores - 2022

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: *Mulata quitandeira* (Antônio Ferrigno), 1893. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Antonio_Ferrigno_-_Mulata_quitandeira.JPG?uselang=pt-br; *ZUMBI* (Antonio Parreiras), 1927. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ant%C3%B4nio_Parreiras_-_Zumbi.jpg?uselang=pt-br; *A Redenção de Cam* (Modesto Brocos), 1895.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reden%C3%A7%C3%A3o.jpg?uselang=pt-br>; *Mãe Preta*, 1912 - Lucílio de Albuquerque. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luc%C3%ADlio_de_Albuquerque_-_M%C3%A3e_Preta_\(2\).jpg?uselang=pt-br](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luc%C3%ADlio_de_Albuquerque_-_M%C3%A3e_Preta_(2).jpg?uselang=pt-br).

Revisão: os autores

Revisor técnico: Manuel Alves de Sousa Junior

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dr. Glen Goodman (Arizona State University)

Dr. Guido Lenz (UFRGS)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)

Dr. Waniilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382 Relações étnico-raciais : reflexões, temas de emergência e educação. / Organizadores: Manuel Alves de Sousa Junior, Tauã Lima Verdan Rangel. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
408 p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-020-6
DOI: 10.29327/570472
1. Educação. 2. Relações raciais – ética. 3. Relações raciais – multidisciplinaridade. 4. Racismo. I. Título. II. Sousa Junior, Manuel Alves de. III. Rangel, Tauã Lima Verdan.

CDU 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i> <i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
PREFÁCIO.....	12
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
UNIDADE I - REFLEXÕES	
DIGNIDADE PARA QUEM? VULNERABILIDADE ALIMENTAR E COMPROMETIMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: PENSAR A TEMÁTICA À LUZ DA NECROPOLÍTICA DE ACHILLE MBEMBE.....	15
<i>Alexsanderson Zanon</i> <i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
COMPLEXOS CULTURAIS E O BRASIL PROFUNDO.....	28
<i>Carine Josiéle Wendland</i>	
OS ADULTOS BATIZADOS NO ESPÍRITO SANTO NO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE VITÓRIA E ITAPEMIRIM....	40
<i>Laryssa da Silva Machado</i>	
APRISIONAMENTO E ESCRAVIDÃO INDÍGENA CLANDESTINA NO NOROESTE AMAZÔNICO DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	53
<i>Manoel Antunes da Silva</i>	
NOTAS SOBRE A ORIGEM E PRIMÓRDIOS DA EUGENIA E SUA RELAÇÃO COM TEORIAS E POLÍTICAS RACIAIS.....	66
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
A <i>REDEÇÃO DE CAM</i> (1895): UM OLHAR PARA AS HISTÓRIAS DOS RELACIONAMENTOS INTER-RACIAIS NO BRASIL.....	77
<i>Miguel Lucio dos Reis</i>	
IDEIAS DE ÁFRICA: A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA E DO NEGRO NO BRASIL (SÉCULOS XIX E XX).....	92
<i>Patricia da Silva Soares</i>	
RELATOS DE UMA MESTRANDA NO SEU TORNAR-SE NEGRA.....	107
<i>Rafaela Matos de Santana Cruz</i>	

UNIDADE II - TEMAS DE EMERGÊNCIA

SER PRETO E PERIFÉRICO NO BRASIL EM TEMPOS DE
PÓS-PANDEMIA: VULNERABILIDADE, NECROPOLÍTICA
E A POLÍTICA DE ESTADO DE FRAGILIZAÇÃO DOS
DIREITOS SOCIAIS.....118

Albert Lima Machado

Tauã Lima Verdán Rangel

RACISMO CIENTÍFICO E DEMOCRACIA RACIAL.....130

Anselma Garcia de Sales

Airton Pereira Junior

MULHERES NEGRAS E SOBREVIVÊNCIA.....141

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva

Luzia Aparecida do Nascimento

NEGRAS EM MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES FEMININAS
NA LUTA POR JUSTIÇARACIAL NO BRASIL.....154

Cristiane Lourenço

EU SIGO UM MOVIMENTO QUE PRA MIM É NATURAL (DE QUÊ?
DE QUÊ?) DE RESISTÊNCIA CULTURAL: PERIFERIA E CLASSE
ENTRE A ARTE E A SOBREVIVÊNCIA.....168

Felipe de Araújo-Chersoni

Lídia Piucco Ugioni

JUVENTUDE PRETA, PERIFERIA E ESPAÇOS URBANOS EM
DISPUTA: A CIDADE COMO ESTRUTURA DE SEGREGAÇÃO.....182

Pedro Lucas Pereira de Moraes Alves

Tauã Lima Verdán Rangel

RACISMO E IDENTIDADE NEGRA: UM DIÁLOGO COM
MENINAS NEGRAS.....194

Rafaela Matos de Santana Cruz

Mirianne Santos de Almeida

LITERATURA PARA QUEM MESMO? A SELETIVIDADE DO
TRATAMENTO DO ESTADO DA BAHIA EM TERRITÓRIOS
ESCOLARES NEGROS, EMPOBRECIDOS E PERIFÉRICOS.....206

Robson Batista Moraes

Amanda Santiago Souza Melo

LINGUAGEM E COGNIÇÃO EM TERRITÓRIOS DE TENSÃO:
RAÇA E GÊNERO EM CONTEXTOS DECOLONIAIS.....213

Rosângela Lima de Neves Rodrigues

Roberto Carlos Oliveira dos Santos

UNIDADE III - EDUCAÇÃO

A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS AUTISTAS NO PARADIDÁTICO TED E TULY: UMA VISÃO ANTIRRACISTA E ANTICAPACITISTA.....226

Amanda Santiago Souza Melo

Robson Batista Moraes

SABERES ESCOLARES: O ESTUDO DAS MEMÓRIAS COMO POSSIBILIDADE DE RE-EXISTÊNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....240

Ana Cláudia de Jesus dos Santos

INTERPRETANDO TEXTOS LITERÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: O CASO “PEDRO NOITE”252

Claudia Riolfi

Rafaela Silva Mancini

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: PONDERAÇÕES DIDÁTICAS SOBRE RACISMO E IDENTIDADE.....265

Domingos Dutra dos Santos

Guilherme Aguiar Gomes

Wraydson Silva Sousa

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AFRICANA E AFRODESCENDENTE.....280

Domingos Dutra dos Santos

Guilherme Aguiar Gomes

Wraydson Silva Sousa

DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DAS COTAS RACIAIS.....297

Émilin Loiane Cruz da Rocha

Mayara Cristina Furquim da Silva

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

A AULA DE INGLÊS COMO LOCUS DE REFLEXÃO ACERCA DAS QUESTÕES RACIAIS: UMA LEITURA CRÍTICA DOS CONTOS SHAME E MOMMA, THE DENTIST, AND ME.....312

Ewerton Batista-Duarte

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA.....328

Jesus de Nazaré de Lima da Costa

Luan Patrick Avelar Costa

Railson Chermont Gonçalves

Thayse Gonçalves Lobato

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA.....	336
<i>Jobson Jorge da Silva</i>	
<i>Álábíyí Pereira</i>	
COMO NÃO TRABALHAR AS QUESTÕES RACIAIS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	347
<i>Larissa Scotta</i>	
<i>Luiza Franco Dias</i>	
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
O COMPROMISSO DA ESCOLA COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL.....	355
<i>Maria dos Reis Dias Rodrigues</i>	
<i>Fausto Ricardo Silva Sousa</i>	
<i>Herli de Sousa Carvalho</i>	
UMA EXPERIÊNCIA DE DEBATE SOBRE A RACIALIZAÇÃO NO ENSINO PROFISSIONAL TECNOLÓGICO.....	367
<i>Natália Garcia Pinto</i>	
<i>Adriana Duarte Leon</i>	
AS RELIGIÕES AFRO COMO FATOR DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	376
<i>Renata e Silva Brito</i>	
<i>Márcio Bonini Notari</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA/GO.....	388
<i>Thaís Regina de Carvalho</i>	
<i>Rachel Benta Messias Bastos</i>	
<i>Cecília Maria Vieira</i>	
POSFÁCIO.....	402
<i>Tauã Lima Verdán Rangel</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	405

APRESENTAÇÃO

As imagens que ilustram a capa deste livro são representações ideais de uma jovem república, o Brasil, que precisava se afirmar frente ao cenário internacional, ao mesmo tempo que necessitava consolidar uma identidade nacional.

A obra superior do lado esquerdo chama-se “A Redenção de Cam” do artista Modesto Brocos (1895). O quadro encontra-se no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro e tem 199x166cm. Esta obra marcou uma geração de intelectuais que almejavam o branqueamento da população brasileira. A imagem ilustrou o artigo *The metis, or half-breeds, of Brazil*, de João Batista de Lacerda, apresentado no Congresso Mundial das Raças em 1911, que ocorreu em Londres (SOUSA JUNIOR, 2021). Lacerda (1911) descreveu que, no decorrer de quatro gerações, em um século, o país já teria branqueado e os pretos teriam desaparecido da sociedade brasileira.

Lotierzo (2013) diz que o artista Brocos (1852-1936) retrata o país desejado pela elite intelectual branca da época: um país que estava embranquecendo. A pintura retrata uma senhora negra retinta, possivelmente, uma ex-escravizada levantando as mãos para o céu em agradecimento por sua família estar embranquecendo. A sua filha, negra, de pele mais clara, segura no colo seu neto branco. O pai da criança tem um sorriso de satisfação no rosto, por se considerar o responsável pelo desejado branqueamento.

Zumbi está representado na pintura do lado direito da parte superior da capa do livro. A obra intitulada “Zumbi” de Antônio Parreiras (1927) ilustra o ícone da resistência negra nacional. Zumbi nasceu em 1655, no Quilombo dos Palmares, o maior e mais duradouro quilombo do período colonial brasileiro, localizado na Capitania de Pernambuco, atual região da cidade de União dos Palmares, em Alagoas. Ele chegou a ser o líder do quilombo e foi morto em 20 de novembro de 1695, esquartejado, e sua cabeça foi exposta na praça do Carmo, em Recife. Em 2003, a data foi criada, e em 2011 foi instituída oficialmente como o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, através da lei nº12.519/2011, sendo feriado oficial em mais de mil cidades brasileiras (WANDERLEY, 2019).

Através de suas obras, Parreiras (1860-1937) buscou trazer senso crítico. Suas telas esboçaram temas que contribuíram substancialmente para a historiografia. O artista conseguiu retratar Zumbi com “as características de um herói. Sua representação tornou-se, mais tarde, um símbolo do movimento quilombola, que na época da ditadura militar iniciada nos anos 1960, foi tomado como modelo de sociedade socialista” (MARQUES, 2015, p. 462). Vale salientar que

na época da pintura, Zumbi ainda não era considerado um herói nacional.

A obra constante do lado inferior direito é denominada “Mãe Preta”, e foi pintada no ano de 1912, pelo artista Lucílio de Albuquerque (1877-1939). O quadro encontra-se no Museu de Arte da Bahia e tem 180x130cm. Apesar de produzida posteriormente ao momento histórico de abolição da escravatura no território nacional, é possível se extrair, a partir da perspectiva do pintor, elementos que ainda constituíam a sociedade da época, delineada pela exploração da mão de obra negra, representada na figura da mulher, condicionada ao ambiente doméstico de cuidado e criação dos filhos dos homens brancos.

De acordo com Garcia (2010), a tela de Albuquerque traz consigo um paradoxo no contexto de representação. Do lado esquerdo da tela, a cena retrata uma mulher negra, com uma criança nos braços em amamentação, uma clara representação dos braços vigorosos da população escravizada que, mesmo após a abolição da escravatura, continuava a nutrir e a sustentar os homens brancos. Dume (2018) contrasta que a “mãe preta” apresenta uma visão de melancolia e apatia enquanto amamenta o filho do branco, “inserida em um ambiente paupérrimo que remete a uma situação desfavorável socialmente” (DUME, 2018, p. 3), a olhar para a criança negra que é colocada sobre o chão e, mesmo aparentando ter a mesma idade que a branca, encontra-se sem qualquer proteção.

Por sua vez, a obra do lado inferior esquerdo é denominada de “Preta Quintadeira”, executada, por volta de 1893 a 1905, pelo artista Antonio Ferrigno (1863-1940), com dimensão de 181x126cm. No Brasil do século XIX, o termo “quintadeira” era empregado para designar as negras vendeiras, também denominadas de “negras do tabuleiro”, que ocupavam diversos espaços da cidade, vendendo alimentos. Tradicionalmente, de acordo com Cardim (2012), as construções artísticas corroboram enquanto mecanismos de representação nacional, distinguindo limites sociais, divulgando a humanização das relações entre senhores e escravizados, e ainda, contrastando a temática com ares de benevolência ao escravismo brasileiro. Neste contexto, as quitadeiras, de maneira comum, eram retratadas apenas como mais um tipo exótico da *Terrae Brasilis*.

Contudo, divorciando-se da típica representação que louca o exotismo dos tipos negros representados na sociedade oitocentista, Ferrigno propõe uma leitura mais angustiante de tal contexto. Apesar da obra ser datada do período entre 1893 a 1905, período, portanto, posterior à abolição da escravatura no Brasil, o pintor retrata uma mulher negra ou mulata, conforme o título da obra, sentada na soleira da porta, comercializando ervas e exposta em uma situação de semelhança com seus produtos. Renata Bittencourt, 2005, p. 98) diz que na obra de Ferrigno, está representada “a definição do corpo antiacadêmico: abandonado, decomposto. Ombros curvados, olhos cerrados, com um cachimbo, hábito comum das

negras, aceso sobre o colo”. Há uma dignidade, propositalmente, ausente na obra de Ferrigno, em relação à sua figura principal e, como Cardim (2012) destaca, sem a mão forte, que também afaga, do Império, os negros prostraram-se ainda mais semelhantes à natureza pouco farta que procuram comercializar.

Este livro traz 31 capítulos de autores de todo o país que discorrem sobre os mais variados temas ligados às questões raciais, como, por exemplo, desde o ensino de história e cultura afro-brasileira até escravidão indígena na Amazônia, passando pelo racismo científico e democracia racial. Nesse sentido, o livro foi dividido em três unidades.

A **Unidade I** intitulada *Reflexões* traz 8 capítulos que nos fazem refletir sobre temas importantes, ligados às relações étnico-raciais. Reflexões sobre o tornar-se negra sobre a representação da África e do negro no Brasil; sobre o olhar para as histórias dos relacionamentos inter-raciais no Brasil, a partir da Obra *A Redenção de Cam* (também presente na capa deste livro); sobre escravidão indígena clandestina na Amazônia; sobre os adultos cativos batizados no Espírito Santo nos oitocentos; sobre complexos culturais e o Brasil profundo; sobre vulnerabilidade alimentar na pandemia, sob à luz teórica da necropolítica mbembiana e ainda sobre notas da origem da eugenia e sua relação com as teorias raciais são discutidos e levam os leitores a refletirem sobre os temas.

A **Unidade II** denominada *Temas de Emergência* nos apresenta 9 capítulos sobre assuntos importantíssimos que atravessam a sociedade brasileira e que precisam ser discutidos e problematizados. Nessa unidade, são tratados temas como raça e gênero em contextos decoloniais; a seletividade do tratamento literário em territórios escolares negros e periféricos; racismo e identidade negra em conversa com meninas pretas; a cidade como palco de segregação e disputa; resistência cultural; contribuições femininas na luta por justiça racial no Brasil; a sobrevivência de mulheres negras; política de estado de fragilização dos direitos sociais; racismo científico e a democracia racial.

Na **Unidade III**, que se chama *Educação*, vamos encontrar 14 capítulos das questões étnico-raciais que atravessam a educação de diversas formas na educação básica, educação profissional e tecnológico, educação infantil, educação superior/lei de cotas, formação de professores, ensino de religião, ensino de inglês, ensino de história da África, ensino de história e cultura afro-brasileira, compromisso da escola na construção de identidade étnico-racial, literatura infanto-juvenil, textos literários e personagens autistas em livros paradidáticos.

A partir de matizes diversificados, heterogêneos e perspectivas crítico-reflexivas, os debates promovidos neste livro trazem à tona, enquanto elemento central a reunir os diálogos entre os autores, os desafios que circundam e localizam as relações étnico-raciais no Brasil. Tal como os capítulos que constituem

as três unidades em que a obra se encontra organizada, há que se reconhecer a complexidade da temática, ao mesmo tempo, multifacetada, compreendendo os mais diversos segmentos e produzindo uma série de despertamentos que fazem pensar acerca da construção das relações de poder no Brasil contemporâneo, enquanto um projeto de opressão e de exploração de determinados grupos étnicos.

Desejamos a todos uma boa leitura e que os textos ajudem os leitores a refletir sobre os mais diversos pontos das questões raciais no Brasil e no mundo. A sociedade precisa entender que aprender e discutir sobre esses temas contribui para um melhor entendimento do mundo contemporâneo, sob vários aspectos, em prol de um aumento de cultura antirracista universal em detrimento aos muitos tipos de racismo ainda existentes, enraizados no seio da sociedade. Agradecemos a cada leitor pelo seu tempo, disponibilidade e interesse, e convidamos a ajudarem na difusão e compartilhamento desta obra.

Manuel Alves de Sousa Junior

Biólogo, Historiador, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz, MBA em História da Arte, Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/UNISC, Bolsista PROSUC/CAPEIS.

Tauã Lima Verdán Rangel

*Estudos Pós-Doutorais em Sociologia Política pela UENF.
Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais,
Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia.
Professor da Faculdade Metropolitana São Carlos -
Unidade Bom Jesus do Itabapoana-RJ.*

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lucílio. 1912. **[Mãe Preta]**. Pintura, Óleo sobre tela, 180 x 130cm. Salvador: Museu de Arte da Bahia.

BITTENCOURT, Renata. **Modos de negra e modos de branca: o retrato “baiana” e a imagem da mulher negra na arte do século XIX.** 2005. 182f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em História da Arte e da Cultura, Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BROCOS, Modesto. 1895. **[A Redenção de Cam]**. Pintura, Óleo sobre tela, 199cm x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

CARDIM, Mônica. **Identidade branca e diferença negra:** Albert Henschel e

a representação do negro no Brasil do século XIX. 2012. 167f. Tese, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUME, Sarah. Sociedade e Cultura na obra “Mãe Preta” (1912), de Lucílio Albuquerque. *In: XIII Encontro de História da Arte, Anais...*, [S.l.], 2018.

FERRIGNO, Antonio. 1893-1905. [**Preta Quintadeira**]. Pintura, Óleo sobre tela, 181x126cm. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo.

GARCIA, Débora Kelly Herculano Machado. **A imagem da mulher trabalhadora retratada pela arte comparada com o modelo de trabalho feminino apreendido pelo movimento de higiene mental**. 2010. 106f. Dissertação - Curso de Psicologia, Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

LACERDA, João Batista de. The metis, or half-breeds, of Brazil. *In: First Universal Races Congress, 1911, Londres. Papers on Inter-racial problems*. Londres: The World'S Peace Foundation, 1911. v. 1, p. 377-382.

LOTIERZO, Tatiana H. P. **Contornos do (in)visível: a redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último oitocentos**. 2013. 306 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Antropologia Social, Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARQUES, Ana Maria. Ensinando História e estudando gênero através de quadros históricos de Moacyr Freitas e Antônio Parreiras. *In: Opsis, Catalão*, v. 15, n. 2, p. 452-469, 2015.

PARREIRAS, Antônio. 1927. [**Zumbi**]. Pintura, Óleo sobre tela, 115,8x88 cm. Rio de Janeiro: Museu Antônio Parreiras/FUNARJ/SEC-RJ

SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de. Uma leitura biopolítica de pinturas da história do Brasil. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**. v. 10, n. 2, p. 55-68. dez/2021.

WANDERLEY, Andrea C. T. **Zumbi dos Palmares (Alagoas, 1655 – Alagoas, 20 de novembro de 1695)**. Portal Brasileira Fotográfica, 2019. Disponível em <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=antonio-parreiras>. Acesso em 24 ago. 2022.

PREFÁCIO

Ao longo do processo de organização e editoração desta obra, diversos casos de racismo, injúria racial e ataques a negros e povos indígenas foram noticiados. Em Embaúba/SE, Genivaldo de Jesus Santos morreu por asfixia e insuficiência respiratória, após ser trancado no porta-malas de uma viatura que serviu de câmara de gás improvisada. Vídeos mostram que os agentes da polícia rodoviária federal, que fizeram a abordagem, usaram gás de pimenta e gás lacrimogêneo com a vítima dentro. Genivaldo estava dirigindo uma moto e foi parado em uma abordagem de rotina. Ele estava sem capacete, tinha esquizofrenia e, segundo relatos, resistiu à abordagem. Até o fechamento deste livro, os policiais haviam sido afastados de suas funções e a Justiça Federal de Sergipe havia negado o pedido de prisão dos três profissionais envolvidos no caso. A pergunta que fica é: Será que a abordagem seria a mesma se fosse um rapaz branco, bem vestido e de classe média?

“Eu sou racista”, “não gosto de pretos”, “eu não sou da sua raça”, “o sangue que corre nas minhas veias não é o mesmo que o de vocês”, “os crioulos deveriam morrer”, “pretos não deveriam estar no metrô”, “negros fedidos, crioulos fedorentos e raça impura”, “Vocês não poderiam estar no mesmo ambiente que nós” são algumas das frases proferidas por uma mulher branca que estava sentada no meio de transporte e se sentiu incomodada, quando a família Rodrigues, com pai, mãe e filha negros, entrou no mesmo vagão. Segundo relatos, as agressões começaram gratuitamente. Outras pessoas gravaram vídeos que viralizaram nas redes sociais. Após ser presa em flagrante, a mulher ganhou o direito à liberdade provisória, segundo a justiça, por ser ré primária e pela pena do delito não ser superior a 4 anos de prisão.

Michel Foucault trouxe para a academia o conceito de racismo de Estado, como se fosse um racismo estruturado, institucionalizado, uma guerra das raças de “nós” contra “eles” para o combate da raça impura. Quando nos deparamos com os casos de racismo e injúria racial supracitados, percebemos que vivemos dentro desse contexto na sociedade brasileira, ainda que o preconceito seja velado, muitas vezes. Achille Mbembe extrapolou os estudos de biopolítica foucaultiana para o período escravista e colonial e cunhou o conceito de necropolítica, ou política da morte. Todos os conceitos destes teóricos dialogam com o racismo e a rotina diária de pretos e pobres do Brasil.

Enquanto isso, em agosto/22, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) apresentou um relatório anual sobre violência contra indígenas, com relação ao ano de 2021, e o resultado foi um grande aumento nos ataques aos povos

originários no terceiro ano do governo do presidente Jair Bolsonaro. O resultado era esperado, visto que o governo enfraqueceu/sucateou órgãos de fiscalização e de proteção aos indígenas, ou seja, “passando a boiada”, nas palavras de um ex-ministro do meio ambiente de extrema direita (contém ironia!).

O período de fechamento desta obra coincidiu com o início da campanha eleitoral de 2022. A primeira pedrada racista de destaque nacional ficou por conta do candidato ao governo do Piauí, Sílvio Mendes (União Brasil) que participou de uma sabatina na TV Meio Norte, quando, ao vivo, pontuou: “Você que é quase negra na pele, mas você é uma pessoa que é inteligente, teve a oportunidade que a maioria não teve e aproveitou”. Imediatamente, a fala racista reverberou nas redes sociais. Após o episódio o candidato emitiu nota se desculpando, disse que tem profunda admiração pela jornalista e que ligou para a jornalista pedindo desculpas e reconhecendo o erro. É sempre assim! O branco se desculpa e o racismo estrutural consome a sociedade.

Este livro está com diversos textos que levam à associação das relações étnico-raciais com as mais diversas áreas do conhecimento como eugenia e teorias raciais, arte, literatura, educação, história, literatura, educação, resistência entre outras. A educação é necessária e fundamental para algum dia conseguirmos extirpar o racismo estrutural da sociedade. Precisamos ter textos e autores que falem dos negros como protagonistas e resistentes nessa sociedade racista que vivemos, mas também precisamos de textos e autores que falem de escravidão, das relações escravagistas na colônia, do chão da escola, de literatura negra, dos mais diversos tipos de racismo existentes e enraizados na sociedade, das religiões de matriz africana, de filosofia e sociologia, das cotas raciais nas universidades etc, ou seja, de todas as áreas que as relações étnico-raciais podem e devem atingir, nenhuma área deve ser poupada, ao contrário, as temáticas raciais devem perfurar cada bolha que ainda não a discuta.

A academia precisa falar, discutir e problematizar tudo, desde o negro no tronco até o negro intelectual que denuncia todo o racismo e segregação. Aqui, na condição de organizadores e autores desta obra, estamos todos do mesmo lado! Resistência e perseverança no combate ao racismo e qualquer forma de preconceito, sempre!

Manuel Alves de Sousa Junior

Historiador, MBA em História da Arte

Doutorando em Educação pela UNISC

Professor do IFBA campus Lauro de Freitas

Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/UNISC

Bolsista PROSUC/CAPES

Unidade I
REFLEXÕES

DIGNIDADE PARA QUEM? VULNERABILIDADE ALIMENTAR E COMPROMETIMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19: PENSAR A TEMÁTICA À LUZ DA NECROPOLÍTICA DE ACHILLE MBEMBE

Alexsanderson Zanon¹

Tauã Lima Verdán Rangel²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O caso inicial diagnosticado no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020. A pessoa foi um homem, idoso, residente de São Paulo e que havia regressado de uma viagem que tinha feito para a Itália. Pode-se notar que a doença se espalhou celeremente. Após o diagnóstico do primeiro contaminado, um mês depois, já havia constatado a transmissão comunitária em diversas localidades do país. O primeiro óbito por conta da COVID-19 foi registrado em março de 2020, menos de um mês após o primeiro diagnóstico, sendo outro homem, idoso, residente de São Paulo que tinha hipertensão e diabetes, porém sem nenhum registro de viagem para o exterior. A nível nacional, a transmissão comunitária foi reconhecida em 20 de março de 2020.

O conhecimento raso ou quase nulo cientificamente a respeito do vírus, assim como sua grande velocidade de propagação e aptidão de ocasionar óbitos na população, principalmente vulnerável, acarretaram grandes inseguranças a respeito das estratégias adequadas para ser empregada no momento contra o vírus em distintas localidades do mundo.

Tais dificuldades se mostraram ainda mais preponderantes no Brasil, tendo em vista pelo raso conhecimento a respeito das circunstâncias da propagação

1 Graduando do Curso de Direito da Faculdade Metropolitana São Carlos – FAMESC. E-mail: alexzanon1997@gmail.com;

2 Pós-Doutor em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (2019-2020; 2020-2021). Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisa “FACES e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito” – FAMESC – Bom Jesus do Itabapoana-RJ; E-mail: taua_verdan2@hotmail.com.

do COVID-19 em uma esfera de considerável desigualdade social, dispondo de populações vivenciando de precárias condições de saneamento e habitação, não dispondo sequer de um sistemático acesso à água, por exemplo, e de maneira agravante, ainda em situação de aglomeração.

A necropolítica, em sua expressão, surgiu da obra do historiador, intelectual, teórico político e camaronês Achille Mbembe. O teórico que nasceu na República dos Camarões no ano de 1957, sendo este um país de localidade da África Ocidental. Na contemporaneidade o mesmo é professor de história e de ciências políticas. Mbembe é reconhecido por ser o pesquisador da negritude, da descolonização e da escravidão e, também, como um relevante leitor do filósofo Foucault, que veio a propor sua obra no ano de 2011, intitulado de Necropolítica.

A metodologia empregada na construção do presente pautou-se na utilização dos métodos historiográfico e dedutivo. O primeiro método científico teve como incidência estabelecer uma concepção a respeito do COVID-19 e seus efeitos de maneira ampla na sociedade. No que concerne ao segundo método, aplicou-se em razão do recorte temático proposto. Ainda no que concerne ao enfrentamento da temática científica, a pesquisa se enquadra como qualitativa. A técnica de pesquisa principal utilizada foi a revisão de literatura sob o formato sistemático. Ademais, em razão da abordagem qualitativa empregada, foram utilizadas, ainda, a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

A PANDEMIA DA COVID-19 EM TERRAS BRASILEIRAS

A pandemia da COVID-19, doença provocada pelo coronavírus, intitulada de SARS-CoV-2 foi diagnosticada na China pela primeira vez no ano de 2019. A Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 30 de janeiro de 2020 a proliferação da COVID-19 instalava uma Emergência de Saúde de Importância Internacional (ESPII) e, conseqüentemente, no dia 11 de março de 2020 acarretava a pandemia (DUARTE *et al.*, 2020).

O Ministério da Saúde (MS), no Brasil, operou de maneira imediata, a datar dos rumores a respeito da emergente doença verificada. A partir disso se acionou então o Centro de Operações de Emergência (COE), este na função de instituto do MS, chefiado pela Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS), para apropriação, organização e planejamento dos compromissos com as partes envolvidas e a monitoração da epidemiológica situação. Ocorreu então a movimentação de diversos ramos e vários atos foram inseridos, abrangendo a estruturação de um projeto de contingência. No dia 3 de fevereiro de 2020, então, foi a septicemia humana anunciada ESPII (DUARTE *et al.*, 2020, s.p.). Cumpre ainda analisar que:

O primeiro caso de Covid-19 no Brasil foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Tratava-se de um homem idoso residente em São Paulo/SP, que havia retornado de viagem à Itália. A doença se propagou rapidamente. Em menos de um mês após a confirmação do primeiro caso, já havia transmissão comunitária em algumas cidades. Em 17 de março de 2020, ocorreu o primeiro óbito por Covid-19 no país. Era outro homem idoso residente em São Paulo/SP, que apresentava diabetes e hipertensão, sem histórico de viagem ao exterior. Em 20 de março de 2020, foi reconhecida a transmissão comunitária da Covid-19 em todo o território nacional. No Brasil, país com dimensões continentais e realidades locais muito diversas, não é apropriado adotar de imediato um procedimento uniforme para todos os estados e municípios. Existe a necessidade de conhecer e avaliar os dados locais, para subsidiar a tomada de decisão. É preciso, ainda, construir um plano para viabilização das atividades que podem e devem continuar, especialmente aquelas consideradas essenciais e que garantam a produção, armazenamento e distribuição dos equipamentos, materiais e insumos necessários ao enfrentamento da pandemia (DUARTE *et al.*, 2020, s.p.).

Desta maneira, é relevante a mobilização do SUS, de maneira articulada e integral, com a integração de maneira indissociável da União, dos Estados e dos Municípios, além a vinculação de todos os governos, abarcando os três andares de administração, do Poder Judiciário, do corpo social brasileiro e do Congresso Nacional. O curso da então pandemia requereu a reanálise diária das estratégias escolhidas. Entretanto, o desempenho da vigilância epidemiológica é imprescindível. A notificação qualificada e oportuna dos episódios e mortes foram subsídios para as decisões tomadas de maneira a serem estas mais acertadas (CARVALHO; WERNECK, 2020).

A pandemia da COVID-19, pela SARS-CoV-2, veio apresentando como um dos mais exuberantes desafios sanitários em um nível global do presente século. No meio de abril, recente ainda se observado após o começo da epidemia na China no final do ano de 2019, já tinham acontecido um número superior a 2 milhões de e uma média de 120 mil óbitos mundiais pela COVID-19 e, durante o período já era prevista a crescente deste números, tanto de óbitos quanto de casos. Neste mesmo período, no Brasil, haviam sido catalogados aproximadamente 21 mil casos comprovados e uma média de 1.200 óbitos pela COVID-19 (CARVALHO; WERNECK, 2020). Ainda nesta vertente, deve-se atentar sobre:

O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. No Brasil, os desafios são ainda maiores, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão da COVID-19 num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração (CARVALHO; WERNECK, 2020, s.p.).

A pandemia da COVID-19 trouxe para a população brasileira, principalmente, aquelas em estado de vulnerabilidade extrema, com índices altíssimos de desemprego e consideráveis cortes nas políticas sociais. Em tempos passados, inclusive depois da publicação da Emenda Constitucional n°. 95, a qual determina um teto radical de dispêndios públicos e com as implantadas políticas econômicas pelo governo, ocorreu um intenso e crescente enforcamento dos investimentos em pesquisa e saúde no Brasil. justamente, neste período de crise que o corpo social nota a relevância para um país de dispor de um fortificado sistema único de saúde assegurando um direito universal à saúde e um sistema de tecnologia e ciência (CARVALHO; WERNECK, 2020).

As consequências da pandemia vão variar largamente e se inserem desde os impactos contínuos nos empregos, na economia até impactos indiretos de déficit no ensino, de maneira geral, com ressalva as crianças que ficaram fora das escolas. O Brasil está entre os países que foram mais atingidos pela COVID-19. Após sofrer a maior queda no Produto Interno Bruto (PIB), em um nível histórico dos últimos tempos, a economia do Brasil vem se reestruturando de maneira até desequilibrada. Tal fato dispõe de níveis do mercado de trabalho em categorias menores que na fase que antecedeu a pandemia. Além do mais, os efeitos no capital humano ainda vêm sendo somados a dimensão que um número menor de crianças estão inseridas em atividades educacionais, em que antes da pandemia havia um número de 99% e depois do começo da pandemia esse número caiu para 89%, e somente, aproximadamente, 40% dispõem de aula presencial (FIOCRUZ, s.d., p. 1-2). Assim sendo:

Infelizmente, a pandemia atingiu mais aqueles que já eram vulneráveis. Os efeitos da COVID-19 no aumento das desigualdades existentes foram já documentados, por exemplo, com aqueles em empregos não especializados, menor acesso à tecnologia e quem tradicionalmente suportam o maior peso do trabalho doméstico, experimentando as maiores perdas. Não é surpreendente que as famílias que enfrentavam um contexto desafiador continuem a sofrer as piores consequências da pandemia. Portanto, é importante fornecer evidências sobre a magnitude dos efeitos da pandemia de COVID-19 sobre os grupos mais vulneráveis (FIOCRUZ, s.d., p. 1-2).

Em tempo igual, as chances de trabalho se mostram mais circunscritas para famílias com indivíduos que dispõem de deficiência condigno ao crescimento do trabalho doméstico. Nestes casos, aproximadamente 46% descreveram passar mais parte do tempo exercendo afazeres domésticos do que na fase pré-pandemia. Ao passo que 52% desta categoria dispôs um crescimento do número de empregos tratando de pessoas com deficiência. Os níveis comparativos entre famílias sem um membro com deficiência perpassam entre 33% e 28% (FIOCRUZ, s.d.).

No empregado molde socioeconômico, a quantidade de óbitos ocasionados

pela COVID-19 foi uma informação imprescindível para compreensão quanto ao tamanho que abarca os resultados a respeito da economia. Futuramente, obsta analisar que o número de indivíduos consumindo, gerando renda, serão menores. O infinito de pesquisa apontou que em um longo período terão impactos econômicos variados pela diminuição da população na economia. O respectivo emprego, que é atingido no período curto de tempo, ocasiona resultado a longo prazo de tempo (BRASIL, 2021).

Conforme análises diversas, os resultados de perda potencial do consumo são maiores no ano de 2021 a respeito do que tange o crescimento do número de mortes, exteriorizando de igual forma a regional heterogeneidade quanto às especialidades do processo de infecção, em determinado molde, sua severidade, capacidade de atendimento de toda rede de saúde, esta que se apresentou saturada em determinadas unidades da federação, se não em sua integralidade (BRASIL, 2021).

NECROPOLÍTICA E RACISMO ESTRUTURAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA DE ACHILLE MBEMBE

O surgimento da expressão necropolítica desponta da obra do teórico político, historiador, intelectual e historiador, o camaronês Achille Mbembe. Mbembe nasceu na República dos Camarões, em 1957, país este do local ocidental da África Ocidental. Em tempos modernos é docente de Ciências Políticas e de História do Instituto Witwatersrand, em Joanesburgo e na Duke University, sendo a primeira na África do Sul e a segunda nos Estados Unidos (IGNACIO, 2020).

Mbembe é conhecido como estudioso da escravidão, da negritude, da descolonização e, de igual modo, como um importante leitor do também filósofo Michael Foucault, este que teve como base para propor seu livro no ano de 2011, sendo este intitulado de “Necropolítica”. Desta maneira, para melhor entender sobre a temática deve-se também ter uma noção básica sobre o pensamento de Foucault. Este que tutela que, para fortalecer e embasar sentenças, escolhas que sofrem influência sobre os indivíduos e ações, é necessário tero domínio de ferramentas e técnicas que expliquem e comprovem tais tomadas de decisão. Por estas vias, cumpre a viabilização de vários exercícios da organização social, bem como, deveres e direitos em um corpo social (IGNACIO, 2020).

Entretanto, para Foucault, tais ferramentas e técnicas tiveram a influência de igual maneira para exercícios de segregação autoritários, controle de corpos, monitoramento e também das respectivas vontades. Por este motivo, no entendimento de Foucault o discurso em conjunto do conhecimento e do poder, concebem a constituição de uma análise constante de um determinado objeto (IGNACIO, 2020).

A datar da concepção de que expressa ser uma ferramenta de poderio que Mbembe teve inspiração em Foucault e foi mais longe. No livro “Necropolítica” direcionou que estas duas concepções não são suficientes para entender os vínculos de perseguição e inimizades contemporâneas. Como pesquisador da negritude, da descolonização e da escravidão, vinculou o poder e o discurso de Foucault a um racismo de presente Estado nos corpos sociais contemporâneos, o que fortificou as necopolíticas, ou seja, políticas de morte (IGNACIO, 2020). Cumpre analisar:

A obra *Necropolítica* do filósofo camaronês Achille Mbembe ganhou destaque na antropologia brasileira através de sua consistência teórica com uma interpretação pontual do “Terceiro Mundo”. É um livro cada vez mais necessário no Brasil. A n-1 edições reproduziu o que autor denomina como ensaio em um formato de livro que tem como capa digitais de sangue. Nessa obra o autor lança um olhar diferente para a biopolítica, se aproximando de uma leitura sugerida por Giorgio Agamben (2015), autor que formula as políticas gregas como precursoras do controle sobre a morte dos outros. Já Foucault formula o pensamento sobre a biopolítica que opera na vida e sua dinâmica através do controle das vontades e dos corpos. Achille se propõe olhar para as políticas da morte como uma macroestrutura operante em países colonizados, e seu funcionamento através da soberania que gerencia morte (PEREIRA, 2018, s.p.).

Mbembe, mediante a leitura de Agamben, contextualiza o *modus operandi* da condição de ressalva na ordenação legal normativa no período do holocausto. Para Mbembe, tal característica de racionalização juntamente da soberania ocasionou uma falsa impressão de opção a respeito de si próprio, de maneira romantizada em uma vertente de autocriação, característica que Mbembe pretende não esmiuçar. O intento em sua obra é realizar uma diligência do soberano ao passo que, ferramenta de óbito de terceiro e da guerra no momento meio de instituir poderio. Nesta vertente, Mbembe debate com Agamben, ao compreender que compete ao soberano fazer um prelúdio por entre o direito, a morte e a violência (PEREIRA, 2018).

Nas contemporâneas alterações a obediência e a disciplina vêm sendo trocadas por tecnologia de supressão como a habitual e hodierna recomendação de distribuição de armas bolsonarista, em que não são dois Estados soberanos que fomentam a guerra, mas sim os indivíduos comuns em uma larga inimizade. Por entre os mencionados locais, são ressaltadas, por Mbembe, a ocupada Palestina e Ruanda, sendo intento de um dos maiores genocídios da recente história. Por entre uma perspectiva lógica em que suportar é de igual maneira levar a óbito seu inimigo, o papel emblemático do homem-bomba desponta, este que altera seu corno em literalmente uma arma, dizimando a oportunidade de vida para os demais, dispendo assim em tempo integral de homicídio e suicídio

(PEREIRA, 2018). É necessário ressaltar:

A assinatura da Lei Aurea, abolindo a escravidão, em 13 de maio de 1888, simbolizou a criação de uma nova regra, mas o status de liberto não veio acompanhado de acesso à terra e trabalho. Pelo contrário, o Estado promoveu a ocupação deste espaço pela imigração europeia durante a política de branqueamento da população efetuada no início do Século XX. As leis do Ventre Livre (1871) e do Sexagenário (1875) previam indenizações aos escravocratas, compensações financeiras aos proprietários de pessoas escravizadas que, segundo Piketty (2020), se tornaram a origem das dívidas modernas em diversos países colonizados. Muitas décadas depois, as cotas raciais e políticas de fomento a inserção de pobres em universidade particulares tornaram-se emblemáticas para a mudança estrutural, na medida em que permitiram que a mobilidade social da população negra. No entanto, outras políticas estruturantes de combate às desigualdades não foram implementadas, como a reforma tributária com justiça social (ZIGONI, 2021, s.p.).

Uma das clarezas quanto à transgressão de direitos incentivada com a estimativa é a opção de não viabilizar o racismo ao contrário de combatê-lo, em que, o governo Bolsonaro suprimiu a população quilombola e negra do Plano Plurianual (PPA) nos anos de 2020-2023. Em tempos modernos, a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) ainda vive na organização do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). No entanto há a carência de estruturação de médio prazo para políticas públicas, no que tange à igualdade racial, assim como a falta de programas orçamentários voltados à temática (ZIGONI, 2021).

A necropolítica é a aptidão de concretizar moldes nos quais a submissão da vida por troca da morte se encontra normatizada. A necropolítica, para Mbembe, não se dá por meio de uma materialização da vida, mas de igual modo pela aniquilação dos corpos. Não é apenas permitir que vá a óbito, é “fazer” ir a óbito de igual modo. Esse poderio de óbito, dito necropoder, é um elemento estrutural no neoliberal capitalismo da contemporaneidade, exercendo por vias de tecnologias e práticas em gerenciamento de óbitos de determinados grupos e populações. A necropolítica aprofunda e sofisticada as concepções de biopoder, do filósofo Foucault e, estado de exceção, de Agamben. Mesmo sendo robustos, estes não são capazes de maneiras de controle de morte e vida ocasionadas a partir dos processos colonizadores (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2020). Nesta vertente, nota-se que:

A letalidade da força policial no Brasil, que vitima jovens negros e periféricos; comunidades indígenas e quilombolas perdendo território, e, com ele, seus modos de vida e produção de conhecimento, para grileiros e para o agronegócio; a morte de mais de 180 mil pessoas vítimas de Covid-19 e a inércia governamental em controlar a pandemia. Estas violações de direitos são políticas de morte engendradas pela ausência do Estado

brasileiro ou por sua presença enquanto poder regulador de vida e morte. Elas são formas de necropolítica. A constituição do Brasil enquanto país é necropolítica. Ela começa com o genocídio das populações autóctones que viviam no território antes da colonização portuguesa e também com a subsequente escravização de populações trazidas de diversas regiões da África. “Na necropolítica, a legitimação da submissão da vida pela morte é baseada nas relações de classe e gênero, mas sobretudo raça”, afirma Castro (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2020, s.p.).

Os efeitos desta necropolítica formação repercutem no presente, ainda que impregnando a respeito de populações indígenas e negras. A título de exemplo, pode-se observar a política de segurança pública brasileira, bem como, os territórios e corpos por elas atravessados. A policial violência se encontra em crescimento nos últimos anos e, assim, a carcerária população se mostra sendo uma das maiores do mundo, em que o Brasil ocupa a 4ª (quarta) colocação neste ranking (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2020).

De igual modo, a necropolítica exterioriza na ação de que, o vírus não atinge todos os indivíduos de um igual jeito. O sistema capitalista é embasado na desigual distribuição das oportunidades de óbito, bem como de viver, conforme entendimento de Mbembe. Esse pensamento do sacrifício tem estado constantemente no âmago do neoliberalismo, que teria de ser denominado de necroliberalismo. Tal sistema, a todo momento, foi operado com a concepção de que determinadas pessoas valem mais do que outras determinadas pessoas. Aquele que é visto sem valor é entendido por ter que ser descartado (ACADEMIA BRASILEIRA, 2021). Observa-se que:

A ditadura no Brasil foi um destes momentos. Os 21 anos do regime autoritário resultaram em mortes e corpos desaparecidos. À época, quando um opositor ao regime era preso, torturado ou assassinado, este corpo era considerado um inimigo visível e determinado que merecia um fim. O discurso promovido tinha o poder de estabelecer parâmetros aceitáveis para tirar vidas e controlar as pessoas. A escravidão também foi um destes momentos. (...) A guerra ao tráfico e à criminalidade no Brasil é um exemplo. Mas também há necropolítica nas prisões. O tratamento da população carcerária, com punições com foco na privação da liberdade, a superlotação das cadeias e baixas condições sanitárias são reflexos disso. Conforme apontado pelo Conjur, só em 2018 foram mais de 1.400 mortes em presídios no Brasil (ACADEMIA BRASILEIRA, 2021, s.p.).

O Sistema Único de Saúde em face da necropolítica. Deve-se observar que, a COVID-19 no Brasil poderia ser pior do que foi no seu ápice se não fosse o SUS. Sem o SUS pode-se observar que haveria a presença de uma barbárie. O SUS é o maior sistema de saúde em nível mundial, sendo um grande programa para além de cuidar da saúde, eis que tem o papel de distribuição de renda. Devido a isso, é que há a possibilidade de tutelar a vida dos brasileiros,

claramente que o SUS não é perfeito, dispondo de diversos problemas em sua gestão, de financiamento, mas é notória a melhoria do SUS desde o princípio da epidemia até tempos mais presentes. O SUS ainda sim é vilipendiado pelos brasileiros, sendo ainda injusto. A pandemia da COVID-19 externou evidentemente a necropolítica, visto que devido à precariedade de investimento na Saúde, a qual acabaria por apostar em uma política de eliminação de vidas (ACADEMIA BRASILEIRA, 2021).

DIGNIDADE PARA QUEM? VULNERABILIDADE ALIMENTAR E COMPROMETIMENTO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

Quanto à crise sanitária, os desdobramentos que se ressaltaram, por conta do COVID-19 se sobrelevaram o tema da fome nas grandes cidades brasileiras. A fome contemporânea é relevantemente um obstáculo de natureza política e social, ao inverso da produção. A imposta quarentena por parte das autoridades políticas e sanitárias de maneira desorientada, o governo federal, ao promover os indivíduos a exerceram no período epidêmico do surto. Indo em oposição às concepções da Organização Mundial da Saúde (OMS) e deixando de lado as científicas projeções da pandemia, acarretou em doença e miséria concentrada nos subúrbios brasileiros mais acentuados (DOMINGUES, 2020).

A facturação de maneira circular da miséria reforçou com fome e acarretou na imunidade baixa, motivando com que os indivíduos periféricos e pobres tornassem os mais prejudicados por conta da COVID-19, assim como, pela econômica conjuntura contrária no decorrer do tempo. Tal fato foi piorado pela disponibilização das subnormais habitações, nas ocupações, favelas e comunidades. Há um comum um grande número de residentes localizados por cômodo e a falta de serviços e bens de infraestrutura básicos, insta salientar a título de exemplo como coleta de lixo, de esgoto, água potável, entre outros, sendo que, a pandemia se fez e ainda faz o sentimento de ter mais forças, assim como suas consequências (DOMINGUES, 2020). Deve-se analisar que:

Desde que apareceu na China e parecia ser só um conto de um mundo distante, bem distante de nós, a pandemia da Covid-19 contaminou cerca de 1,5 milhão de pessoas, levando a mais de 85 mil mortes em todo mundo – número possivelmente subestimado. Cenas como as de pessoas morrendo distantes de suas famílias e sem direito a ritos funerários, manchetes sobre sistemas de saúde em colapso, notícias a respeito da difícil decisão de escolher quem, sob risco de morte, seria ou não atendido por esses sistemas, a visão dos hospitais de campanha montados pelo mundo e o impactante cenário de corpos empilhados em Guayaquil (Equador) provocam angústia, medo e sensação de desamparo. Sentimentos armazenados, cozidos e digeridos em quarentena e sentidos de forma diferente, como diferente

e desigual é o acesso à renda, à educação, ao saneamento, à moradia e à vida no nosso país. Sim, a calamidade afetará com mais rigor os grupos que já são historicamente vítimas de violações de direitos. Sobre isso, vale ler a pesquisa “COVID-19 e desigualdade: a distribuição dos fatores de risco no Brasil” (BURITY, 2020, s.p.).

O vínculo da doença com o procedimento alimentar é justa. A pandemia, assim como as alimentares sistemáticas que dispõem suprimento em nível global se relacionam em seus impactos e origem (BURITY, 2020). O impedimento da população poder circular em ambientes coletivos e nas ruas promove de maneira direta a renda dos colaboradores informais e autônomos, sem obstar aqueles que se encontram em situação de procura por um emprego (BUANANGO *et al.*, 2020).

A análise é de que, mesmo aqueles que tem emprego acabaram sobrendo em seus rendimento devido ao perigo de redução do período de trabalho ou da própria demissão. Este acontecimento de igual modo pode ser declarado em localidades em que o abastecimento de alimento, de igual maneira dispõe de rendimento, acontece por meio de feiras populares e mercados, atingidos no momento da pandemia (BUANANGO *et al.*, 2020). Desta maneira, cumpre observar que:

O Programa Mundial de Alimentos informou que 14 milhões de pessoas podem estar vulneráveis à fome, causada pela crise social e econômica devido a COVID-19 na América Latina. Diante da crise de saúde gerada pelo COVID-19 e de uma possível diminuição no consumo e impacto na qualidade dos alimentos, as populações com o mais alto grau de desigualdade e com altos níveis de pobreza serão as mais afetadas. Em um relatório da FAO, Comunidade de Estados Latinoamericanos e Caribenhos, FAO (2020e), foi demonstrado que as variações no poder de compra das famílias geram mudanças na demanda por alimentos e no comportamento e preferência do consumidor. A taxa do desemprego na Colômbia no final do mês de março de 2020 foi registrado em 12,6%, representando um aumento de 1,8% quando comparado ao mesmo período do ano passado. E, em Abril de 2020, aquela taxa subiu para 19,8%, demonstrando aumento de 9,5% em relação ao igual período do ano anterior (BUANANGO *et al.*, 2020, s.p.).

A exposição a contaminação e a fome é exteriorizado como um dilema na vida das pessoas que foi “parada” por conta do vírus, no entanto o assunto é mais emblemático e menos dilemático quando a crise na economia e na democracia vivenciada em todo o mundo e de igual maneira no Brasil. existe um procedimento de concentração de bens que acontece de maneira célere. Uma das bases deste acontecimento, na capitalista ordem econômica, é a preponderância do neoliberalismo ao Estado de bem-estar social, que além de seus limites acarreta ideias de padrões de uma justiça social, bem como de propostas. A consolidação do molde pró-Estado mínimo prepondera em xeque o respectivo democrático regime, que tem encaminhado variados corpos sociais a debaterem com sérias crises políticas, como na América Latina (BUANANGO *et al.*, 2020). Nota-se que:

Grande parte da população se vê como empresária de si mesma, pois quem não se alinha à forma de empresa é excluído, seja pelo empobrecimento, seja pelo encarceramento ou ainda pelo extermínio – a nefasta necropolítica. Isso tem afetado especialmente indivíduos de classes econômicas mais baixas, bem como grupos que se reconhecem por sua raça e por seu gênero, já que racismo e machismo são estruturantes na geração e na manutenção da desigualdade. A perversidade ideológica aqui se dá porque mesmo indivíduos aviltados em seus direitos, muitas vezes, passam a adotar a lógica dominante, favorecendo os interesses de 1% da população, o topo da pirâmide que manipula todos que estão abaixo. O neoliberalismo soube bem aproveitar as insatisfações por ele mesmo geradas (BURITY, 2020, s.p.).

Se ocorresse um cuidado sincero a respeito da fome, o presente desmonte nunca teria ocorrido. O asseguramento de uma suficiente, saudável e adequada alimentação, bem como a estruturação de periódicos alimentares, sustentáveis, necessitam de políticas participativas e intersetoriais. É evidente a imprescindibilidade de dispor de um Estado fortificado, assim como, de políticas públicas para abranger as mínimas necessidades da vida de qualquer indivíduos, sendo este comer (BURITY, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme todo o exteriorizado, nota-se que a obra Necropolítica recebeu destaque no Brasil, na antropologia, por meio da sua preponderância teórica com o entendimento pontual de “Terceiro Mundo”. É uma obra que com o passar do tempo se mostra mais importante se observada a realidade do Brasil. Com o analisado, ressalta-se que, o COVID-19 no Brasil teria a possibilidade de ter sido bem pior do que ocorreu no maior momento da pandemia se não fosse o SUS (Sistema Único de Saúde).

Assim, o SUS veio a despontar contra a necropolítica, pois, é possível a análise de que ocorreria sem o SUS uma grande barbárie no país. Partindo desta premissa, grande número da população é vista como seu próprio empresário, visto que, aquele que não se projeta a maneira de empresa é exonerado, seja devido ao empobrecimento, encarceramento, ou até mesmo pelo extermínio, a necropolítica de maneira nefasta.

Este fato repercutiu, de maneira especial, nas pessoas de classes econômicas inferiores, assim como os agrupamentos distinguidos por seu gênero ou raça, visto que, o machismo e o racismo são bases na manutenção e geração da desigualdade. A ideológica perversidade acarreta, pois, mesmo as pessoas desvalorizadas em seus direitos e, por diversas vezes, passam a abranger a perspectiva dominante, a favorecer os intuitos da grande minoria da sociedade, o ápice da pirâmide que manipula os que estão em posições inferiores. O neoliberalismo

dispõe de aproveitar a insatisfação ocasionada pelo próprio.

A exibição ao contágio do vírus e a fome é explicado como um impasse na vida de todos, fato este que se deu o interrompimento por conta da pandemia, entretanto, o tema é alegórico e menos dilemático no que tange a economia e à democracia presenciada globalmente e também no Brasil. Há um processo de agrupamento de bens que ocorre de uma forma mais ágil.

Uma das gêneses de tal fato, sob uma ordem econômica capitalista é a hegemonia do neoliberalismo no que tange ao Estado de bem-estar social, bem como de recomendações. O alicerçamento do modelo pró-Estado mínimo prevalece em xeque o atinente regime democrático, que tem conduzido alguns corpos sociais a discutirem com importantes crises políticas, bem como, a título de exemplo, na América Latina.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA Brasileira. Necropolítica. **Academia Brasileira**, portal eletrônico de informações, 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-linha/nova-palavra/necropolitica>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BUANANGO, Maitu Abibo *et al.* Segurança Alimentar e Nutricional em tempos de COVID-19: Impactos na África, América Latina e Portugal. **Rev. Simbio-logias**, v. 12, n. 16, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/seguranca_alimentar_e_nutricional_em_tempos-de_covid-19.pdf. Acesso em: 03 mai. 2022.

BURITY, Valéria. Isolamento social ou combate à fome: o falso dilema em nossa mesa. **FIAN Brasil**, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/prato-do-diaisolamento-social-ou-combate-a-fome-o-falso-dilema-em-nossa-mesa/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

BRASIL. Impactos econômicos da pandemia no Brasil poderão ser observados até 2045. **Gov**, portal eletrônico de informações, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2021/10/impactos-economicos-da-pandemia-no-brasil-poderao-ser-observados-ate-2045>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CARVALHO, Marília Sá; WERNECK, Guilherme Loureiro. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <http://cader-nos.enp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-cri-se-sanitaria-anunciada>. Acesso em: 28 abr. 2022.

DOMINGUES, Fabian Scholze. A crise do corona vírus, segurança alimentar e abastecimento. **FCE UFRGS**, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/fce/a-cri-se-do-corona-virus-seguranca-alimentar-e-abastecimento/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

DUARTE, Elisete *et al.* Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol.**

Serv. Saúde, Brasília, v. 9, n. 2, mai. 2020. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000200002. Acesso em: 28 abr. 2022.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: Direitos Humanos Diversidade Participação social. Necropolítica. **Educação e Território**, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/necropolitica/?gclid=EAIaIQ>. Acesso: 28 abr. 2022.

FIOCRUZ, Fundação Oswaldo Cruz. Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia. **Fiocruz**, portal eletrônico de informações, [s.d.]. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 28 abr. 2022.

IGNACIO, Julia. Necropolítica: explicamos o conceito de Achille Mbembe!. **Politize**, portal eletrônico de informações, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/necropolitica-o-que-e/> Acesso em: 27 abr. 2022.

PEREIRA, Juliana Martins. A teoria da necropolítica e a colonialidade no Brasil contemporâneo. **Horiz. Antropol.**, v. 25, n. 55, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/CkxcntW87JwfkN8PbMJMNcH/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ZIGONI, Carmela. Orçamento, necropolítica e racismo estrutural. **Outras Palavras**, portal eletrônico de informações, 2021. Disponível em: <https://outras-palavras.net/descolonizacoes/orcamento-necropolitica-e-racismo-estrutural/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

COMPLEXOS CULTURAIS E O BRASIL PROFUNDO

Carine Josiéle Wendland¹

O colonialismo, precursor do poder político, econômico, epistemológico, permanece na América Profunda como colonialidade. Esta última é mais profunda e por estar ainda conosco, duradoura. Ela é a parte invisível que constitui a modernidade. Descolonizar o conhecimento supõe descolonizar um modelo cuja lógica é totalizante. Esta escrita propõe trazer reflexões sobre os quatro complexos culturais ou as quatro sombras da cultura brasileira, sendo elas: colonialismo, holocausto indígena, escravidão e corrupção. Ademais, ir-se-á refletir sobre os aspectos que dizem respeito a esses complexos e sua formação colonizadora no inconsciente coletivo.

Ao encontro da colonialidade, em especial na linguagem e nas filosofias, constitui-se o impulso de higienização provocado pela ansiedade cultural que se dirige à negação do que é nosso, em especial as sabedorias e filosofias. E para amparo teórico, Walter Boechat, Leonardo Boff, Rodolfo Kusch, Carl Jung e outros estarão pensando conjuntamente.

O reconhecimento de que questões como os complexos emergem da consciência coletiva do Brasil e quiçá de um todo maior - América Profunda – faz com que percebamos que também o Brasil é extremamente profundo na constituição de suas raízes.

O que faz, então, com que estes complexos permaneçam, resplandeçam e se perpetuem ainda hoje em nosso inconsciente? Urge a necessidade de trazer à memória sombras coletivas. Para além dos quatro complexos acima citados, podemos pensar as raízes da colonialidade na linguagem e nas sabedorias também como complexos culturais? Seria a educação de nós outros, não-indígenas, também arraigadas de complexos culturais? Por fim, busca-se trazer a poética intercultural como modo de estar-sendo e fazendo-ser no mundo entre indígenas e não-indígenas para pensarmos em possibilidades de transpor e elaborar psiquicamente esses complexos.

¹ Doutoranda em Educação, Mestra e Pedagoga pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), licenciada em Artes Visuais – Universidade Leonardo da Vinci. Grupos de Pesquisa: Peabiru: Educação ameríndia e interculturalidade (UFRGS/UNISC - CNPq) e Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC/CNPq). E-mail: carinewendland@mx2.unisc.br.

RAÍZES DA COLONIALIDADE² NA LINGUAGEM E NAS SABEDORIAS

O conhecimento está estritamente colonizado. Descolonizá-lo e sua lógica “excludente, em função dos quais pensamos, em suma, descolonizar o imaginário, reprogramar o pensamento, despensar” (TAVARES, 2013, p. 211) pressupõe reconhecer a existência de sabedorias e filosofias de um solo habitado por nós, que diz de nós e é profundo.

Nas palavras de Krenak:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades - as nossas subjetividades (2019, p. 15).

A ânsia de consumir subjetividades diz de um lado opressor, de uma sombra que apaga, aniquila e nega culturas que não estão nos moldes das relações dominantes de poder, saber e ser. A ação de cantar, dançar e viver expressos nas palavras de Krenak, por exemplo, são a linguagem poética desse povo, muito além do mero falar e escrever, todavia não valoradas.

A filosofia, ademais, nos aproxima destes outros modos de estar em linguagem, pois “Si hacer filosofía es crear conceptos y eso, [...] “pasa” escribiendo, parte de la materia prima de la filosofía es la lengua en que se escribe” (MASCAREÑAS, 2013, p. 34). Priorizar determinada língua em detrimento de outras tem também raízes profundas, “no hay modernidad sin colonialidad – como su doblecara – la modernidad es el lado iluminado y visible de la historia del capitalismo global-eurocentrado, y la colonialidad es su lado oscuro, escondido e invisibilizado” (VERONELLI, 2016, p. 40). Em síntese, o paradigma da colonialidade tem muito a ver com a relação entre linguagem e poder, a partir de formas de dominação, pois há desumanização e desprezo de alguns modos de estar- sendo e fazendo-ser no mundo.

Marlui Miranda³ relata que *o que determina o território indígena e quilombola é a origem, a raiz. E a raiz se refere à língua, à cultura, à religião e às manifestações que vão acontecendo em função disso. Mas o que traz essa coalizão é a língua. A língua é uma nascente. Quando a língua desaparece, o indígena entra em angústia.*

-
- 2 Aqui entendida como o exercício do poder e controle sobre um povo e sua cultura. Ela “é constitutiva do poder capitalista operando [...] a reprodução e perpetuação das relações sociais de dominação” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 185).
 - 3 No curso de extensão Renascimento de Ancestralidades Indígenas oferecido pela Universidade de Santa Cruz do Sul, no ano de 2020.

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p. 12).

Não é possível esquecer ou apagar a colonialidade. Suas marcas permanecem indelévels entre nós, de modo que ultrapassá-las é uma tentativa de resgate do *ser* humano que poderá voltar-se mais ao estar-sendo indígena. O paradigma da colonialidade traz uma relação entre linguagem⁴ e poder, território, escrita, religião, entre outros fatores, uma vez que define os colonizados como seres sem linguagem, como comunicadores simples, que se expressam de maneira rudimentar⁵ (VERONELLI, 2016).

No decorrer da(s) história(s), deu-se um silenciar de povos e culturas dominados pelo capitalismo e ademais pelo colonialismo, holocausto indígena, escravidão e corrupção. E, para além de um epistemicídio, “a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros” (p. 183), também o genocídio e o “altercídio” se fizeram e fazem presentes. Não bastasse a negação das epistemologias e saberes do Sul⁶, ainda havia uma dualidade ética e antropológica que considerava “os seres humanos do Norte e a ausência de humanidade no Sul” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 184).

Povos latino-americanos foram postos à margem para dar lugar à ocupação das terras para serem exploradas pelos europeus e satisfazer seus interesses mercantis. Realidades que repercutem hoje ainda na América Profunda e que nos constituem enquanto sociedade e indivíduos pertencentes a ela. A memória, assim, constitui-se como um espaço de poder, de disputas políticas por grupos divergentes. O extermínio a partir do pressuposto que estes povos representavam um atraso ao desenvolvimento econômico ou uma afronta como justificava para sua eliminação, exige de nós produção de memórias, tal como afirma Ferreira (2017, p. 303), cabe lembrar do acontecido também, porque “Um povo sem memória é um povo sem futuro”.

4 Entendo aqui também linguagem como qualquer forma de expressão do humano, somos seres produtores de linguagem e viventes na linguagem.

5 Ainda existem, no Brasil, partir do censo de 2010 do IBGE (<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/20507-indigenas.html>), 305 etnias que buscam ser diferentes umas das outras e 274 línguas. “Como será possível que algum dia os africanos possam falar as mil e setecentas línguas e dialectos (*sic*), expressão de uma riquíssima diversidade e identidade cultural?” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 189).

6 Há o Norte e o Sul global. O Norte, nesse sentido é colonizador e corresponde aos países ricos e o Sul é colonizado correspondendo às regiões mais pobres do mapa global.

COMPLEXOS CULTURAIS BRASILEIROS

Para além das raízes já pensadas anteriormente, a árvore dos complexos avança na frutificação do inconsciente coletivo brasileiro a partir das sombras perpetuadas no decorrer dos séculos. (Re)lembrar o acontecido potencializa a elaboração de conteúdos que fazem parte de um Si-mesmo⁷.

Mas para iniciarmos a pensar do que se trata um complexo, refletimos com Jung que “os complexos são grandezas psíquicas que escaparam do controle da consciência. Separados dela, levam uma existência à parte na esfera obscura da psique de onde podem, a qualquer hora, impedir ou favorecer atividades conscientes” (2015, p. 556). Por estarem no campo da inconsciência, atuam autonomamente, nem sempre passíveis de serem lembradas.

“A memória foi elevada à categoria de uma deusa pelos antigos gregos que a chamaram *Mnemosina*, a que gerou as nove musas em consórcio com o próprio Zeus” (BOECHAT, 2018, p. 83) e tem a função de salvação, de lembrar e não deixar esquecer e por isso vem a “memória coletiva como essencial para o resgate da identidade dos povos” (p. 73). E junto com ela, o inconsciente coletivo que pertence a um grupo social ou cultura representado pelo “*inconsciente cultural* (Joseph Henderson) [...]. O inconsciente cultural se situaria topograficamente entre o inconsciente coletivo e o inconsciente pessoal” (p. 75)

Por partirmos de um Brasil Profundo, reconhece-se que este pode também ser amparado por uma psicologia profunda, também conhecida como analítica ou complexa do psicanalista suíço Carl Jung. No Brasil, tal como a América Profunda, um medo original se perpetua (KUSCH, 2000). Um medo pela falta de limpeza e higienização, que é, também, questão da psicologia profunda, porque o medo estaria atuando em nosso inconsciente, no que Jung (2013) denomina de sombra, um movimento de enterrar o que nos amedronta.

Thomas Singer e Samuel Kimbles (2004 apud BOECHAT, 2018), então, a partir do conceito de complexo de Jung, trouxeram o *complexo cultural*. Este “diz respeito a questões conflituosas que uma nação ou coletividade desenvolve no decorrer de sua história” (p. 75). Por isso, enquanto “o complexo afetivo refere-se a representações de conflitos ou traumas na psique individual, o complexo cultural diz respeito a questões conflituosas que uma nação ou coletividade desenvolve no decorrer de sua história” (p. 76)

Assim como o complexo afetivo do indivíduo advindo de uma situação traumática da infância precisa na idade adulta ser melhor elaborado, também o complexo cultural

⁷ É a pedra angular da teoria de Jung, uma meta de vida, e de modo geral, como centro e totalidade da psique.

[...] embora se originando nos inícios da organização de uma cultura, poderá ter efeitos deletérios sobre a organização social futura da sociedade [...] complexos culturais podem ter influência sobre outros afins e atraí-los para um campo de força comum com efeitos destrutivos para a cultura em médio e longo prazos (BOECHAT, 2018, p. 76).

A partir de Leonardo Boff, Walter Boechat (2018) traz à tona os quatro complexos culturais ou as quatro sombras da cultura brasileira, sendo elas: colonialismo, holocausto indígena, escravidão e corrupção.

Quanto ao primeiro complexo, é possível perceber que “o processo de mitologizar é espontâneo do inconsciente, quando o desconhecido tende sempre a ser preenchido por imagens mitológicas” (BOECHAT, 2018, p. 78), ou seja, não somente indígenas tinham o mito como referência, mas também na Europa imperava o mito da Idade do Ouro⁸, projeto nas, então, terras desconhecidas que também eram associadas “ao mitologema do Paraíso Terrestre [no qual] está o poderoso mito da Grande Mãe, eterna doadora de benesses sem limites” (p. 78) e portanto um dos mitos fundadores da *terra brasilis* em conformidade com Boechat (2018) a partir de Meira Penna (1999), fazendo com que os aqui chegassem pensassem numa fonte inesgotável de bens e permitindo que esse pensamento ressoasse até hoje como complexo cultural.

O segundo aspecto de *sombra* trata do holocausto indígena a exemplo do instrumento nazista de morte transposto ao *genocídio indígena* nas Américas, tanto a nível de guerra quanto por doenças desconhecidas e a talvez mais sutil e tão mais destruidora: conquista de almas. Embora, as reduções jesuíticas auxiliassem para com o aspecto da crueldade advinda dos colonizadores, suas almas eram destituídas com a linguagem, os mitos e sua vida. Este se perpetua pela sucessiva perda da memória brasileira quanto às mortes indígenas e de suas etnias. Embora a luta pela demarcação também seja continua como retomada de direitos e ação política e espiritual com a terra, caracteriza-se como uma ação visível do holocausto indígena (BOECHAT, 2018).

Acerca do holocausto indígena, ainda tão presente como os demais complexos no Brasil, destaca-se que na época da chegada dos portugueses, “a população indígena [...] representava em torno de cinco milhões de indivíduos, falando cerca de 1.300 línguas diferentes [...]. Segundo o censo do IBGE de 2010, a população indígena somava em torno de 900 mil indivíduos. Destes, aproximadamente 300 mil viviam em cidades” (BOECHAT, 2018, p. 79). Embora não tenhamos um novo censo, os números evidentemente decrescem em função da pandemia causada pelo novo coronavírus – COVID-19, do desgoverno, da fome, do desmatamento de terra indígenas e de demais fatores que fazem com que o

8 Que dominava o imaginário coletivo desde a Grécia antiga. Este fora resgatado do passado e projetado nas terras desconhecidas. (BOECHAT, 2018).

complexo cultural permaneça e se fortifique.

Partimos para o terceiro complexo cultural que diz respeito à escravidão. Um complexo que se perpetuou por centenas de anos e ainda ressoa na memória coletiva do Brasil, visto que, este fora o último país a abolir a escravidão do hemisfério ocidental. Diferente dos processos enfrentados no racismo norte-americano de segregação de negros e brancos e do *Apartheid* sul-africano, o racismo no Brasil constituiu-se estruturalmente a partir de uma fantasia de uma democracia racial. Embora seja um país rico de culturas e com a miscigenação racial, o complexo mantém-se, o que Boechat (2018) nomeou de *racismo cordial*. A cordialidade perpassa a gentileza e os afetos e pode constituir-se como defesa, pois nem tudo que vem do coração pode ser cordial.

Ademais, como último complexo cultural encontramos a corrupção, que como já sabemos é fortemente presente hoje. Por imbuir-se universalmente, torna-se difícil de saber de fato como toma grandes proporções em nossa sociedade. A partir de Meira Penna (1972) e Buarque de Holanda (1999), Boechat (2018) concorda que a sociedade brasileira ainda não constituiu-se como uma *sociedade lógica*, mas como uma *sociedade erótica* perpetuada de uma sociabilidade comunicativa, da *malandragem* e do *jeitinho* brasileiro com abraços, ‘tapinhas’ nas costas “falam muito mais de um Eros a serviço da corrupção do que um amor poderoso de construção social” (p. 83).

O que faz, portanto, com que estes complexos permaneçam e resplandeam se dá pelo nosso esquecimento quanto às etnias indígenas e sua consequente morte. Urge a necessidade de trazer à memória sombras coletivas e de considerar que, para reconhecer um complexo⁹, é necessário reconhecer sua existência.

OS COMPLEXOS E SEU RECONHECIMENTO

Para entender do que falamos quando nos referimos à complexos, Stein (2006, p. 41) analogamente supõe a psique como um objeto tridimensional, tal como o sistema solar. Assim, a

[...] consciência do ego é a Terra, *terra firme*; é onde vivemos, pelo menos durante nossas horas vígeis. O espaço ao redor da Terra está cheio de satélites e meteoritos, alguns grandes, outros pequenos. Esse espaço é o que Jung chamou o inconsciente, e os objetos com que primeiro nos

⁹ No grupo de pesquisa, em 22 de abril de 2021, conversávamos sobre os complexos. Estes podem ter memória de longa duração e emoções muito poderosas neles e que, portanto, caracterizam-se como algo acumulado de geração para geração e que se configura como autônomo. Conforme a pós-doutoranda Fatima, são espécies de traumas da humanidade não amenizados. A professora Ana Luisa relatou que todo complexo é positivo e negativo e existem justamente para aprendizados e transformações. Torna-se maléfico à medida que é totalmente inconsciente e resiste à consciência. Outro aspecto está também no conjunto do complexo pessoal, que é alterado e fortalecido com os complexos pessoais.

deparamos quando nos aventuramos nesse espaço são o que ele chamou os *complexos*. O inconsciente é povoado por complexos [...]. Depois deuilhe o nome de inconsciente *pessoal*.

Todavia, aqui, apesar de haverem complexos individuais, trazemos àqueles que abarcam o inconsciente coletivo, que trazem aspectos universais e propriedades que “foram herdadas, assim como os instintos e os impulsos que levam à execução de ações comandadas por uma necessidade, mas não por uma motivação consciente” (JUNG, 2021, p. 404).

Por isso, a projeção mitológica, quando tratamos do complexo do colonialismo, aconteceu dos dois lados, colonizadores e colonizados e sempre como uma “tendência natural da psique, o desconhecido irá atrair sempre a projeção mitológica em situações propícias” (BOECHAT, 2014, p. 78).

Quando se trata, pois, do complexo cultural da escravidão, as “imagens do feitor sádico e do escravo sofredor podem ser vistas como um importante estereótipo cultural brasileiro presente em nossa psique coletiva, um dos principais responsáveis pelo nosso sistema de classes sociais extremamente estratificados” (BOECHAT, 2014, p. 84).

A partir de Holanda (1936), Boechat (2014) reflete que o

arquétipo da *persona* do brasileiro funcionando como sistema de defesa, um verdadeiro estereótipo cultural [...], a cordialidade pode ser um disfarce para violência, rejeição, ódio, atitude superior, e principalmente uma falta de abertura para igualdades em oportunidades para melhores salários e melhor educação para negros, mestiços e índios (BOECHAT, 2014, p. 86).

Ao mesmo tempo, no país, buscou-se um branqueamento das raças a partir da miscigenação, para assim conseguir-se uma pureza étnica. Na desigualdade presente ainda hoje, o complexo mostra sua potência com ditos como “o dinheiro clareia”, e “simples” ações cotidianas que minimizam outrem pela sua cor. O complexo, na sua estrutura já fortificada segue se perpetuando.

Estas questões trazidas, ressoam como marcas no inconsciente cultural brasileiro. Influenciam nosso psiquismo e nosso modo de estar-sendo no mundo. A sensação de inferioridade ainda é presente. A sensação de insuficiência num solo que se habita. A sensação de desconexão com as verdadeiras raízes.

Para tanto, Jung propõe encontrar seu mito pessoal, um sentido para a vida, mas também é possível pensarmos e encontrarmos um mito coletivo do Brasil, que perdeu sua identidade há muito tempo. Um dos indicativos para o reencontro da identidade brasileira em suas origens que Boechat (2014) aponta a partir de Jung é a partir do geográfico, ou seja, sua natureza tropical.

Para Gambini (2020)¹⁰, a relação entre a floresta amazônica e a alma brasileira

¹⁰ GAMBINI, Roberto. *Os conceitos de cultura e de alma ancestral do Brasil*. 2020. Duração:

É profunda! Porque o nosso povo é um povo da floresta na origem [...]. A sabedoria ancestral alimenta a alma [...], e, hoje o alimento para alma é o shopping center, o alimento para alma é a *netflix*, é isso que alimenta a nossa alma? A nossa alma está morrendo de fome [...]. A pluralidade humana do Brasil é o melhor alimento para nossa alma quando a gente quer extinguir a pluralidade, quer uniformizar tudo, porque nós temos medo da pluralidade, da diferença.

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós, o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas, tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro, ela continuará viva (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 484).

Nesta concepção podemos dizer que vivemos em um “meio humanismo”¹¹, já que este não se encontra inteiro e não quer considerar uma de suas partes, que não está situada ao centro, mas nas bordas que lhe foram impostas. É com essa metade que podemos muito aprender e que precisa ser valorada, especialmente na educação.

Pode-se pensar assim em uma alma brasileira que é filha das árvores, da floresta. E para tanto é necessário que busquemos reconhecer e valorar a *anima mundi*, também compartilhar um amor mundi e não apenas um amor a serviço da corrupção, do cordial que não é cordial, mas o coração como pensante e sensível, que exerce o sentipensar e também um sentiagir.

A partir de Samuels (*sd*), Boechat (2018) reflete que rememorar é realizar um ativismo político com consciência psicológica, ou seja, uma ação. Assim, defender as cotas raciais nas universidades como uma elaboração de conteúdos reprimidos em longo espaço de tempo, poder dizer: Demarcação já! Como preservação da memória ancestral. Denunciar injustiças e promover a dignidade com as pessoas e com toda a forma de vida.

Sem dúvida os complexos são uma espécie de inferioridade no sentido mais amplo; mas quero sublinhar de saída que um complexo ou ter um complexo não significa logo uma inferioridade. Quer dizer apenas que existe algo discordante, não assimilado e conflitivo, um obstáculo talvez, mas também um incentivo para maiores esforços e, com isso, talvez nova possibilidade de sucesso. Neste sentido, os complexos são precisamente focos ou entroncamentos da vida psíquica que não gostaríamos de dispensar,

42min e 54seg. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6Cgtx65bZXQ>. Acesso: 31 dez. 2021.

11 Ver mais em “A questão do humanismo” In: WENDLAND, Carine. *Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022

que não deveriam faltar, caso contrário a atividade psíquica entraria em estado de paralisação fatal. Eles mostram ao indivíduo os problemas não resolvidos, o lugar onde sofrem, ao menos provisoriamente, uma derrota, onde existe algo que ele não pode esquecer ou superar, enfim o ponto fraco, no mais amplo sentido da palavra (JUNG, 2015, p. 556).

Reconhecer, portanto, onde estão os problemas não resolvidos, a começar pela memória. Memória tem a ver com história, que na modernidade nos é apresentada única e válida. É simples contar uma única história, é o que os colonizadores fizeram ao considerar a língua dos povos nativos inferior à sua. Para Adichie (2012), escritora nigeriana, torna-se impossível falar de uma única história sem falar em poder. Ela, contada como única suscita a produção de estereótipos, que são incompletos e carregados de sombras, não preservam a presença e a importância do lado que consideram inferior. Refletir a história pela sua raiz, é tentar a compreender integralmente, num sentido de

[...] *ubuntu*¹², ao valorizar a pessoa, as relações harmoniosas entre elas e com o cosmos, na procura de uma harmonia entre o homem e o universo, representa uma alternativa epistemológica que pode contribuir para dar um outro sentido à vida humana e repensar a questão dos direitos humanos a partir de uma perspectiva holística (SANTOS; MENESES, 2009, p. 186).

E este refletir “do latim: *reflectere*: ‘inclinarse para trás’” (BOECHAT, 2014, p. 106), ver de novo, (re)pensar, se possível for despensar. Todavia, os ideais eurocêntricos ainda permeiam entre nós como sombras. A desconsideração acontecia por qualquer povo que para alguns fossem sub-humanos. Os europeus ao considerarem que os africanos não tinham consciência de si, acreditavam que só eles poderiam ter sabedoria. A modernidade, na sua versão colonialista, neo-liberal e capitalista deste modo “esvaziou a riqueza de sentidos do mundo [...] Há, pois, que devolver alguns dos objectos (*sic*) furtados para criar padrão de interculturalidade” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 188). “O mestiço e a raça africana não tinham a mesma dignidade” (p. 299) que outros. Ao passo que os jesuítas se ocuparam de apenas duas raças “puras” do Brasil profundo: os crioulos - filhos dos espanhóis que nasceram na América, e os indígenas que aqui já estavam - porém quanto a estes era duvidosa a presença de alma. A invasão e destruição dos povos era justificada a partir da suposta falta de alma destes “sub-humanos”.

Veronelli (2016) aponta para a relação entre humanidade e linguagem. A negação da humanidade constitui a ideia de raça. “La raza es una construcción mental que prescribe una desigualdad natural entre poblaciones y sociedades [...]” (p. 41). A raça separa as pessoas à medida que distingue cores e culturas.

12 Categoria “epistêmica e ontológica do pensamento dos grupos africanos que falam línguas Buntu, que significa ser em geral, relações interpessoais e procura de uma harmonia cósmica” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 186).

O que enfrentamos hoje, é fruto das árvores com raízes prejudicadas pela seca e sufocadas tanto pela colonialidade quanto pelo holocausto indígena, a escravidão e a corrupção. Por conseguinte, para que se possa perpassar os complexos é necessário que reconheçamos eles enquanto coletivo, pois estes dizem de um todo, mas também de um si mesmo como um processo de elaboração desses conteúdos e sua diferenciação. Pensar neste viés vem ao encontro do “reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza” (KRENAK, 2019, p. 32).

MEMÓRIA, POÉTICA INTERCULTURAL E COMPLEXOS

Finalmente, descolonizar o conhecimento pressupõe “dar visibilidade aos povos silenciados e oprimidos pelo colonialismo, capitalismo e neocolonialismo” (TAVARES, 2013, p. 211), também assumir os saberes e as filosofias destes mesmos povos como nossos, reconhecendo nossas raízes.

Embora complexos culturais que podem ter influência sobre campos e os atrair “para um campo de força comum com efeitos destrutivos para a cultura em médio e longo prazos” (BOECHAT, 2018, p. 76) estes são difíceis de serem elaborados.

Justamente por serem difíceis de serem elaborados, é a partir da memória e da poética intercultural que proponho uma elaboração. “O que quer que ocorra nos recessos obscuros da psique – e existem várias opiniões acerca disto – uma coisa é certa: são, antes de tudo, conteúdos carregados de afeto, os assim chamados complexos que gozam de certa autonomia” (JUNG, 2015, p. 555).

Como autônomos e com “capacidade [...] de resistir às intenções da consciência, de ir e vir a seu bel-prazer” (JUNG, 2015, p. 556), “as características do conflito, do choque, da consternação, do escrúpulo e da incompatibilidade são próprias dos complexos” (p. 556). São camadas mais profundas e, portanto, mais autônomas e coletivas, perpassam a materialidade do corpo e extinguem-se dessa, fazendo parte de um todo maior. Os também chamados

“fantasmas” [...] dos quais não gostamos de nos lembrar e, muito menos, que os outros deles nos lembrem, mas que se apresentam à nossa lembrança sem pedir licença e da forma mais indesejável possível. Sempre trazem consigo recordações, desejos, temores, deveres, necessidades ou introspecções com os quais não sabemos bem o que fazer, e que, portanto, imiscuem-se em nossa vida consciente sempre de maneira perturbadora e perniciosas” (JUNG, 2015, p. 556).

Para a superação dos “fantasmas” não há fórmula mágica. Os complexos se perpetuam durante séculos na história e no inconsciente do Brasil profundo.

Ademais, para sentidos utópicos em tempos distópicos, pensar sobre eles e suas possibilidades nos aproxima da poética intercultural que emergiu no seio de relações entre culturas, não como um conceito estagnado, ou um termo, mas como nomeação (nome de uma ação) de uma vivência. Ela, portanto, como um fazer, que estabelece relações vivenciais, existe enquanto houverem raízes que sustentam a sabedoria ancestral, árvores que sustentem o céu. O humano é conduzido pela poética, assim como ela é capaz de conduzir a educação. Para além do fazer, a poética está na maneira como se faz (WENDLAND, 2022).

E a memória, como já citada anteriormente, constitui um papel imprescindível quanto aos complexos. O que faz, finalmente, com que estes complexos permaneçam e resplandeçam se dá pelo nosso esquecimento quanto às etnias indígenas e sua consequente morte; a perpetuação do racismo; a conjuntura corrupta e finalmente a destruição da vida como um todo. Que não nos esqueçamos da(s) história(s).

Em solo de Brasil e América profunda, geo(inter)culturalmente situados, na terra (geo), como humanos (inter)culturais, abarcando pensamentos ameríndios profundos (culturais) - o geográfico está, como o lugar onde acontecem as trocas de pensamentos interculturais, à medida que carrega a cultura e onde assumir que as filosofias ameríndias, africanas e todas as formas de vida são também nossas, requer (cor)agem: ação do coração e cor do mundo. Perpassando a cordialidade. A poética intercultural e a memória constituem-se como ações, também ações que possam vir do (cor)ação como pensamento, movimento e elaboração psíquica e vital.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **Os perigos de uma história única**. TED: 2012. Duração: 19 min. 06 seg. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso: 23 abr. 2020.
- BOECHAT, Walter Fonseca. Complexo cultural e brasilidade. *In*: OLIVEIRA, Humbertho (org.). **Desvelando a alma brasileira: psicologia janguiana e raízes culturais**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2018, v. 1, p. 68-87.
- BOECHAT, Walter Fonseca. Luzes e sombra da alma brasileira: um país em busca de identidade. *In*: BOECHAT, Walter (org.). **A alma brasileira: luzes e sombra**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FERREIRA, Moisés Carlos. El botón de nácar e a repressão na América Latina. *In*: **DOC On-line**, n. 22, set. 2017, pp. 295-307.
- GAMBINI, Roberto. **Os conceitos de cultura e de alma ancestral do Brasil**. 2020. Duração: 42min e 54seg. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6Cgtx65bZXQ>. Acesso: 31 dez. 2021.

- JUNG, Carl Gustav. **Tipos psicológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. 35. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KUSCH, Rodolfo. América profunda. *In: Obras completas*. Tomo II. Córdoba: Editorial Fundación Ross, 2000.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- MASCAREÑAS, Marina Garcés. La estandarización de la escritura: La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual. *In: Athenea Digital*, 2013, p. 29-41.
- STEIN, Murray. **Jung: o mapa da alma – uma introdução**. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TAVARES, Manuel. **A filosofia andina: uma interpelação ao pensamento ocidental**. Colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann). São Paulo: *EccoS – Rev. Cient.*, n. 32, p. 197-252, set./dez. 2013.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VERONELLI, Gabriela. **Sobre la colonialidad del lenguaje**. Bogotá – Colombia: Universitas humanística n°.81. Enero/junio de 2016 p. 33-58. ISSN 0120-4807.
- WENDLAND, Carine. **Poética intercultural na educação: modos de estar-sendo e fazendo ser entre indígenas e não-indígenas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

OS ADULTOS BATIZADOS NO ESPÍRITO SANTO NO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE VITÓRIA E ITAPEMIRIM

Laryssa da Silva Machado¹

INTRODUÇÃO

A pia batismal foi cenário de muitos momentos protagonizados por cativos no Brasil e, desde algumas décadas, houve maior investimento de pesquisa com essas fontes. De maneira geral, os registros eclesiásticos oferecem detalhes do cotidiano dos escravizados, infantes ou adultos, constituindo-se em excelente campo de estudo, pois cabia a Igreja Católica o registro de episódios relevantes da vida e das sociabilidades entre pessoas livres ou escravas. De fato, a Igreja, desde o Concílio de Latrão, concorreu por sacralizar esses momentos da vida social (FARIA, 1998). A união entre Coroa Portuguesa e Igreja fez com que os registros civis passassem a ser de alçada da última. “Dessa maneira manteve-se a prática dos livros eclesiásticos em que, desde o período colonial, assinalavam-se nascimentos, casamentos e óbitos em volumes distintos, de acordo com a condição livre ou cativa dos indivíduos [...]” (CASTRO, 1997, p. 339).

Esses registros trazem aspectos do cotidiano nos períodos colonial e imperial, tanto dos livres quanto dos cativos, e demonstra o domínio católico sobre a população, uma vez que os principais eventos da vida das pessoas estavam sob a direção da Igreja. Por meio dos registros de nascimentos, casamentos e mortes, o catolicismo perpetuava seu domínio social e, portanto, tornava o indivíduo parte da sociedade. A ausência de material censitário em quase toda a América Portuguesa até o fim do século XIX torna os documentos eclesiásticos fontes valiosíssimas para os estudos historiográficos, uma vez que permitem a realização de análises de variáveis sociodemográficas da sociedade colonial e imperial (GRAÇA FILHO, 2016).

Por meio do batismo, principal rito do cristianismo, o sujeito inseria-se na sociedade católica. “No contexto do catolicismo, o batismo era a principal

¹ Doutoranda em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação no Espírito Santo. Professora da Rede Municipal de Educação de Marataízes. Membro do Laboratório História, Poder e Linguagens (UFES) e do Instituto Geo-Histórico de Itapemirim e Marataízes.

maneira de tornar qualquer indivíduo, escravo ou livre, membro da sociedade cristã” (SCHWARTZ, 2001, p. 267). Para os cativos, especificamente, o batismo era ministrado a adultos e crianças, obrigando o senhor a prática desses sacramentos.

A integração para o cativo era importante, pois representava quesito básico de sobrevivência, já que negar o domínio do senhor e de suas instituições representava confronto que causaria mais dano que benefício (FARIA, 1998). Tanto os escravizados que chegavam aos portos brasileiros quanto os que nasciam nessas terras, se tornavam parte da sociedade através do sacramento batismal. Aos senhores cabia a obrigação de batizar seus cativos, adultos ou crianças, correndo o risco de sofrerem com as maldições do mundo espiritual. “Considera-se responsabilidade de todos os senhores o batismo dos escravos, já que uma das principais justificativas da escravatura era a conversão dos pagãos e a salvação das almas” (SCHWARTZ, 2001, p. 268).

Os sacramentos eclesiásticos no Brasil foram organizados após a aprovação das Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (1853), documento do período colonial mantido até 1889. As ordenações forneciam instruções sobre todo o procedimento cristão que livres e cativos deveriam obedecer, com instruções sobre o batismo dos “escravos brutos e boçais” e dos filhos dos “infiéis”, porém, os menores de sete anos não deviam ser batizados sem a autorização dos pais. Aos escravizados, em tese, garantia-se o direito ao batismo, mesmo ao arrepio da vontade senhorial. Por outro lado o sacramento constituía-se em obrigação do senhor enquanto cristão, que deveria administrar o ato aos crioulos em, no máximo, seis meses, e aos africanos com mais de dez anos.

A Igreja era a instituição que conseguia se infiltrar em assuntos considerados privados, inclusive em como deveriam ocorrer às relações entre senhores e cativos. Os benefícios do batismo cristão seriam inúmeros, conforme afirma o padre Rocha (1758),² além de ser o caminho para a inserção do cativo na sociedade. “A pia batismal é um dos espaços mais loquazes que se possa citar na formação de solidariedade” (ENGEMANN, 2006, p.133). Apesar disso, a documentação eclesiástica também pode apresentar hipóteses inseguras, uma vez que, em muitos casos, é extremamente lacunar (AGUIAR; GUEDES, 2016).

No Espírito Santo, são poucas, porém relevantes, as pesquisas que utilizam fontes batismais para análise da população escrava. A pesquisadora Rafaela Lago (2013) utilizou fontes batismais de duas regiões distintas do Espírito Santo no século XIX: Vitória, região central e capital da província, e Cachoeiro de

2 Na sexta parte de seu discurso, intitulada “Do que se respeita à instrução na Doutrina Cristã”, o teólogo descreve os benefícios do batismo para a vida do cativo, que deixaria de ser escravo do demônio e se tornaria um servo de Deus. O batismo deveria ser ministrado aos cativos, que se tornariam membros do Corpo de Cristo e da Igreja, desfrutando de bênçãos na terra e, posteriormente, no céu (ROCHA, 1758, p. 259).

Itapemirim, região sul e a mais ativa economicamente no período. Dentre os dados analisados pela autora destaca-se as diferenças existentes entre as escravarias dessas regiões, pois em cada uma delas predominava o elemento africano ou o crioulo (LAGO, 2013).

Outro trabalho foi escrito pela autora deste artigo, que pesquisou as fontes batismais de Itapemirim, também localizado na região sul do Espírito Santo (MACHADO, 2019). Nessa pesquisa encontrei semelhanças e diferenças entre as regiões de Itapemirim, Cachoeiro e Vitória. Entre as duas primeiras regiões principalmente, apesar da proximidade e terem a mesma origem, Itapemirim e Cachoeiro de Itapemirim distinguiram-se na produção econômica, onde aquela era açucareira e se localiza próximo ao litoral. Também havia sido colonizada inicialmente. Já esta tinha sua economia voltada para a produção de café e emancipou-se de Itapemirim em 1864 (MACHADO, 2019). Também identifiquei forte presença de africanos em Itapemirim e muitos batismos de adultos.

Em alguns desses registros descreve-se a origem dos mesmos, em outros não aparece.

Esse artigo pretende analisar e comparar os batismos de adultos cativos ocorridos em duas regiões capixabas já estudadas: Vitória, analisada por Rafaela Lago e Itapemirim.³ As mudanças ocorridas no Espírito Santo durante o século XIX, além da presença de crioulos e africanos em ambas as escravarias, são fatores que explicam as diferenças que serão descritas aqui. Apesar de haver quantidade significativa de trabalhos que abordem batismos de cativos na composição das famílias escravas, poucos são os que destacam os adultos que foram enviados a pia batismal. Assim, espera-se contribuir com o debate historiográfico.

O ESPÍRITO SANTO NO OITOCENTOS

Até meados do século XIX, a economia do Espírito Santo baseava-se na produção de alimentos que seriam exportados, em parte, para outras províncias, sendo que a cana-de-açúcar era o principal produto cultivado (CARVALHO, 2008). Os alimentos eram produzidos principalmente na região central (Vitória) e o açúcar na região sul (Itapemirim). O plantio do cafeeiro, no início do século, ainda não se destacava na economia espírito-santense.

Sobre a economia da província capixaba, José Teixeira de Oliveira classifica a transição da primeira para a segunda metade do século XIX como o “início de uma nova era”. De acordo com o autor, “foi assim, enfrentando dificuldades de toda ordem – em sua grande maioria derivadas da deficiência de recursos – que o Espírito Santo alcançou o fim da primeira metade do século

3 Não foram encontrados registros de batismo de adultos para Cachoeiro de Itapemirim.

XIX” (OLIVEIRA, 2008, p. 354). Após a independência do Brasil, houve melhorias estruturais no território provincial, porém, foram as lavouras de café as responsáveis pela transformação desse quadro de dificuldades.

Introduzido em meados de 1815 (ROCHA; COSSETTI, 1983), o café tornou-se a cultura dominante no Espírito Santo por volta de 1840 e substituiu, gradualmente, o cultivo de cana-de-açúcar. Entre 1856 e 1872, houve grande expansão da cafeicultura na região sul dessa província, especificamente nos Vales dos Rios Itapemirim e Itabapoana.

Essa expansão do café no sul vincula-se diretamente à decadência da produção do Vale do Paraíba, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais (ROCHA; COSSETTI, 1983), quando fazendeiros dessas regiões migraram para a província capixaba, dando lugar à colonização de terras férteis em espaços inexplorados na província. Primeiro vieram os mineiros, atraídos pelas “terras virgens” capixabas, graças às estradas abertas em Itapemirim e Itabapoana. Dos caminhos do Sul, especialmente das estradas litorâneas a partir de Campos do Goitacazes, chegaram proprietários do Norte Fluminense. Constituiu fator determinante nesse processo migratório o baixo preço de venda das terras capixabas (ROCHA; COSSETTI, 1983).

O vale do Itapemirim, porém, cingiu-se em duas regiões. No interior, a adaptação do café concretizou o sonho dos recém-imigrados. No litoral, no entanto, as lavouras cafeeiras não obtiveram idêntico sucesso, mantendo-se o cultivo da cana (ROCHA; COSSETTI, 1983). O café trouxe aumento significativo da receita e proporcionou à província renda nunca antes obtida. Como José Teixeira de Oliveira afirmou, a segunda metade do século XIX inaugurou de fato nova era para a economia capixaba.

A paisagem humana do Espírito Santo sofreu mudanças consideráveis no Oitocentos, assim como sua economia. Aliás, a mudança populacional relaciona-se profundamente com as transformações econômicas. É importante ressaltar que o contexto econômico do século XIX produziu marcante diversidade populacional nas regiões capixabas. Enquanto a economia da região central era voltada para a produção de alimento e abastecimento interno, com exportação para a Corte e a Bahia, a região sul produzia e exportava açúcar e café, produtos com grande valor comercial no exterior.

A escravidão era comum a todas as regiões da província. A população capixaba como um todo, durante o século XIX, era bastante reduzida, equivalente a pouco menos de um por cento dos habitantes do Brasil. Nesse período, o crescimento populacional foi interessante. De acordo com os dados expostos por Adriana Campos (2011), nota-se que a população total do Espírito Santo sofreu considerável aumento ao longo do século XIX. Em finais do Setecentos,

a população total era de 22.493 habitantes e aumentou para 82.137 em 1872, de acordo com o Censo oficial. Também merece destaque o aumento do número de escravizados na província: em 1790 eram 6.834 e passou a 22.659 em 1872.

O maior incremento de cativos na Província não ocorreu, porém, no primeiro quartel do século XIX. O movimento de expansão com maior relevância aconteceu após 1856. Embora reduzida a expressão demográfica da província ao longo do XIX, a proporção de cativos no total de residentes alcançava grande significação (CAMPOS, 2011, p. 86). Fatores endógenos à economia capixaba e o contexto do fim da escravidão conferiram contornos específicos ao crescimento das escravarias. A proporção livre-cativo se manteve numa média de 31,5%. A tabela 01 apresenta os valores referentes ao período estudado. Para composição da mesma utilizou-se Relatórios dos Presidentes Provinciais dos períodos pesquisados e o Censo Imperial de 1872.

TABELA 1: População Livre e Escrava do Espírito Santo (1790-1872)

Ano	Livres		Cativos		Total
	Nº	%	Nº	%	
1856	36.793	75,3	12.100	24,7	48.893
1861	42.217	69,5	18.485	30,5	60.702
1870	51.825	73,4	18.772	26,6	70.597
1872	59.478	72,4	22.659	27,6	82.137

Fontes: ESPÍRITO SANTO, s/d.

Apesar de ser uma província pequena e com poucos habitantes, havia diferenças gritantes entre as regiões centrais e sul da província. Tanto a economia quanto a composição da mão de obra cativa, a presença crioula e africana era forte característica regional. Essas diferenças também podem ser observadas nos registros de batismo da província, conforme será analisado a seguir.

OS BATISMOS DA PROVÍNCIA

Antes de ser iniciada a análise dos registros de batismo de adultos, se faz necessário entender um pouco dos batismos realizados na província do Espírito Santo ao longo do século XIX. Como os laços entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro eram estreitos, os relatórios dos Presidentes Provinciais apresentam o quantitativo de batismos na Província. Essas informações são eficientes indicadores sobre a reprodução endógena da população, tanto livre quanto cativa. Entende-se que a quantidade batizada refere-se a infantes. Mas como se perceberá ao longo do trabalho, uma parcela pequena desses batismos eram de adultos. A tabela 02 contém os batismos na Província do Espírito Santo entre os anos de 1842-1858.

TABELA 02: Número de Batismos na Província do Espírito Santo (1842-1858)

Ano	Livres						Cativos					Total Geral	
	Branços		De cor		Total	%	Pardos		Pretos	Total	%		
	N	%	N	%			N	%					
1842	329	20,6	725	45,6	1.054	66,2	192	12	346	21,8	538	33,8	1.592
1843	319	18	804	45,6	1.123	63,6	218	12,4	423	24	641	36,4	1.764
1844	365	22	728	44,1	1.093	66,1	197	11,9	363	22	560	33,9	1.653
1845	260	18,3	555	39,2	815	57,5	255	18	348	24,5	603	42,5	1.418
1846	326	17,8	822	45,1	1.148	62,9	236	13	439	24,1	675	37,1	1.823
1847	280	18,5	708	46,9	988	65,4	153	10,1	369	24,5	522	34,6	1.510
1851	354	20,4	723	41,8	1.077	62,2	227	13,2	425	24,6	652	37,8	1.729
1853	296	20,3	643	44	939	64,3	176	12,1	344	23,6	520	35,7	1.459
1855	388	22,1	866	49,6	1.254	71,5	143	8,1	358	20,4	501	28,5	1.755
1857*	280	15,8	806	45,4	1.086	61,2	128	7,2	264	14,9	392	22,1	1.773
1858**	215	14,3	728	48,3	943	62,6	133	8,8	206	13,7	339	22,5	1.506
Total***	3.412	19	8.113	45	11.525	64,0	2.058	11,4	3.885	21,6	5.943	33,0	17.982

Fontes: ESPÍRITO SANTO, s/d.

Como visto a tabela acima não apresenta números consecutivos para os anos de 1842-1858. Não foram encontrados registros referentes ao período de 1848-1850, 1852 e 1854, nem após 1858. Ainda assim pode observar oscilações no crescimento do número de batismos de um ano para o outro.

O nascimento de livres em todos os anos foi superior ao nascimento de crianças cativas. A quantidade de infantes escravizados ultrapassa os 30%, em quase todos os anos registrados, e chega a 42% em 1845. Segundo Rafaela Lago (2013, p.51), a taxa de nascimento de cativos superior a 30% demonstra a manutenção da população escrava capixaba através da reprodução endógena. Para cada dois batismos de crianças livres se batizava um cativo. A maioria das crianças escravizadas foi designada como “preta” (3.885 crianças), na proporção de 65% das crianças cativas e 21,6% dos nascimentos gerais.

Outro aspecto interessante sobre a tabela é a quantidade de crianças “livres de cor” em comparação aos livres brancos nascidos neste período. Foram 11.525 batismos de crianças livres, cerca de 64%, onde 19% eram brancas e 45% de cor. A informação revela a miscigenação da população capixaba. Adriana Campos (2003) e Patrícia Merlo (2008), ao pesquisarem a população escrava de Vitória, detectaram a predominância de pardos e elevado número de mestiços. Isso dificultava a aparente distinção entre livres e cativos. A conclusão das pesquisadoras, para Vitória, foi aplicada para a Província como um todo, ao menos no que se refere aos registros de batismo. Os estudos de Rafaela Lago (2013) e Geisa Ribeiro (2012) ampliam essas conclusões. Boa parte desses batismos ocorreu em Itapemirim, uma das regiões mais populosas da província. A tabela 03 apresenta o número de batismos em Vitória e Itapemirim.

TABELA 03: Comparativo do Número de Batismos nas Paróquias de Vitória e Itapemirim (1842-1855)

Ano	VITÓRIA							ITAPEMIRIM						Total ES	
	Livres			Cativos			Total Geral	Livres			Cativos				Total Geral
	B r a n c o s	D e C o r	T o t a l	P a r d o s	P r e t o s	T o t a l		B r a n c o s	D e C o r	T o t a l	P a r d o s	P r e t o s	T o t a l		
1842	N 84	225	309	52	91	143	452	56	55	111	50	81	131	242	1.592
	% 18,6	49,8	68,3	11,5	20,1	31,7	28,4	23,1	22,7	45,8	20,6	33,6	54,2	15,2	
1843	N 92	306	398	44	129	173	571	53	50	103	60	87	147	250	1.764
	% 16,1	53,6	69,7	7,7	22,6	30,3	32,3	21,2	20	41,2	24	34,8	58,8	14,2	
1844	N 68	249	317	36	110	146	463	48	29	77	48	87	135	212	1.653
	% 14,7	53,8	68,4	7,8	23,7	31,6	28	22,6	13,7	36,3	22,6	41,1	63,7	12,8	
1845	N 81	192	273	30	120	150	423	52	29	81	34	46	80	161	1.418
	% 19,1	45,4	64,5	7	28,5	35,5	29,8	32,3	18	50,3	21,1	28,6	49,7	11,3	
1846	N 74	280	354	28	124	152	506	106	68	174	45	85	130	304	1.823
	% 14,6	55,4	69,9	5,5	24,5	30,1	27,7	34,9	22,4	57,2	14,8	27,9	42,8	16,6	
1847	N 85	248	333	59	81	140	473	38	66	104	20	98	118	222	1.510
	% 18	52,4	70,4	12,5	17,1	29,5	31,3	17,1	29,7	46,8	9	44,2	53,2	14,7	
1851	N 55	150	205	29	74	103	308	69	32	101	64	128	192	293	1.729
	% 17,8	48,7	66,5	9,5	24	33,5	17,8	23,5	10,9	34,4	21,8	43,8	65,6	16,9	
1853	N 47	93	140	16	43	59	199	101	81	182	34	95	129	311	1.459
	% 23,6	46,7	70,3	8,1	21,6	29,7	13,6	32,5	26,1	58,5	10,9	30,5	41,5	21,3	
1855	N 72	51	123	16	36	52	175	51	51	102	23	23	46	148	1.755
	% 41,1	29,1	70,3	9,1	20,7	29,7	9,9	34,4	34,4	68,9	15,6	15,6	31,1	8,4	
Total	N 658	1.794	2.452	310	808	1.118	3.570	574	459	1.033	378	732	1.110	2.143	14.703
	% 18,4	50,2	68,7	8,7	22,7	31,3	24,3	26,8	21,4	48,2	17,6	34,2	51,8	14,5	

Fontes: ESPÍRITO SANTO, s/d.

De maneira geral, nos anos analisados, Vitória batizou mais crianças que em Itapemirim: foram 3.410 batismos (24,3%) da Capital contra 2.143 (14,5%) do município do Sul. Apenas no ano de 1853 o número de batizados itapemirinos foi maior que os de Vitória. No que diz respeito à miscigenação da população, os dados para Vitória são muito semelhantes aos encontrados em toda a Província. As crianças livres de cor representavam 50,2% dos batizados, enquanto as brancas eram 18,4%.

Conforme Patrícia Merlo e Adriana Campos analisaram, a mestiçagem em Vitória era elevada. Em Itapemirim, por sua vez, o número de mestiços livres e cativos era bem inferior ao da Capital (21,4% de livres de cor e 17,6% de pardos cativos). Lago (2013), ao analisar os mesmos dados, observa que eles podem indicar menor intensidade nas relações entre diferentes grupos sociais em Itapemirim.

Além disso, a maior quantidade de batismos de brancos sobre os de cor sugere uma sociedade mais heterogênea, devido à sua ocupação recente. Outro aspecto relevante é que, 31,3% dos batismos em Vitória eram de cativos, enquanto em Itapemirim esse número foi de 51,8%, o que comprova que um dos mecanismos de manutenção das escravarias da região Central e Sul era a reprodução endógena.

Analisar os dados provinciais de batismo é importante para se ter ideia

da quantidade de nascimentos que ocorriam na província e qual a participação de Itapemirim nesses batismos. As tabelas acima demonstraram que havia quantidade expressiva de infantes cativos que foram levados à pia batismal de Itapemirim e de Vitória, mas não destaca os números referentes aos adultos. Esses números serão destacados a seguir.

SOBRE O BATISMO DE ADULTOS EM VITÓRIA E ITAPEMIRIM

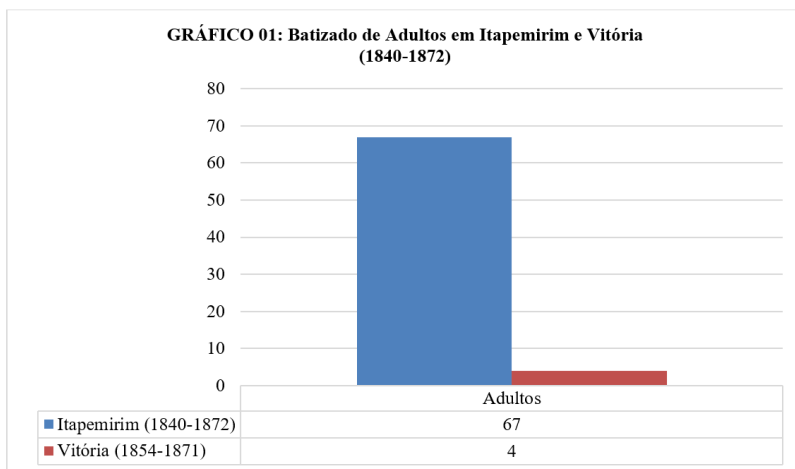
Muitos foram os cativos batizados em Vitória e em Itapemirim conforme observado no item anterior. Rafaela Lago (2013) levantou para Vitória 1.809 registros de batismo de cativos entre 1845-1871, enquanto que minha pesquisa encontrou 1.838 assentos entre 1840-1888, divididos em três livros (Machado, 2019). Na tabela 04 serão comparados os dados referentes ao batismo de ingênuos/inocentes e adultos em Vitória e Itapemirim.

TABELA 04: Idade dos Batizados Cativos em Vitória e Itapemirim-ES (1840-1888)

Idade dos Batizados	Vitória		Itapemirim	
	N	%	N	%
Adulto	4	0,2	67	3,7
Inocente/ Ingênuo	1.802	99,6	1.554	84,5
Sem Informação	3	0,2	217	11,8
Total	1.809	100	1.838	100

Fontes: LAGO, 2013; PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO, 1855; 1872; 1888.

O número de adultos levados a pia batismal em Itapemirim é muito superior ao de Vitória. Em toda a amostra, 67 cativos adultos passaram pelo sacramento. Por outro lado, Rafaela Lago (2013) informa que apenas quatro adultos obtiveram a benção na pia batismal na Freguesia de Vitória entre 1845-1871. Foram 1.800 inocentes menores e apenas três cativos sem informação de idade. O gráfico 01 apresenta essa diferença.



Fonte: PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO, 1855; 1872; 1888; LAGO, 2013.

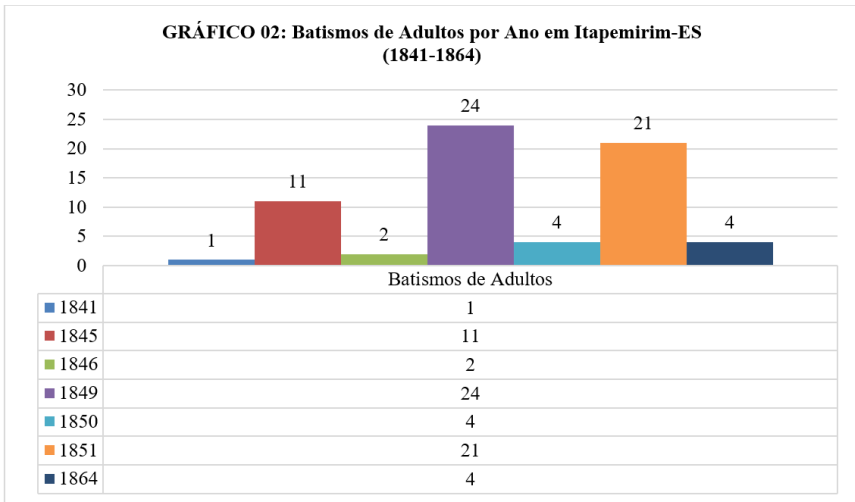
O alto índice de adultos em Itapemirim caracteriza a região com forte influência do tráfico que ultrapassa o período de seu impedimento legal. Inúmeras denúncias envolvendo grandes fazendeiros de Itapemirim ocorreram após 1850 e a promulgação da Lei Eusébio de Queirós.⁴ Segundo Walter Pereira, em alguns locais do litoral brasileiro, o tráfico chegou ao fim, entretanto, na região compreendida entre o norte da província do Rio de Janeiro e o sul da província do Espírito Santo as tentativas de desembarque continuaram por alguns anos após 1850 (PEREIRA, 2013). Fontes relatam que após a data oficial do fim do tráfico entraram no Brasil aproximadamente de 8.812 africanos,⁵ e boa parte desses cativos pode ter chegado pelo sul do Espírito Santo.

Fato curioso e desafiador, constituindo também pista sobre a permanência do tráfico após 1850, são os batismos de quatro africanos adultos no ano de 1864, isto é, 14 anos após o fim legal do comércio. Em 21 de setembro, Manoel Ferreira dos Santos levou três cativos africanos adultos (“De Nação”) à pia batismal. Eram esses: Manoel, com 39 anos, Luiz com 28 anos e Luiza com 20 anos. No mês seguinte, no dia 9, José Joaquim Marvila levou outro cativo adulto, africano “De Nação”, a pia batismal. Dessa vez era André, sem idade identificada. Esses quatro batismos aumentam as evidências da permanência do tráfico durante toda a década de 1850.

É interessante observar em quais anos aconteceram mais batismos de adultos. Através desses dados pode-se medir a influência do tráfico transatlântico nos batismos de Itapemirim. O gráfico 2 a seguir apresentará a quantidade de batismos de adultos por ano.

4 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Série Accioli, livro 66. (manuscritos).

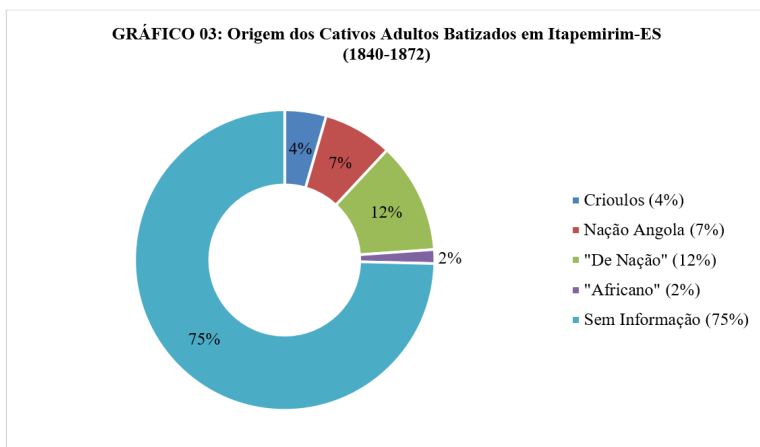
5 Disponível em <http://www.slavevoyages.org>. Acesso em 24 de novembro de 2017.



Fonte: PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO, 1855; 1872.

O ano anterior à proibição do tráfico internacional de almas foi o que mais apresentou batismos de adultos. Foram 24 registros em 1849 seguidos de 21 assentos em 1851, um ano após a proibição do tráfico. Naquele ano os proprietários que mais batizaram cativos adultos nesse período foram: João Marques Pereira (7), Francisco José Alves e Silva (5) e Luiz José Alves e Silva (4). Já em 1851, Victorino Joaquim da Rocha levou a pia batismal os 21 adultos batizados, todos no dia 28 de dezembro. Dos 67 adultos, 50 (75%) não apresentam informação de procedência, três eram crioulos (4%), cinco eram de Nação Angola (7%), além de oito com origem “De Nação” (12%) e um designado apenas como “africano” (2%).

O gráfico 03 ilustra a origem dos adultos batizados em Itapemirim.



Fonte: PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO, 1855; 1872.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber, cativos adultos foram levados a pia batismal no Espírito Santo durante o século XIX. Porém, em proporções muito diferentes. Enquanto Vitória batizou apenas 4 adultos, Itapemirim levou 67 a pia batismal. Boa parte eram africanos e 4 destes receberam assento em 1864, ou seja, 14 anos após a proibição do tráfico. O envolvimento dos fazendeiros de Itapemirim com o tráfico era notório e o litoral sul capixaba foi usado para desembarque de cativos africanos após 1850.

O perfil econômico e social das duas escravarias ajuda a entender a quantidade de adultos. Vitória, escravaria mais antiga, tinha crioulos predominando em sua população, enquanto Itapemirim, região colonizada séculos após Vitória, com economia em pleno desenvolvimento, contava com número elevado de africanos, onde muitos desses foram levados à pia batismal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Júlia Ribeiro; GUEDES, Roberto. Pardos e pardos forros: agentes da escravidão e da mestiçagem (São Gonçalo do Amarante, Rio de Janeiro, século XVIII). *In*: GUEDES, Roberto; FRAGOSO, João (org.). **História Social em registros paroquiais**: (Sul-Sudeste do Brasil, séculos XVIII-XIX). Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Série Accioli, livro 66. (manuscritos).

CASTRO, Hebe M. M. Laços de Família e Direitos no Final da Escravidão. *In*: NOVAIS, Fernando A. (coord.), ALENCASTRO, Luiz Felipe. (org.) **História da Vida Privada no Brasil**: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CAMPOS, Adriana Pereira. **Nas barras dos tribunais**: direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX. 2003. Tese (Doutorado em História) – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

CAMPOS, Adriana Pereira. Escravidão, reprodução endógena e creolização: o caso do Espírito Santo no Oitocentos. *In*: **Topoi**, v. 12, n. 23, 2011, p. 84-96.

CARVALHO, Enaile Flausina. **Política e Economia Mercantil nas terras do Espírito Santo (1790/-1821)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

CONSTITUIÇÕES primeiras do arcebispado da Bahia feitas e ordenadas pelo ilustríssimo e reverendíssimo senhor D. Sebastião Monteiro da Vide, 5º arcebispo do dito Arcebispado, e do Conselho da Sua Majestade: propostas, e aceitas em o Sínodo Diocesano, que o dito senhor celebrou em 12 de junho do anno de 1707. Lisboa 1719 e Coimbra. 1720. São Paulo: Typographia 2 de dezem-

bro de Antônio Louzada Antunes, 1853.

ENGEMANN, Carlos. **De laços e de nós:** constituição e dinâmica de comunidades escravas em grandes plantéis do sudeste brasileiro do Oitocentos. Tese de doutorado ao Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Presidentes de Província (1833-1888). **Relatório de Presidentes da Província do Espírito Santo**. Disponível em http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/esp%C3%ADrito_santo. [2021?]. Acesso em: 20 jun. 2022.

FARIA, Sheila de Castro. **A Colônia em Movimento:** fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1998.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro; LIBBY, Douglas Cole. As diversas fontes documentais das alforrias: as alforrias batismais, as alforrias notariais, as alforrias em sisas e as testamentárias em São João del Rei, séculos XVIII e XIX. *In:* GUEDES, Roberto; FRAGOSO, João (org.). **História Social em registros paroquiais:** (Sul-Sudeste do Brasil, séculos XVIII-XIX). Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LAGO, Rafaela Domingos. **Sob os olhos de Deus e dos homens:** escravos e parentesco ritual na Província do Espírito Santo (1831-1888). Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

MACHADO, Laryssa da Silva. **Retratos da escravidão em Itapemirim-ES:** uma análise das famílias escravas entre 1831-1888. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MERLO, Patrícia Maria da Silva. **O Nó e o Ninho:** Estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800-1871. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, José Teixeira. **História do Estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO. **Livro de Batismo de Escravos 1.** Itapemirim, 1840-1855. 1855.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO. **Livro de Batismo de Escravos 2.** Itapemirim, 1859-1872. 1872.

PARÓQUIA NOSSA SENHORA DO AMPARO. **Livro de Batismo de Escravos 3.** Itapemirim, 1882-1888. 1888.

PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos. Tráfico Ilegal de Africanos ao Sul da Província do Espírito Santo, depois da Lei de 1850. *In:* **6º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Florianópolis:SC, 15-18 de Maio de

2013. Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/walterpereira.pdf>.

RIBEIRO, Geisa Lourenço. **Enlaces e Desenlaces**: Família escrava e reprodução endógena no Espírito Santo (1790-1871). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROCHA, Haroldo Corrêa; COSSETTI, Maria da Penha. **Dinâmica cafeeira e constituição de indústrias no Espírito Santo, 1850/1930**. Vitória: Departamento de Economia, NEP/UFES, 1983.

ROCHA, Manoel Ribeiro. **Etíoper resgatado, empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado**: discurso teológico-jurídico sobre a libertação dos escravos no Brasil (1758). Lisboa: Na Oficina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1758.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

APRISIONAMENTO E ESCRAVIDÃO INDÍGENA CLANDESTINA NO NOROESTE AMAZÔNICO DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

Manoel Antunes da Silva¹

INTRODUÇÃO

Na região cultural do Noroeste Amazônico a escravidão indígena clandestina era conduzida por escravistas comandantes de expedições realizadas clandestinamente. Neste contexto, a prática de aprisionamento, tráfico e escravidão indígena clandestina atingiu de forma significativa mulheres e crianças. Diversos agentes da colonização estavam envolvidos no negócio do aprisionamento e escravidão indígena por particulares: comerciantes, autoridades e indígenas. A escravidão indígena clandestina fora bem mais expressiva que a escravização legítima efetuada pelas tropas de *resgate* e as expedições de *guerra justa*.

O objetivo deste artigo é analisar a prática do aprisionamento e da escravidão indígena clandestina na região cultural do Noroeste Amazônico da segunda metade do século XIX. Salientamos que as ações e as escolhas dos diferentes agentes coloniais ficaram evidenciados na documentação histórica produzida pelos naturalistas e viajantes ingleses Richard Spruce e Alfred Russel Wallace que descreveram a Amazônia da segunda metade do século XIX. Ao longo deste artigo, destacamos que o protagonismo indígena aparece na documentação histórica através dos diferentes acordos e negociações que esses sujeitos históricos faziam com os agentes escravistas e coloniais. A história da escravidão indígena deve ser analisada a partir de abordagem que leve em conta as ações e os interesses dos povos indígenas enquanto agentes históricos. Sendo assim, acompanho o entendimento da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida, para quem:

1 Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras da Universidade do Estado da Bahia (PPGEAFIN-UNEB), licenciado em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), especialista em História Social e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pela Faculdade da Cidade (FC), especialista em História Social e Econômica do Brasil pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB), psicólogo pela Faculdade São Bento da Bahia (FSBB), especialista em Psicologia da Teoria Junguiana pelo Instituto Junguiano da Bahia (IJBA), especialista em Teoria e Psicoterapia Junguiana pela Faculdade Hélio Rocha (FHR). Atua como psicólogo clínico em clínica particular de acordo com Carl Gustav Jung e Marie-Louise Von Franz. E-mail: manoelpsique@gmail.com.

As variadas motivações que impulsionavam os índios [...] a estabelecer múltiplas e inconstantes relações de aliança e conflito entre se e com outros agentes têm sido identificados por inúmeras pesquisas interdisciplinares que buscam desvendar os significados próprios que eles atribuíam aos acordos realizados. Para isso, lançam mão do conceito de cultura política [...], considerando seus próprios códigos culturais, suas percepções, suas lógicas cognitivas e suas vivências construídas e modificadas na dinâmica de suas ações (ALMEIDA, 2017, p. 16)..

Reconhecemos que o processo de aprisionamento e escravidão indígena clandestina dirigida por particulares fora devastador e humilhante para os povos indígenas envolvidos. Todavia, salientamos o protagonismo dos povos indígenas enquanto agentes históricos produtores de respostas ativas e criativas no processo de conquista e colonização da região cultural do Noroeste Amazônico da segunda metade do século XIX.

METODOLOGIA

Esta pesquisa interdisciplinar tem como fins uma pesquisa exploratória e descritiva utilizando-se de meios da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental impressa, em que nos respaldamos nos historiadores pesquisadores da Nova História Indígena e nos antropólogos estudiosos da história indígena e do indigenismo do Noroeste Amazônico.

Como técnica de coleta de dados, utilizamos uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa fora realizada em duas etapas complementares. Primeiramente, nós fizemos uma leitura das fontes históricas impressas encontradas nos relatos dos naturalistas ingleses Richard Spruce e Alfred Russel Wallace, destacando as temáticas relacionadas as práticas de aprisionamentos e da escravidão indígenas na região cultural do Noroeste Amazônico da segunda metade do século XIX. Logo em seguida, analisamos os relatos desses viajantes correlacionando-os com as referências bibliográficas produzidas pelos historiadores e antropólogos que pesquisaram a temática do processo de colonização e da escravidão indígena nesta região do Brasil. Acompanho o entendimento de Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p.10-11), para quem as “pesquisas interdisciplinares, que conjugam teorias e métodos históricos e antropológicos, vão aos poucos desconstruindo compreensões simplistas e interpretações equivocadas sobre os índios e suas relações”.

Acreditamos que ao fazermos o cruzamento das fontes históricas impressas com as referências bibliográficas podemos identificar as vozes indígenas e suas agências históricas preservadas nos documentos históricos. Neste sentido, entendemos que seguindo as ideias do historiador John Manuel Monteiro (1994, p.11), podemos “reescrever capítulos inteiros da história do Brasil, para que este novo conhecimento do passado possa lançar uma luz menos pessimista e mais

justa sobre o futuro dos povos indígenas”.

“OS NEGOCIANTES TÊM O PÉSSIMO HÁBITO DE ROUBAR ÍNDIOS”

Segundo Manuela Carneiro da Cunha (2009), a política indigenista do século XIX pode ser considerada contraditória e heterogênea. Apesar disso, a autora entende que “para caracterizar o século como um todo, pode-se dizer que a questão indígena deixa de ser essencialmente uma questão de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras” (CUNHA, 2009, p.133). Todavia, essa afirmação pode ser válida apenas para as regiões de povoamento antigo, onde os agentes da colonização trataram-se de apoderar-se das terras dos antigos aldeamentos coloniais. Cunha (1992, p.4), afirma que nas frentes de expansão ou regiões de fronteiras “o trabalho indígena continuou sendo fundamental, e foi reavivado no fim do século, com a exploração da balata, da borracha e do caucho”. A autora reconhece que “há varrições regionais, é claro: na Amazônia” (CUNHA, 1992, p.4).

Ao contrário do que acontecia nas regiões de povoamento antigo em que a pauta indígena deixava de ser relacionada a problemática de mão-de-obra para se tornar uma questão de terras, na região cultural do Noroeste Amazônico a questão indígena continuava a ser uma questão de mão de obra. Segundo Cunha (2009), durante os séculos XVII e XVIII a escravidão indígena fora abolida várias vezes. A partir do início do século XIX, a declaração de guerra justa contra os Botocudo e os Kaingang legaliza novamente a escravidão indígena. A autora (2009, p. 146), segue explicando que numa retórica típica:

Do início do século XIX, vem expressa em termos pedagógicos: a escravidão temporária dos índios, dobrando-os à agricultura e aos ofícios mecânicos, deveria fazer-lhes perder sua ‘atrocidade’ e, sujeitando-os ao trabalho como os sujeitava às leis, elevá-los a uma condição propriamente social, isto é, humana (CUNHA, 2009, p. 146).

Segundo Cunha (2009), declarada ou dissimulada, a escravidão indígena permaneceu até a segunda metade do século XIX. Encontramos em um *Aviso* publicado em 09/08/1845 uma declaração sobre a compra de crianças indígenas. Neste contexto, o Vice-Presidente da Província do Rio de Janeiro, José Carlos Pereira de Almeida Torres, declara:

[...] Constando que, em algumas províncias, tem havido indivíduos que, abusando da simplicidade dos Índios, lhes comprão os filhos, e não só os conservão como em perfeita escravidão, dando-lhes rigoroso trato, mas também os remetem, vendidos, para esta côrte, ou de umas províncias para outras; e cumprindo adaptar as mais enérgicas medidas para obstar à continuação de tão criminoso procedimento: ha S.M. o Imperador por bem que V. Ex. dê, tal respeito, aquellas províncias que julgar opportunas; fazendo

observar que dessa provincia não possa sahir índio algum menor, sem que se tenha verificado um contracto de lotação de serviços, no qual intervenhão os pais dos mesmos menores, ou o seu cuidador; sendo punidos todos os contraventores, quer estes sejam mestres de embarcações que transportarem os ditos menores, ou quaesquer outros indivíduos que os conduzirem por terras, sem o competente attestado da autoridade real (CUNHA, 1992, p.199).

Vendiam-se crianças indígenas. Apesar das restrições provocadas pelas legislações indigenistas, a utilização da mão de obra indígena ainda era amplamente empregada. A compra e venda de crianças indígenas faz-se presente nas províncias e na corte do Império até a segunda metade do século XIX. Como podemos observar na documentação apresentada, a grande preocupação da corte brasileira não era com a venda das crianças indígenas, mas com o fato de essas vendas não passarem pelos cofres públicos. Sendo assim, os contraventores seriam punidos quando não se verificasse “um contrato de lotação de serviços” assinado pelos pais ou responsáveis pelas crianças. Neste sistema escravista, estavam envolvidos diversos agentes que transportavam essas crianças escravizadas em embarcações ou em transportes terrestres até o seu destino: as casas dos particulares.

Em 02/09/1845, fora publicado um *Aviso* endereçado ao Ministério da Justiça sobre o trabalho de indígenas em casas de particulares. Trata-se da prática de escravização indígena mantida sob a administração de particulares. O Aviso de 1845, informa que:

[...] na lancha Senhora de Ajuda, vinda de S. Matheus, *viera uma indígena a entregar a Francisco José Martins de Oliveira*; e convindo adoptar as mais effcazes providências, não só a respeito desta, como de quaesquer outras que já existam nesta côrte, ou venhão para o futuro, afim de que não se possa abusar de sua natural simplicidade, reduzindo-os ao estado de quase perfeito cativo (CUNHA, 1992, p. 200, grifos nossos).

O imperador pede ao Ministério da Justiça que “passe a indagar a todos os indígenas assim trazidos, e dos que já existão nesta côrte, se são bem tratados, e *querem continuar a servir nas casas onde se acharem, ou antes serem transportados para o aldeamento do lugar donde tiverem vindo*” (CUNHA, 1992, p. 200, grifos nossos). Segundo a documentação, caso os indígenas escravizados por particulares desajassem retornar aos seus antigos aldeamentos, caberia a secretaria de estado dos negócios do império,

Proceder a um justo e razoavel arbitramento de seus desserviços para serem contractados, reduzindo-se a escripto ocontracto de locação dos mesmos serviços, nos termos da lei que regula taes contracto, nos quaes intervirá por parte do indígena, um curador que Vm. nomeará; obrigando-se o locatório, atém de pagar estipulada, a fazer baptisar o locator, se ainda o não estiver, e a intrui-lo nas máximas e preceitos da nossa religião (CUNHA, 1992,, p. 200).

Sobre o mesmo assunto, o *Ministério da Justiça - 3ª secção - Circular*, informa:

Sendo da mais publica notoriedade que muitos indígenas existem ao serviço de pessoas particulares sem que recebem salario ou estipendio algum, achando se assim reduzido ao estado de quase perfeito captivo; e convindo prevenir a continuação de tão escandaloso abuso: (o Imperador ordena que por bem) expeça as mais terminantes ordens aos juizes de orphãos dessa provincia, para que, fazendo ir à sua presença todos os indígenas que ahi existão nas indicadas circumstancias, indaguem delles se são bem tratados e querem continuar a servir nas casas onde se achão, ou antes ser transferidos para qualquer dos aldêamentos já existentes (CUNHA, 1992, p.201, grifos nossos).

Segundo Maria Regina Celestino de Almeida (2014, p.18), “a mão-de-obra indígena foi utilizada tanto quanto possível, como alternativa para a exploração máxima de recursos com mínimo de investimentos de capitais”. Este aspecto observado pela autora na cidade do Rio de Janeiro dos séculos XVI e XVII pode ser ampliado para outras áreas da América. Na região cultural do Noroeste Amazônico da segunda metade do século XIX, encontramos uma farta documentação a respeito da utilização da mão de obra indígenas exploradas por particulares. Quando o viajante e botânico inglês Richard Spruce chegou à região da Amazônia nos anos de 1850, argumentou:

Com efeito, ao longo do Amazonas e de sua rede de afluentes, todas as embarcações são manobradas por índios, e como seu número é menor que a demanda, *os negociantes têm o péssimo hábito de roubar índios uns dos outros, indo pessoalmente, ou através de emissários, levar-lhes cachaça à noite para embebedá-los, jogando-os depois na canoa como se fossem troncos, e logo em seguida içando as velas. Quando o índio acorda do sono etílico, já está longe do porto, embarcado numa viagem que nem sonhava fazer (SPRUCE, 2006, p. 198) (grifos nossos).*

Este “péssimo hábito de roubar índios” praticado pelos “negociantes” da região amazônica pode ser traduzido como a prática de aprisionamento e da escravidão indígena clandestina. A legislação indigenista definia duas modalidades de escravização indígena: os indígenas aprisionados em *guerra justa* e aqueles adquiridos através de *resgates*. Segundo Farage (1991, p.29, grifos nossos), o Estado brasileiro intervinha nessas duas modalidades de escravidão indígena em seu próprio benefício, “desde que sobre a venda de escravos resgatados por tropas oficiais era possível cobrar dízimos, *enquanto o aprisionamento por particulares, no mais das vezes clandestina, deixava invariavelmente vazios os cofres régios*”. Continua a antropóloga e pesquisadora dos povos indígenas:

Chegamos aqui a um ponto fundamental, *o aprisionamento clandestino. Estávamos tratando de aspectos formais de arregimentação de mão-de-obra escrava, mas não podemos pecar por inocência: é essencial notar, [...], que a escravidão clandestina na Amazônia como um todo foi de muito maior parte que a escravização efetuada pelas tropas de resgate oficiais e tropas de guerras somadas. Tal escravização, pela sua própria natureza, não pode ser avaliada*

quantitativamente, mas a *documentação do período* permite inferir que sua prática foi muito diversa daquela proposta em termos legais, e geralmente *incontrolável* (FARAGE, 1991, p.29-30) (grifos nossos).

Segundo Richard Spruce (2006, p. 212), ao chegar ao redor de São Gabriel, na região do Noroeste Amazônico, “ficaram morando comigo dois índios: um, contratado como caçador; outro, como pescador. Tenho necessidade absoluta de pelo menos um deles, sob o risco de vir a morrer de fome”. O viajante afirma que “aqui não há coisa alguma que se possa comprar, nem mesmo um ovo ou uma banana. Quando preciso de farinha, tenho de mandar buscar no rio Uaupés” (2006, p. 212). Spruce continua a sua narrativa afirmando:

O índio caçador veio comigo de Barra. Tem excelente pontaria e me conserva bem suprido de carne. Também é útil para escalar arvores e remar, e em ambas as funções não há quem o iguale. Pena que é um terrível amigo da cachaça, como sói acontecer com a maior parte de seus irmãos de raça. Já o pecador é um daqueles índios uaupés que tinham vindo comigo de Uanauacá. Convenci-o se manter a meu serviço, na qualidade de pescador (SPRUCE, 2006, p. 212).

Segundo Spruce (2006, p. 212, grifos nossos), depois que o indígena estivera com ele havia cerca de dois meses, fora designado pelo Comandante do Forte para “executar o serviço de correio, levando a correspondência”. O autor continua:

Os índios que remam nas canoas do correio são ‘convocados’ desse modo: um destacamento de soldados é enviado na calada da noite para os sítios, onde arrebanham tantos homens quantos necessários, trancafiando-os sem tardança na cadeia e guardando-os ali até o dia de zarpar – em ferros, caso oponham alguma resistência (SPRUCE, 2006, p. 212).

“Como se sabe”, afirma Spruce (2006, p. 212), “os indígenas não morrem de fome quando encontram um irmão índio que tenha comida. Assim, de tempos em tempos, eles recorrem aos sítios próximos para reabastecer seu suprimento de farinha²”. De acordo com o posicionamento do naturalista inglês, “esse procedimento covarde resulta em descrédito para o Governo, e não é de espantar que os índios se escondam nas florestas quando corre o boato de que o correio está próximo de ser despachado” (SPRUCE, 2006, p. 112).

Nos relatos do botânico e naturalista inglês podemos encontrar “as diversas formas de ser índio” (GARCIA, 2009, p. 304), e a utilização da mão de

2 Os povos indígenas da região cultural do Noroeste Amazônico conhecem e cultivam mais de uma centena de cultivares de mandioca-brava (RIBEIRO, 1995). A antropóloga Janet M. Chernela (1986, p. 151), explica que “botânicos e agrônomos vêm demonstrando crescente interesse em recuperar a diversidade intra-específica perdida, em virtude do uso de técnicas modernas de seleção e cruzamento”. A autora segue explicando que a mandioca-brava cultivada pelos povos indígenas da região cultural do Noroeste Amazônico “é um exemplo pouco comum de planta, cuja rica diversidade genética foi preservada e controlada pelos horticultores indígenas, ao longo de melhores de anos de experimentação” (Ibidem, p. 151).

obra indígena no contexto amazônico. Para Camilla Loureiro Dias (2019, p. 243), eram os homens indígenas quem “remavam as canoas, uma atividade fundamental na Amazônia, em expedições fluviais ao interior do território, que tinham por objetivo coletar os gêneros da floresta, as chamadas drogas do sertão, assim como realizar os resgates”, ou seja, “a compra de mulheres e crianças”.

Podemos encontrar nos relatos de Spruce a identificação de um grupo étnico específico: os povos indígenas Maku. Segundo Cabalzar e colaboradores (2006, p. 48), os povos indígenas da família linguística Maku habitam o interior da floresta, longe das margens dos rios navegáveis. Eles são formados pelos povos indígenas Hupda, Yuhupda, Nadeb e Daw. No relato de Spruce, encontramos a seguinte descrição:

A tribo dos macus é uma das poucas de índios nômades existentes na floresta a Amazônia. Eles são encontrados em quase toda a extensão do rio Negro, especialmente em sua margem ocidental. *Dois meninas macus aprisionadas numa expedição de pilhagem realizada nas cachoeiras do Içana tinham sido recentemente compradas pelo Comandante de Marabitanas quando o visitei em julho de 1853 [...]. As pobres criaturas exibiam aspectos abatido, como seria de se esperar por serem cativas, e não podiam conversar com os que rodeavam, por ignorarem completamente tanto o português como a língua geral* (SPRUCE, 2006, p. 148) (grifos nossos).

Segundo Spruce (2006, p.203, grifos nossos), na região do Rio Negro, “onde os portugueses mantinham antigamente enormes *fazendas reais*, nas quais se cultivava em larga escala café, anil, etc., *era costume recrutar*, de tempos em tempos, os braços exigidos para a manutenção dessas lavouras”. Para isso, “eram enviados tropas bem armadas ao longo dos diversos afluentes do Negro e do Japurá, para *fazer pegadas* – isto é, *razias* – entre os indígenas que ali habitavam” (SPRUCE, 2006, p. 203, grifos nossos). Segundo o autor (SPRUCE, 2006, p. 203, grifos nossos), com o tempo, “essas ‘fazendas reais’ desapareceram, e o Governo Brasileiro promulgou editos condenando *o aprisionamento dos nativos e sua redução à escravidão, mas a prática ainda existe, e é executada clandestinamente*”. “Falo isso com plena certeza”, afirma o viajante, “porque, desde que subi o rio Negro, tomei conhecimento de duas expedições que subiram um tributário do Uaupés chamado Paapuris, ambos com *o exclusivo objetivo de fazer pegadas entre os carapanãs*” (SPRUCE, 2006, p. 203). Para o naturalista inglês e autor do livro *Notas de um Botânico na Amazônia* “numa de minhas paradas encontrei *duas meninas índias dessa tribo que tinham sido raptadas durante uma dessas expedições* (SPRUCE, 2006, p. 254, grifos nossos).

A prática de recrutamento da população indígena através dos descimentos forçados e a sua redução à escravidão era um costume constante na região do Amazônia. Sendo assim, o processo de escravidão indígena por particulares no contexto amazônico atingiu de forma significativa mulheres e crianças (DIAS,

2019, p. 243). A autora entende que:

A mulher escrava representaria uma vantagem jurídica ao proprietário, que poderia vender o direito de servidão de seus filhos, enquanto os meninos tinham a vantagem de gerar lucro em longo prazo: seu preço aumentaria conforme crescia e, quando ainda jovem, era mais fácil de tirá-lo do seio da sua família; além de se adaptarem mais facilmente às novas condições de vida, língua e hábitos cotidianos (DIAS, 2019, p. 243).

Estes motivos das preferências dos escravistas por mulheres e crianças indígenas, deve-se somar a outros. Na próxima sessão, demonstraremos que a prática de escravidão indígena por particulares era um “uso e costume da terra” (MONTEIRO, 2022, p. 168). Como já fora observado, as crianças e mulheres indígenas eram o alvo preferencial dos escravistas particulares. Isso pode ser demonstrado nos relatos do viajante Alfred Russel Wallace.

“DE COMO ARRANJAR UNS MENINOS E UMAS MENINAS ÍNDIAS”

A partir das pesquisas de Robin Wright (2005, p. 32, grifos do autor), podemos afirmar que o tráfico particular de indígena feito pelos portugueses nos anos de 1740 fora “certamente tão significativo como *as tropas oficiais* nas incursões no Alto Rio Negro”. Segundo Wright, “um escravista particular chamado Francisco Portilho de Mello conduziu uma imensa operação privada na região nessa época [...], com ‘mais de 700 pessoas a seu serviço’” (WRIGHT, 2005, p.32). Gostaria de chamar à atenção para um evento histórico de singular importância para a história do protagonismo indígena no processo de colonização: este escravista particular “provavelmente tinha muitos aliados indígenas” (WRIGHT, 2005, p. 32). Segundo Maria Regina Celestino de Almeida (2017, p. 2, grifos nossos), a história do Brasil tem se renovado, com novas abordagens sobre vários temas. A autora continua:

Novas perspectivas teóricas e conceituais [...] têm propiciado leituras inovadoras sobre o nosso passado. A inclusão de *novos atores* e a preocupação em *identificar suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias* desconstroem visões generalizantes e simplistas abrindo um leque de novas possibilidades interpretativas sobre os mais variados processos históricos (ALMEIDA, 2017, p. 2)..

Entre esses atores sociais incluem-se os povos indígenas (ALMEIDA, 2017). Segundo Almeida (2017, p.3, grifos nossos) “inúmeras pesquisas não deixam dúvida sobre o fato de que *as ações e as escolhas indígenas* deram limites e possibilidades aos processos de conquista e colonização das diferentes regiões do Brasil”. Este tem sido o caso da região cultural do Noroeste Amazônico.

Quando o naturalista inglês Alfred Russel Wallace, chegou à vila de Nossa Senhora da Guia, nas proximidades do Rio Negro e do Rio Uaupés, em outubro de 1850, descreveu a prática de descimento e escravidão indígena clandestina, comandada por escravistas particulares. Segundo Wallace:

Bernardo, um índio de São Jerônimo, chegou da viagem que fizera ao Rio Papuri. O Sr. Lima, havia mandado seu filho ao seu encaço, pedindo-lhe que lhe *arranjasse uns meninos e umas meninas índias*. Bernardo viera para tratar do negócio. *‘Arranjar meninos’ significa empreender um ataque contra a maloca de uma outra nação, e capturar todas as crianças que não conseguissem fugir e não fossem mortas* (WALLACE, 1979, p. 189) (grifos nossos).

Segundo Wallace (1979, p. 189), “o próprio Sr. Lima”, que era um escravista particular, “já tomara parte em diversas expedições, tendo muitas vezes escapado por pouco de morrer espetado por uma lança ou crivado por flechas envenenadas”. O autor segue explicando: “em Ananá-Rapecuma havia um índio com horríveis cicatrizes num dos ombros e em parte das costas, atingido que fora por uma descarga de chumbo miúdo, disparado pelo Sr. Lima no exato momento em que ele apontava uma flecha!”. E complementa “Os dois, hoje, são excelentes amigos e sempre acertam negócios entre si”.

Para Almeida (2017, p. 3), os povos indígenas sempre estiveram na história do Brasil, todavia, apareciam na historiografia como “força de trabalho ou como rebeldes que acabavam vencidos, dominados, escravizados ou mortos”. A inclusão dos povos indígenas na história do Brasil na condição de agentes históricos tem propiciado novas interpretações sobre vários temas historiográficos. Sendo assim, o protagonismo dos povos indígenas aparece inclusive na dominação, escravidão e negociação com os agentes escravistas particulares. Nos relatos de Wallace, encontramos diferentes “respostas ativas e criativas dos índios” (MONTEIRO, 2013, p.17), diante do processo colonial. Segundo Wallace, “os negociantes e autoridades de Barra e do Pará encomendam,

*Aos viajantes que comerciavam entre os índios, alguns meninos e meninas para trabalharem em suas casas, bem sabendo qual é a maneira pela qual eles são conseguidos. A bem da verdade, o próprio Governo de certo modo autoriza essa prática. Entretanto, algo deve ser dito a seu favor, pois os índios fazem guerras entre si, com o objetivo de obter armas e ornatos, ou como represália por alguma ofensa real ou fictícia, matando então tantos inimigos quantos puderem. Poupam apenas algumas jovens, tomando-as como esposas. Essas guerras são feitas principalmente pelos nativos da margem do rio contra as tribos dos igarapés mais afastados. No entanto, devido à possibilidade de poderem vender os meninos para os *compradores ambulantes*, passaram ultimamente a poupá-los, ao invés de chacina-los como faziam* (WALLACE, 1979, p. 189) (grifos nossos).

Para Wright (2005), no início dos anos de 1850, o recém-formado governo

provincial de Manaus instituiu um programa para a “civilização e catequese” dos povos indígenas do vale do Alto Rio Negro. Segundo Robin Wright (2005, p. 111), “o governo estabeleceu o Sistema de Diretório de Índios, aumentou o número de missionários e instituiu um programa de mão de obra para ‘serviço público’, em que se esperava” dos chefes indígenas “reconhecidos pelo governo” que “enviassem à Barra (Manaus) trabalhadores e crianças, a quem poderiam ser ensinadas as artes da ‘civilização’”. Wright (2005, p. 111), continua explicando que “para atingir esses objetivos”, ou seja, uma pedagogia civilizatória, “os diretores (dos índios) confiavam no apoio e na aliança com os comerciantes e com vários chefes poderosos do Rio Uaupés, que agiriam como intermediários na negociação das transferências, providenciando trabalhadores adultos e crianças”.

Wallace (1979), apesar de condenar a prática de aprisionamento das crianças indígenas, tenta justificar a prática escravista usando como argumento as guerras interétnicas. Segundo Túlio Sávio Magalhães Brandão Diniz (2017), isso demonstra “como o discurso, mesmo científico, tem a força de ser adaptável segundo os interesses daquele que o constrói”. O antropólogo Túlio Diniz (2017, p. 75), segue argumentando que “havia uma alta demanda pela mão de obra indígena que foi fundamental à conquista, e uma demanda também por ideias que corroborassem com a escravidão, e a tornassem mais plausível”. Wallace, continua a sua narrativa afirmando que:

Os meninos trazidos para as cidades adquirem alguma civilização, mas não acredito que como isso se tornem melhores ou mais felizes do que o eram em suas florestas nativas. Embora sejam eventualmente maltratados, eles são livres, podendo abandonar seus patrões quando bem entenderem. Isso, porém, ocorre muito raramente, especialmente quando os meninos foram capturados em tenra idade (WALLACE, 1979, p. 189) (grifos nossos)..

Wallace (1979), descreve as expedições destinadas a fazer aprisionamento de crianças indígenas. Através da documentação apresentada pelo naturalista inglês, podemos ter uma dimensão da violência praticada pelos comerciantes e escravistas particulares na captura de crianças indígenas e a sua redução a mão de obra escravizada. Segundo Alfred Wallace (1979, p. 189) “o Sr. Lima havia recebido duas encomendas de Barra (uma era do próprio Delegado de Polícia), ambos de uma menina índia para serviços domésticos”. E continua:

Como Bernardo³ era um homem tarimbado nesse ‘negócio’⁴, o Sr. Lima

3 Bernardo era uma indígena da região cultural do Rio Negro que colaborava na prática de expedições clandestinas comandadas por escravistas particulares. Através da narrativa de Wallace podemos perceber que o protagonismo indígena se apresenta em vários contextos da história do Brasil. As escolhas de Bernardo demonstram, que a sua agência histórica e social influenciara na conquista e colonização do Noroeste Amazônico.

4 O “negócio” que menciona Wallace, refere-se a expedições de resgates ilegais. Os indíge-

estava acertando os últimos pormenores com ele, entregando-lhe pólvora, chumbo – arma, não, que ele já não possuía uma – e algumas mercadorias para pagar aos índios que iriam ajudá-lo na empresa e para negociar com os índios amigos, se houvessem oportunidade. Ele deveria regressar no máximo daí a duas semanas (WALLACE, 1979, p. 189).

O trabalho compulsório indígena fora utilizado por variados agentes coloniais. Os agentes escravistas utilizavam-se de duas modalidades de legitimação da escravidão indígena: a guerra justa e a prática de resgate. Todavia, os povos indígenas foram vítimas constantes do cativeiro ilegítimo. Segundo Almeida (2010, p. 9), “na condição de aliados ou inimigos”, os povos indígenas “desempenharam importantes e variados papéis na construção das sociedades coloniais e pós-coloniais”. Neste sentido, vimos que a atuação dos povos indígenas enquanto agentes históricos apresentam-se em variados momentos e contextos do processo de conquista e colonização da região cultural do Noroeste Amazônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da captura e da escravidão indígena clandestina e suas implicações para os diversos agentes históricos do regime imperial foi a proposta tomada como guia deste artigo científico e estas são as considerações finais a que chegamos depois de perfazer uma reflexão interdisciplinar sobre a temática. Partiu-se do pressuposto de que o apresamento e a escravidão indígena ilegítima eram comandados por tropas de escravistas particulares com claras intenções em trazer para as casas de particulares mulheres e crianças. Essa também foi a conclusão a que chegamos depois de compreender a prática de aprisionamento, tráfico e escravidão indígena clandestina que tinham suas raízes na mentalidade escravista dos particulares e na necessidade de mão de obra indígena ilegítima.

A pesquisa referente ao processo de aprisionamento e escravidão indígena clandestina na região do Noroeste Amazônico da segunda metade do século XIX, nos possibilitou avaliar que a escravidão indígena clandestina foi empregada por diversos agentes do regime imperial. No contexto amazônico, encontramos um indígena inserido neste processo escravista, negociando mão de obra indígena escravizada com os comerciantes escravistas particulares e alguns povos indígenas. Acompanho as ideias de Maria Regina Celestino de Almeida (2017, p. 18), ao afirmar em suas considerações finais:

Ao revelar as ações dos índios na História do Brasil, restituindo-lhes a condição de sujeitos, as novas interpretações são essenciais para desconstruir

nas capturados em suas aldeias, eram trazidos para os povoados coloniais e distribuídos aos moradores. Além de Bernardo, podemos perceber que esses resgates clandestinos contavam com indígenas que iriam ajudar na nessas expedições clandestinas.

ideias preconceituosas e racistas ainda muito presentes em nossa sociedade, sobretudo em regiões próximas às áreas indígenas.

Para Márcio Meira (1994), a história da colonização da região do Noroeste Amazônico tem uma importância atual para os povos indígenas Tukano, Arawak e Maku. O pesquisador dos povos indígenas da região cultural do Noroeste Amazônico, explica que:

A reapropriação de seu passado, e sobretudo de seu passado de confronto com a sociedade ocidental, passou a ter uma atualidade política fundamental nos últimos anos, tanto pela necessidade frequentes de reafirmação da ocupação imemorial daquele território, como também pela busca de uma consciência étnica indígena que incorpora, além dos traços tradicionais de suas culturas, todas as cruzeiras da história do contato, desde o período colonial. Trata-se, portanto, nesse processo de permanente construção de suas identidades étnicas, um dos aspectos de fundamental importância para a condição atual dessas populações, no sentido de demarcar não somente um território físico, mas também um *locus* político e cultural no contexto atual de ocupação da região, que continua assumindo esta face de confronto (MEIRA, 1994, p. 13).

Sendo assim, a temática da história indígena e a história do comércio de escravizados indígenas têm uma importância fundamental para a compreensão da História do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Escravidão Indígena e Trabalho Compulsório no Rio de Janeiro Colonial. *In: Mundo do Trabalho*, Santa Catarina, p. 11-25, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundodotrabalho/article/view/1984-9222.2014v6n12p11/29729>. Acesso em: 7 jun. 2022.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A Atuação dos Indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *In: RBH*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvP-QwWhbHfdkpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CABALZAR, Aloisio *et al.* (Org.). **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CHERNELA, Janet M. Os Cultivos de Mandioca na Área do Uaupés (Tukano). *In: RIBEIRO, Berta (coord.). Suma Etnológica Brasileira*. v. 1. Rio de Janeiro: Vozes, 1986. p. 151-158.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Prólogo. *In: CUNHA, Manuela Carneiro da.*

- (org.). **Legislação Indigenista no Século XIX: uma compilação (1808-1889)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992. p.1-34.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. Política Indigenista no Século XIX. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 2009. p.133-154.
- DIAS, Camilla Loureiro. **Os Índios, a Amazônia e os Conceitos de Escravidão e Liberdade**. São Paulo, v. 33, n. 97, p. 235-252, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2019.3397.013>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- DINIZ, Túlio Sávio Magalhães Brandão. **O Espaço da Morte e a Alteridade no Noroeste Amazônico: de selvagens a civilizados pelo olhar dos cientistas (1780-1905)**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- FARAGE, Nádia. **As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.
- GARCIA, Elisa Frühau. **As Diversas Formas de Ser Índio: políticas indígenas e políticas indigenistas no contexto sul da América portuguesa**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.
- MEIRA, Márcio. Introdução. *In*: MEIRA, Márcio (Org.). **Livro das Canoas: documentos para a história indígena da Amazônia**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1994. p.7-15.
- MONTEIRO, John Manuel. (Org.). **Guia de Fontes Para a História Indígena e do Indigenismo em Arquivos Brasileiros**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1994.
- MONTEIRO, John Manuel. Prefácio. *In*: ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2013.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- RIBEIRO, Berta. **Índios das Águas Pretas: modo de produção e equipamento produtivo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SPRUCE, Richard. **Notas de um Botânico na Amazônia**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.
- WALACE, Alfred Russel. **Viagens Pelos Rios Amazonas e Negros**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- WRIGHT, Robin. **História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental –ISA, 2005.

NOTAS SOBRE A ORIGEM E PRIMÓRDIOS DA EUGENIA E SUA RELAÇÃO COM TEORIAS E POLÍTICAS RACIAIS

Manuel Alves de Sousa Junior¹

INTRODUÇÃO

A eugenia chegou a ter *status* de ciência e se propagou por todos os continentes. O ideal de uma raça pura e o combate aos degenerados e à sua reprodução era almejado por intelectuais de diversas áreas, como a antropologia, o direito e a medicina. A educação foi um dos principais métodos de difusão dos ideais eugênicos.

Para discorrermos sobre o tema, este capítulo pretende discutir e refletir sobre a origem da eugenia, sua relação com o social e o biológico, com as teorias raciais e suas políticas desdobradas além de sua origem, sendo essas justamente as seções e subseções que dividimos esse capítulo.

PREPARANDO TERRENO PARA A EUGENIA: RAÇA COMO ELEMENTO SOCIAL E NÃO BIOLÓGICO

O século XIX foi marcante para o crescimento industrial na Inglaterra, acompanhado de uma explosão demográfica nas cidades, que trouxe os problemas da urbanização consigo, com a superlotação de bairros operários, como a proliferação de doenças e epidemias ocasionadas também pela falta de infraestrutura sanitária, acentuando a miséria, a insalubridade e tensão social. A elite intelectual preocupava-se tanto com a proliferação das doenças quanto com os ideais insurrecionais que despontavam no cenário social. Desse modo, ciência, progresso, biologia e teorias raciais embrionárias combinavam-se a partir de interesses sociais bem específicos, trazendo o prenúncio biológico e hereditário para as desigualdades sociais explícitas. Essas ideologias europeias foram se consolidando no velho continente e, aos poucos, disseminadas por todo o ocidente, incluindo o Brasil (BONFIM, 2017).

Os geneticistas da atualidade não reconhecem qualquer caráter científico

1falta informação do autor.....

para o conceito de raça biológica. Tanto a genética clássica quanto o Projeto Genoma Humano não reconhecem qualquer especulação sobre a distinção dos seres humanos em categorias biologicamente fundamentadas. Entretanto, a ideia de raça persiste através de discussões e formas histórico-sociais de desigualdade e discriminação, permanecendo categorizada como fundamento de discriminação social, tendo como balizador os aspectos da biologia e saúde humanas (LIMA, 2010).

No Brasil, a ciência foi generalizada como uma ferramenta de análise social, inclusive e com destaque racial, no período de transição entre a República e a Monarquia. Diversos cientistas e intelectuais, nos últimos anos dos oitocentos e nas primeiras décadas dos novecentos, envidaram esforços para entender e re-interpretar a conformação racial do país. A mestiçagem, de um modo geral, era vista com uma perspectiva otimista. Nesse contexto, as teses de branqueamento passaram a ter destaque entre os intelectuais e o movimento eugênico tomou forma no Brasil (STEPAN, 1985).

Cada vez mais, o progresso nacional passava pela questão do aperfeiçoamento de nosso perfil racial e o conhecimento científico, sobretudo pelos avanços experimentados no campo da microbiologia e do saneamento, adquiria crescente importância num contexto social marcado pelos desafios decorrentes do rápido crescimento das principais cidades (BONFIM, 2017, p. 42).

O progresso e a ciência eram dependentes entre si e essa associação era amplamente divulgada e difundida em eventos e exposições internacionais e nacionais. As atividades na Europa possuem destaque para as ações lideradas por Césare Lombroso na Itália, no final do século XIX, com a antropologia criminal, que promoveu a suposição de que os criminosos apresentavam características físicas próprias que, de certo modo, forçam uma predisposição ao crime.

As ações eugênicas em solo brasileiro foram lideradas por Renato Kehl, nome de destaque pela difusão da eugenia no Brasil, como a criação da Liga Pró-Saneamento do Brasil – LPSB (1919), da Sociedade Eugênica de São Paulo - SESP (1918), do periódico Boletim de Eugenia (1929) e do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929). No bojo dessas difusões (pseudo)científicas, a raça era criada e o racismo era cada vez mais consolidado na estrutura da sociedade (BONFIM, 2017; DARMON, 1991).

A partir da República no Brasil, ocorreu um avanço no desenvolvimento científico e tecnológico que consolidou os homens da ciência e intelectuais como detentores da verdade em prol da melhoria da raça para o progresso da nação (BONFIM, 2017). Assim, “enquanto os pesquisadores médicos previam a degeneração, constataavam as doenças e propunham projetos higienistas e saneadores, bacharéis [em direito] acreditavam encontrar no direito uma prática

acima das diferenças raciais.” (SCHWARCZ, 1993, p. 315-316).

Nesse sentido, engenheiros, médicos, juristas e intelectuais disputavam lugares privilegiados, em busca da influência e governo dos povos. Para isso, faziam parte de ligas, sociedades e associações, ou ainda, participavam em áreas voltadas para políticas sociais, assistência e a educação, sempre pensando o progresso da nação a partir das modernas teorias sociológicas, educacionais, higienistas e eugênicas que se avizinhavam (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

TEORIAS RACIAIS

As teorias raciais utilizaram do contexto histórico e social presente nos últimos anos dos oitocentos e primeiras décadas do século XIX, período em que a ciência estava a todo vapor, bem como os ideais de civilização e progresso, visto que o imperialismo estava no seu auge. Spencer (1939) defende que o progresso era uma necessidade como um movimento inerente a qualquer aspecto da realidade física, geológica, biológica, social ou cultural.

As teorias raciais traziam a ideia de superioridade do homem branco caucasiano em relação aos demais povos que habitavam os continentes explorados, como as centenas de etnias africanas e povos africanos. Para muitos defensores de algumas teorias, a humanidade estava dividida hierarquicamente, de acordo com o conceito de raça, ideologia que atravessava o progresso da nação pretendido, e a biologia era utilizada para explicar a desigualdade entre as classes sociais (HOBSBAWM, 2001).

A partir do momento em que o negro se tornou oficialmente livre no Brasil, era necessário categorizar os libertos, transformando-os de escravos em negros. Era um período de emergência de uma elite branca intelectual e liberal e do surgimento de um discurso científico e etnológico, que buscava instituir uma nova forma de inferioridade, convertendo os negros de “máquinas de trabalho” em “objetos da ciência” (CORRÊA, 1998, p. 64). Para Hobsbawm (2000, p. 370), a separação e categorização de raças levou a criação das raças consideradas inferiores, porque “representavam um estágio anterior a evolução biológica ou da evolução sociocultural, ou então de ambas”, ou seja, existia toda uma hierarquização da evolução das raças, com o branco europeu no topo dessa cadeia evolutiva.

Para a intelectualidade, a inferioridade era comprovada, pois a raça superior era dotada de tecnologia mais avançada, era militarmente mais poderosa, mais rica, e claro, mais bem sucedida nos caminhos de sucesso da humanidade. O pensamento da época se retroalimentava, de modo que os pobres eram pobres porque eram biologicamente inferiores e, por outro lado, se cidadãos pertenciam às raças inferiores, não era de se espantar que eles permanecessem pobres e atrasados.

Higiene – Sanitarismo

Os higienistas defendiam a higiene moral da sociedade, ou seja, “não somente a saúde, mas também a conduta passa a ser objeto de estudo da higiene” (DIWAN, 2007, p. 36). Assim, a doença apresenta-se como um problema socioeconômico e a necessidade do isolamento e exclusão dos menos adaptados é latente.

Nas primeiras décadas do século XX, a noção de profilaxia foi extrapolada para além dos limites de uma higiene voltada apenas para corpos e espaços. Ela se consolidou como uma profilaxia moral, social e racial, em muitos casos. Diwan (2007) afirma que legisladores e advogados defendiam que a figura do médico atuava como um técnico que os auxiliaria na correta aplicação das leis sanitárias para a cura social. Apesar da eugenia flertar com a higiene em vários aspectos, para alguns eugenistas, a proposta dos higienistas era refutada, já que contribuía para a manutenção dos indigentes, doentes e delinquentes, ou seja, “melhorar as condições de vida dos grupos degenerados era o mesmo que incentivar a degeneração da raça” (DIWAN, 2007, p. 36).

Darwinismo Social

Foi uma Teoria social e racial, inspirada nos postulados do inglês Charles Darwin (1809-1882), principalmente, pela Teoria Evolutiva de Darwin, que era baseada na atuação da seleção natural dos indivíduos de determinada espécie, perpetuando as linhagens dotadas de variações mais adaptáveis às condições e adversidades do meio ambiente. Hobsbawm (2000, p. 352) afirma que “[...] se uma única teoria científica deva representar o avanço das ciências naturais em nosso período, e era de fato reconhecida como crucial, essa teoria é a da evolução, e se uma única figura dominou a imagem pública na ciência, essa foi [...] Darwin”. E complementa, “o ‘Darwinismo social’ e a antropologia ou biologia racista pertencem não à ciência do século XIX, mas à sua política” (HOBSBAWM, 2000, p. 372).

Dessa forma, as Teorias Biológicas da Evolução e Seleção Natural tiveram um comportamento social antes que houvesse qualquer sugestão de sua reaplicação na teoria social e política (WILLIAMS, 2011). Na verdade, apesar do denominado darwinismo social não ter origem na Teoria de Darwin, surgiu no momento propício para ser incorporada, de tal modo que deu nome à teoria, amparada por toda uma tradição da evolução, desde o século XVIII, alcançando o XIX, como um pensamento consolidado e fundamentado no meio intelecto (BONFIM, 2017).

O evolucionismo social acreditava que a sociedade teria iniciado em um estágio primitivo e, gradualmente, vai passando por estágios, de modo que se torne mais civilizada. O evolucionismo comteano, influenciado pelas ideais positivistas,

acreditava que a evolução da humanidade estaria atrelada à necessidade de progresso, e o evolucionismo social de Spencer, posteriormente incorporado pelo darwinismo social, acabaram por reproduzir uma ideologia gerada pela euforia das novas análises evolucionistas, com um retrato de uma sociedade capitalista que ampliava a técnica e a ciência no mundo produtivo que se apresentava como justificativa à dominação neocolonial. Essas teorias foram pensadas antes da divulgação do livro de Darwin e, portanto, sem a influência destes pensamentos (BONFIM, 2017). O positivismo de Comte e o darwinismo social de Spencer ajudaram como embasamento para incorporação das teorias modernas que chegavam à ciência e prometiam o melhoramento humano regenerando as classes populares por meio do trabalho, da higiene e da moral (AGUILAR FILHO, 2011).

Corroborando com a discussão, Lévi-Strauss (1970) adverte que o evolucionismo social buscou a supressão de diversas culturas, reconhecendo-as enquanto estágios ou etapas inferiores de um desenvolvimento único, nas quais convergiriam para um mesmo fim.

EUGENIA

Embora legitimada no final do século XIX enquanto ciência, a eugenia enquanto prática já estava presente em diversas civilizações e povos, desde Esparta, cidade-estado grega, até povos indígenas na América, passando pelos *vikings* (nórdicos) da Escandinávia medieval, quando por exemplo, deficientes físicos ou crianças nascidas com alguma anomalia, eram sacrificados, diferenciando os aptos dos inaptos em categorias de superiores e inferiores. Bonfim (2017) afirma que a eugenia pretendia o melhoramento humano através da pureza racial. Seus defensores utilizam de diversas vertentes, desde medidas reformistas sanitárias e educacionais até propostas de aprimoramento racial pela segregação e esterilização de indivíduos.

A eugenia flertou com diversas áreas como educação, saúde pública, assistência, saneamento, migrações, antropologia física, antropologia criminal, genética, direito e diversos campos da medicina. No Brasil, a eugenia contou com diversos tipos de ações e atividades, como conferências públicas, pesquisas variadas, literatura especializada, periódicos, congressos e eventos diversos, ligas, sociedades e concursos eugênicos. O movimento eugenista não foi unificado, contou com diversas frentes de intelectuais que, muitas vezes, levava a conflitos entre eles. Apesar disso, muitos eugenistas conseguiram inserção e apoio na política e participaram ativamente de políticas sociais voltadas para saúde, educação, imigração, higiene social e sanitarismo (BONFIM, 2017).

Existiram dois tipos de eugenia, a positiva e a negativa. Enquanto a eugenia positiva buscava ações educativas centrais na seleção eugênica, com

orientação a casamentos e estimulação ao matrimônio dos casais eugenicamente aptos, pois era necessário que os dotados de boas linhagens se reproduzissem. Nesse sentido, “estimulava-se a procriação desses elementos com grande ênfase às ações desenvolvidas no campo pré-concepcional, como a realização de exames pré-nupciais e estudos genéticos” (MAI; ANGERAMI, 2006, p. 254).

Já a eugenia negativa tinha como objetivo reduzir o número de nascidos não-eugênicos ou disgênicos, através de um controle governamental sobre os casamentos e sobre a reprodução, com a realização de exames pré-nupciais e estudos genéticos:

defendia-se o aborto eugênico, o controle das fontes de degeneração como o alcoolismo e as doenças venéreas e algumas limitações nas políticas imigratórias do país; discutia-se sobre segregação e esterilização de doentes mentais e outros degenerados (MAI; ANGERAMI, 2006, p. 254).

Apesar de existirem grupos no Brasil adeptos à eugenia negativa, foi a positiva que conseguiu deixar suas marcas na sociedade, educação e saúde nacionais. Países como Alemanha, Estados Unidos e Japão tiveram a eugenia positiva efetivadas

Nascimento da Eugenia

Também conhecida como Ciência de Galton, a eugenia foi concebida em 1883, pelo inglês Francis Galton (1822-1911), primo do naturalista Charles Darwin (1809-1882) e oriundo de uma família burguesa de grande prestígio social e riquezas. O cientista se dedicou a diversas áreas como antropologia física, meteorologia, matemática, estatística, entre outras. Na segunda metade do século XIX, desenvolveu pesquisas na área de hereditariedade humana, aplicando conhecimentos que vinham sendo gestados por cientistas para verificar a transmissão das características humanas através das gerações (BONFIM, 2017).

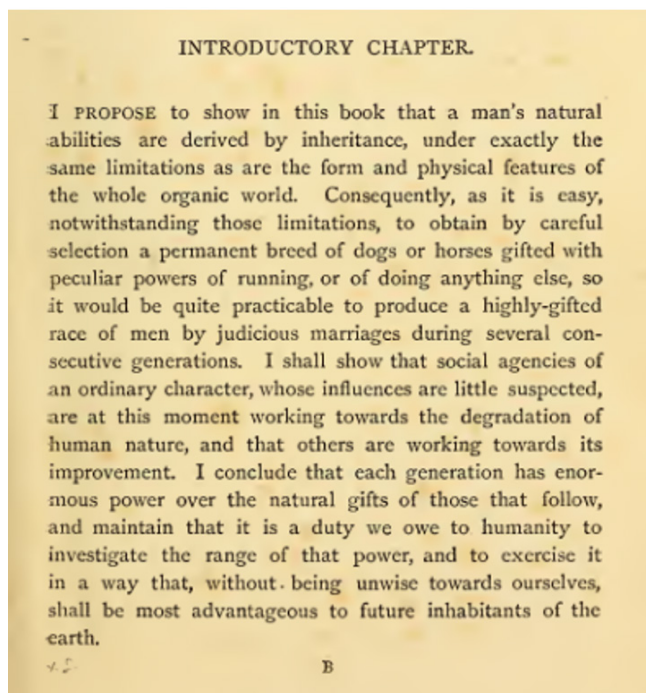
A palavra eugenia surgiu inspirada na palavra grega, que significava “Bem-nascido”, para “designar os usos sociais dos novos conhecimentos da ciência sobre evolução e hereditariedade, a fim de aperfeiçoar racialmente o ser humano.” (BONFIM, 2017, p. 74). Depois da publicação do livro *Origem das espécies*, de seu primo Darwin, Galton passou a se debruçar em pesquisas sobre a variedade hereditária, na reprodução doméstica, sobrevivência dos mais aptos pela vida, passando a construir os arcabouços ideológicos pseudocientíficos do melhoramento humano em prol aperfeiçoamento da raça humana.

Desse modo, os mais aptos ou superiores, dotados de qualidades inatas, deveriam se reproduzir, e os inaptos, identificados como degenerados ou inferiores, deveriam ser desencorajados de se reproduzirem, aos poucos, em prol do aprimoramento progressivo da raça humana, legitimado pela ciência que se

avizinhava, e elevando o valor biológico e racial da sociedade (SCHWARCZ, 1993; STEPAN, 2005, DIWAN, 2007, BONFIM, 2017). Assim, “o desenvolvimento de métodos estatísticos, antropométricos e testes de inteligência ocuparam, nesse sentido, as preocupações do pai da eugenia” (BONFIM, 2017, p. 77).

Embora parceiros científicos por diversos momentos, os primos romperam em definitivo, em 1865, quando divergiram em uma pesquisa conjunta sobre a transmissão hereditária em coelhos (DIWAN, 2007; BONFIM, 2017). Stepan (2005) cita que em determinados momentos, Darwin se mostrou simpático em aceitar algum tipo de controle eugênico para a humanidade em nome do progresso, porém rechaçou as ideias radicais de Galton. Em 1869, segundo Bonfim (2017), Francis publicou o livro *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*, em que tentou demonstrar a transmissão da inteligência aos descendentes, indo de encontro aos que creditavam ao meio e à educação o papel fundamental da cognição humana.

FIGURA 01: Introdução do livro *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences* publicado em 1869 por Francis Galton



FONTE: Galton, 1869.

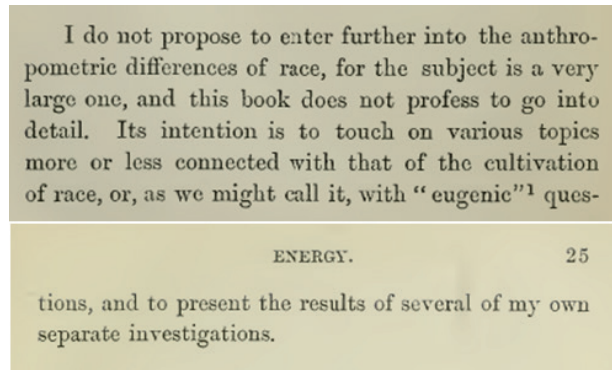
A figura 01 traz um recorte da introdução do livro supracitado. Neste recorte, Galton (1869), diz que propõe na sua obra que as habilidades naturais

do homem são advindas por transmissão hereditária. Ele afirma que, da mesma forma que para obter uma seleção cuidadosa de uma raça animal de cachorro ou cavalo, com características desejáveis específicas como velocidade, por exemplo, também é bastante viável produzir uma raça humana superior por casamentos criteriosos durante várias gerações consecutivas. Conclui afirmando que

cada geração tem enorme poder sobre os dons naturais das que se seguem, e sustentar que é um dever que temos para com a humanidade de investigar o alcance desse poder e exercê-lo de uma forma que, sem ser insensato conosco, será mais vantajoso para os futuros habitantes da terra (GALTON, 1869, p. 1, tradução nossa).

Segundo Bonfim (2017, p. 78) “Galton era cético em relação ao valor da educação na determinação do intelecto e, por conseguinte, no aprimoramento dos indivíduos de uma sociedade”. No livro publicado em 1883, intitulado *Inquiries into human faculty and its development*, Francis Galton, pela primeira vez, utilizou a palavra “Eugenia”, ao se referir ao “cultivo da raça”, como pode ser observado na figura 02:

FIGURA 02: Citação em que Galton fala pela primeira vez na palavra eugenia, páginas 24 e 25 do livro *Inquiries into human faculty and its development* publicado em 1883



FONTE: Galton, 1883.

Na nota de rodapé do livro supracitado, como também se observa na figura 02, o autor afirma que o termo eugenia é originado do grego ao se referir a algum ser “hereditariamente dotado de qualidades nobres” (GALTON, 1883, p. 24, tradução nossa), e que o termo pode ser usado para homens, feras e plantas. Stepan (2005) corrobora com esse pensamento, ao afirmar que o ideal eugênico proposto pelo inglês embrionariamente, apesar de amplamente difundido, só foi consolidado e executado na Europa, Estados Unidos e América Latina no século XX, quando ganhou prestígio no meio intelectual e político.

Os estudos do biólogo alemão August Weismann (1834-1914) e a redescoberta

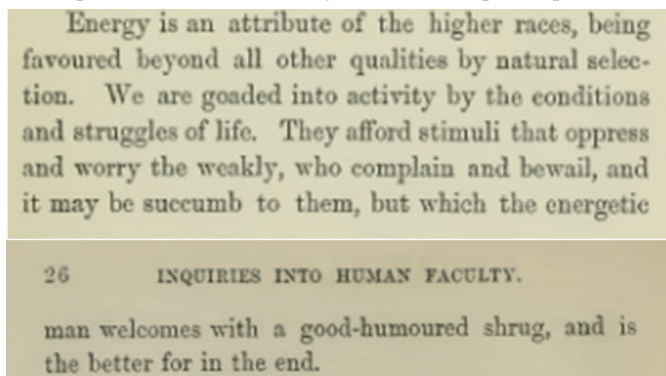
e ampla divulgação das pesquisas de Gregor Mendel (1822-1884), em 1900, ajudaram no debate da aceitação das ideias de Galton no início dos novecentos. Muitos cientistas já estavam questionando a tese de Lamarck sobre a transmissão hereditária das características adquiridas ao longo da vida (STEPAN, 2005; BONFIM, 2017).

Desse modo, a eugenia ganhou força e espaço ao dialogar com temas emergentes como evolução, seleção natural, progresso, degeneração, mestiçagem e a necessidade da formação de uma identidade nacional em muitas nações e melhoramento racial em outras. Permitir a reprodução desenfreada dos, então considerados inferiores, era uma ameaça biológica para o futuro das nações. Assim, o pensamento de que algumas doenças infecciosas, distúrbios mentais, alcoolismo, criminalidade “bem como os comportamentos sociais patológicos de uma forma geral, derivavam fundamentalmente de fatores hereditários era uma convicção que atraía cada vez mais adeptos no início do século passado” (BONFIM, 2017, p. 83).

Galton defendia que o futuro das nações dependia do melhoramento humano através da perpetuação das melhores linhagens e que a eugenia era necessária, no sentido de evitar a degeneração. Ele chama a capacidade para o trabalho de energia e diz que “os líderes do pensamento científico eram geralmente dotados com notável energia, e que eles herdaram o presente de seus pais e avós.” e referindo-se aos inferiores, diz que “os idiotas são fracos e apáticos.” (GALTON, 1883, p. 25, tradução nossa). Como pode-se observar na figura 03, o inglês diz que

A energia é um atributo das raças superiores, sendo favorecido além de todas as outras qualidades pela seleção natural. Somos instigados a entrar em atividade pelas condições e lutas da vida. Elas proporcionam estímulos que oprimem e preocupa os fracos, que reclamam e lamentam, e pode sucumbir a elas, mas o que o homem enérgico acolhe com um encolher de ombros bem-humorado, e é o melhor no final das contas (GALTON, 1883, p. 25-26).

FIGURA 03: Citação em que Galton fala sobre a energia das raças superiores, páginas 25 e 26 do livro *Inquiries into human faculty and its development* publicado em 1883



FONTE: Galton, 1883.

Em 1904 e 1905, Galton levou suas ideias definitivas e os escopos para melhoria progressiva da espécie humana, para a Sociedade de Sociologia de Londres. Apesar dos esforços, a eugenia só tomou força e foi amplamente difundida e agregada pelo meio intelectual depois da fundação da *Eugenics Education Society* em Londres, quando “foram convidados os homens de maior destaque nas ciencias medicas, sociologicas e juridicas da Europa para constituirem comissões de estudos” (KEHL, 1929, p. 52). ACTAS E TRABALHOS DO CBE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eugenia flertou com diversas teorias raciais e com suas políticas desdobradas, como a antropologia criminal, o darwinismo social, frenologia, higiene e sanitarismo. Também flertou com diversas ciências ligadas à antropologia, medicina, direito e educação.

As práticas eugênicas, desenvolvidas nas mais diversas partes do mundo, não foram todas consoantes com o proposto por Galton, alinhadas com o mendelismo em oposição aos ideais lamarckistas. Desse modo, a ciência galtoniana assumiu diferentes faces, de acordo com as realidades locais, situações políticas, culturais, históricas e sociológicas onde operava seus conceitos.

De acordo com setores da sociedade e intelectualidade das nações, a então ciência contou tanto com casos mais brandos, geralmente, em sintonia com sanitarismo e educação, deixando alguma margem para reformas sociais e mudanças ambientais em geral, porém, nem por isso menos conservadora, até casos mais extremistas e rígidos com esterilização em massa e extermínio.

REFERÊNCIAS

AGUILAR FILHO, S. **Educação e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar**: uma história da eugenia no brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 228 p.

CORRÊA, Marisa. **As ilusões da liberdade**: A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1998.

DARMON, Pierre. **Médicos e assassinos na Belle Époque**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 316 p.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no brasil e no mundo. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 158 p.

GALTON, Francis. **Inquiries into human faculty and its development**. London: Macmillan, 1883.

GALTON, Francis. **Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences**. Londres: Julyan Freidmann, 1979

HOBSBAWM, 2000. **A era do Capital 1848-1875**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

HOBSBAWM, 2001. **A era dos Impérios 1875-1914**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

KEHL, Renato. A eugenia no Brasil: esboço histórico e bibliográfico. In: 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1., 1929, Rio de Janeiro. **Actas e Trabalhos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1929. v. 3, p. 45-61.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Congressos Profissionais no final do século XIX e início do século XX: ciência e política. In: HEIZER, Alda; VIDEIRA, Antônio Augusto Passos (org.). **Ciência, civilização e república nos trópicos**. Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj, 2010. Cap. 10. p. 179-196.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. In: COMAS, J. *et al.* **Raça e Ciência I**. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1970, p. 231-270.

LIMA, Nísia Trindade. Antropologia, raça e questão nacional: notas sobre as contribuições de Edgard Roquette-Pinto e um possível diálogo com Franz Boas. In: HEIZER, Alda; VIDEIRA, Antônio Augusto Passos (org.). **Ciência, civilização e república nos trópicos**. Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj, 2010. Cap. 15. p. 255-276.

MAI, Lilian Denise; ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 251-258, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-11692006000200015>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 373 p.

SPENCER, H. (1857). **Do Progresso**. Sua Lei e sua Causa. Lisboa: Editorial Inquérito, 1939. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/progresso.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

STEPAN, Nancy Leys. **A Hora da Eugenia: raça, gênero e nação da América Latina**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 224 p.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenesia, genética y salud pública: el movimiento eugenesico brasileño y mundial. **Quipu - Revista Latinoamericana de Historia de las ciencias y la Tecnología**, México, v. 2, n. 3, p. 351-384, 1985.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

A REDENÇÃO DE CAM (1895): UM OLHAR PARA AS HISTÓRIAS DOS RELACIONAMENTOS INTER-RACIAIS NO BRASIL

Miguel Lucio dos Reis¹

INTRODUÇÃO

Lançada em 1895 no Rio de Janeiro, *A Redenção de Cam* é uma pintura do artista e professor galego naturalizado brasileiro, Modesto Brocos (1852-1936). Marcada por diferenças e contrastes, a tela parece estranhamente articular cor e idade, gênero e raça, religião e ciência, ou ainda, passado e futuro. Produzido no contexto da abolição da escravatura e dos primeiros anos republicanos, o quadro apresenta uma cena familiar onde a progressão racial ganha atenção em contato com o seu próprio título. Cam, personagem bíblico protagonista do enredo, recebe uma maldição de Noé, seu pai, para que junto com sua descendência se tornem servos de seus irmãos por toda a eternidade. Como mola colonizadora, o mito foi apropriado de diferentes formas para justificar a exploração do continente africano e a escravização das populações negras e indígenas, essas vistas como herdeiras camitas.



Fonte: Modesto Brocos. *A Redenção de Cam* (1895). Óleo sobre tela. 199 cm x 166 cm. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes.

1 Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. O presente estudo é parte e desdobramento da dissertação intitulada “Louvor ao embranquecimento? Uma análise da pintura *A Redenção de Cam* (1895) por suas historicidades” e foi produzida com apoio da FAPEMIG. E-mail: miguel.reis.13@outlook.com.

Acontece que no final do século XIX, o pintor Brocos toca nesse emaranhado de referências para dialogar uma reversão, ou seja, a redenção das gerações de Cam a partir de uma possível aproximação da brancura da pele ou da positivação da miscigenação, questões difundidas e intensamente debatidas pelas academias e centros culturais do país naquele contexto. Na tela, o cenário é simplório, quase rural e ambientado por uma casa de pau a pique, técnica antiga de construção que combina madeira e barro. Em perspectiva vertical, o lado esquerdo é composto pelos tons de ocre da parede e do chão de terra batida, tendo ainda uma palmeira verde de porte pequeno que não está plantada diretamente no chão, mas em uma espécie de lata ou vaso; do lado direito, caracterizado pelo interior da residência, é possível avistar com alguma dificuldade, por conta da pouca iluminação, alguns móveis e um varal com três peças de roupa. Existe ainda um degrau que divide a porta de entrada do calçamento de pedras e há exatamente no centro de toda a composição um banco de madeira.

Detalhemos o quadro por suas personagens: da esquerda, vemos uma mulher negra retinta e de idade avançada com os pés no chão, a avó da família. É a única pessoa que se mantém de pé na pintura e tem a cabeça, os olhos e as mãos voltadas para o céu, gesto que possivelmente representa agradecimento ou benção por graça alcançada. Serena, ela usa um lenço branco com detalhes azuis e vermelhos que contrasta com a cor de pele do seu rosto, ao mesmo tempo que também esconde seus cabelos e suas orelhas. Veste blusa ou camisa azul celeste, um casaco esverdeado com as mangas puídas e saia longa com algumas variações de vermelho. A mulher se coloca na frente da palmeira e sua postura alude às reproduções de santas milagreiras e ícones do catolicismo, ainda mais se considerarmos que os galhos e folhas da planta conferem um esplendor, artefato empregado em muitas representações dos protagonistas do cristianismo.

No centro, a filha segura seu neto no colo. A mulher negra de cor mais clareada que a velha senhora, está sentada no banco de madeira e usa camisa branca estampada de poá e mangas bufantes, saia longa com a tonalidade mais viva que a peça usada por sua mãe e um xale listrado em tons de azul que recobre parcialmente o corpo. É possível ver apenas um e uma pequena parte de seu pé, calçado por sapato fechado e esverdeado. Com expressão tranquila e esboçando um leve sorriso, a mulher tem os cabelos presos por um coque na parte central da cabeça. Ela olha para o filho enquanto aponta com o dedo indicador da mão direita para o ventre da avó do menino. Em resposta, o bebê olha fixamente para a senhora enquanto acena com a mão direita. O movimento poderia ser trivial para os nossos olhares, caso a forma com que mãe e filho se posicionam não dialogasse com os modelos imagéticos da Virgem Maria. Nesse sentido, o ato da criança ganha um caráter de benção e reconhecimento. Outro

elemento que colabora para tal leitura, é a laranja segurada por ele na mão esquerda, formato recorrentemente apresentado nas obras artísticas de Jesus como o domínio do globo terrestre. Por suas características físicas, o menino tem os cabelos castanhos, olhos claros, vestimenta branca com detalhes azuis e os pés descalços, além de ser a figura mais alva da pintura.

Na sequência e relativamente isolado da cena por sua posição corporal, o patriarca da família está sentado na beira da porta de madeira, ao mesmo tempo que volta os olhos para o filho no centro da tela. De cabelos lisos, o homem branco usa camisa de gola padre com uma coloração encardida, calça de alfaiataria cinza e chinelo estilo mule/alpargata de couro marrom. Confortável, ele cruza as pernas com o auxílio das duas mãos e admira com certa alegria e orgulho a pequena criança. O entusiasmo pode ser confirmado pela crítica da época que qualificou o caipira imigrante de Brocos pela “ vaidade do homem, olhando-se no espelho humano”, consideração do escritor e político Coelho Netto (1864-1934) em 1895. Outro aspecto relevante da composição é que, sozinho, o pai habita praticamente todo o canto direito da paisagem, inclusive é o único a pisar no pavimento, apesar de sua esposa ser estrategicamente pintada na transição do revestimento para a terra.

Dinâmica, a pintura de Modesto Brocos angariou medalha de ouro no Salão Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, maior premiação artística naquele momento, ilustrou artigo do médico e cientista João Baptista de Lacerda no Congresso Universal das Raças de Londres em 1911, levantou debates dentro da crítica, dos discursos científicos da época e ainda gera, mesmo depois dos cento e vinte e sete anos de sua primeira exibição, potentes discussões sobre as questões raciais no país a partir do desvelamento e da reflexão crítica dos símbolos emblemáticos que a caracterizam. Remontaremos o poder de uma imagem detentora e produtora de ideias e subjetividades, a fim de refletir e problematizar questões como raça, relacionamentos mistos, realidade e cotidiano brasileiro do final do dezenove.

METODOLOGIA

Utilizaremos neste trabalho, uma metodologia de perfil qualitativo e pesquisa de levantamento bibliográfico no objetivo de compreender a formação discursiva que compõem as narrativas do quadro e as relações com o tempo de sua feitura. Segundo Baxandall (2006), toda obra de arte parte de um propósito ou intenção. Essa intencionalidade surge da mediação entre o objeto produzido e as circunstâncias de produção, defesa de seus criadores, estilos artísticos, momentos históricos, contextos políticos ou o “ resultado de determinado número de causas” (BAXANDALL, 2006, p. 27). Nesse sentido, “ explicar uma intenção

não é contar o que se passou na cabeça do pintor, mas elaborar uma análise sobre seus fins e seus meios, conforme os inferimos a partir da observação da relação entre um objeto e algumas circunstâncias identificáveis” (BAXANDALL, 2006, p. 162). O pensamento do historiador se move através das intenções que os objetos visuais carregam como fios condutores que mobilizam a criação de uma imagem. Essas camadas de condução nem sempre respondem as indagações, mas nos oferecem um espaço de questionamento das obras e seus autores e além disso, da consideração que a explicação de uma pintura como *A Redenção de Cam* (1895) está condicionada na argumentação de seu próprio observador.

REVISÃO DA LITERATURA: DIÁLOGOS COM A IMAGEM

Nos atentemos na mulher sentada com o bebê no colo. Para compreender melhor seu peso nessa trama, é preciso retornar em Lucas (1:26-38)², quando Deus envia o anjo Gabriel em Nazaré para anunciar a gravidez de Maria. Amedrontada por ser virgem e prometida de casamento a José, cabe ao mensageiro celeste explicar o processo de fecundação de seu filho, o futuro profético daquela criança e saudar Maria por ser a “mulher favorecida” pelo recebimento da “benção”. Na sequência, a escolhida termina por submeter-se ao fenômeno destinado para ela pelo divino e engrandecida por tal consagração, canta: “(...) pois, desde agora, todas as gerações me considerarão bem-aventurada”.

Da região da Galileia ao Rio de Janeiro do século XIX, o que podemos comparar entre Maria e a mulher arquitetada por Brocos, é a caracterização de um corpo materno capaz de gerar e promover um futuro de pureza e libertação. Se uma das mães conceberia uma criança capaz de salvar a humanidade do pecado, caberia a outra, a redenção do personagem bíblico Cam, um libertamento localizado por outras nuances biológicas e fortalecido pelo período de sua execução: o clareamento processual da própria família ou ainda, um ajuste ao passe para a cidadania forjada no século XX. Em momentos e propósitos distintos, os nascimentos dos dois meninos ecoam no próprio ato de redimir, verbo do título da pintura aqui estudada.

Há ainda, uma ideia de sacrifício embutida na representação de Maria e da mulher central na tela de 1895: quando atendem às expectativas dos projetos de família que foram convocadas, acabam por dispor seus próprios corpos afim de servir uma gestação de algo bem maior que as duas possam imaginar, seja por vias do cristianismo ou do embranquecimento racial. Desse modo, “se por um lado o quadro pode ser entendido como a encenação de um milagre

2 Utilizamos nesta pesquisa a obra de estudos bíblicos de John MacArthur. Mais em MACARTHUR, 2010, Lucas, Cap. 1, Vers. 26-38. *In*: MACARTHUR, John. **Bíblia de Estudo MacArthur**. Barueri, SP. Sociedade Bíblica do Brasil, 2010, p. 1320-1231.

realizado”, graças à relação direta com a mãe de Jesus, “também sugere que o reconhecimento da espiritualidade ou dimensão intelectual dos não-brancos passa a depender de uma atestada capacidade corporal – feminina – de geração de descendentes de pele mais clara” (LOTIERZO, 2017, p. 246).

É preciso destacar também, a forma legítima em que o processo clareador do quadro está fundamentado. Pelo artifício da aliança dourada na mão esquerda da personagem, a validação do relacionamento inter-racial entre o casal passa pelos ritos do catolicismo, sugerindo determinada aprovação entre o casamento e a formação familiar de indivíduos classificados a partir das diferenças tidas como raciais naquele período. Antes de analisarmos de forma mais atenta o diálogo da pintura com o próprio cotidiano, ou seja, como estavam apreciados os relacionamentos de grupos distintos para a opinião pública do final do século XIX, é preciso reforçar ainda, algumas saídas empregadas por Brocos na feitura de *A Redenção de Cam* (1895).

Partindo da noção da existência de um “casal miscigenador” (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013, p. 09), podemos também refletir sobre a aproximação do quadro com uma outra tradição iconográfica cristã, a Sagrada Família e a estruturação da família patriarcal. Aqui, o homem sentado à direita, ilustra um cenário diferente do cedido para as duas mulheres da tela. Localizado mais próximo do interior da residência e encalcando os pés no pavimento de pedras, tal personagem pode denotar certo privilégio e vantagem na arquitetura da cena. Como um elemento fundamental da missão do branqueamento, o homem olha para o filho enquanto esboça tranquilidade na posição corporal, seja pelas mãos que seguram o joelho da perna cruzada ou mesmo pela reação de um certo orgulho, se interpretarmos o sorriso um pouco mais expressivo do que o esboçado por sua esposa.

De modo similar, Gomes (2018) sinalizou uma questão relevante sobre a definição das paisagens do quadro ao retornar à obra do historiador e antropólogo Roberto DaMatta (1997). Para os autores, categorias como casa e rua não podem ser compreendidas apenas por seus aspectos geográficos e físicos, mas como espaços sociais e zonas de subjetivação e moralidade. O espaço da casa é geralmente caracterizado pelo domínio do poder pessoal, pela intimidade e o comando do patriarca, enquanto que na rua estão tipicamente sobrepostas as relações do Estado com o sujeito, o poder público e as leis. Ao imbricarmos a tela de Modesto Brocos nessa reflexão, podemos propor uma interpretação que nasce da fronteira entre o interior e o exterior, ou seja, há uma exibição de um evento familiar privado como prova de um avanço tido como público. Do privado (casa) para o público (rua), a família de *A Redenção de Cam* (1895) tem no enaltecimento da figura masculina, na benevolência do feminino e no nascimento da criança branca uma possibilidade exposta para o lado de fora da casa

um assunto que, naquele contexto, escaparia da dimensão nuclear do próprio domicílio e ganharia contornos coletivos ao condicionar o tema do embranquecimento racial como um aspecto político, socialmente praticável e componente necessário para a inserção de cidadania republicana do século XX.

Como “proprietário” do ambiente interno-pessoal da residência e do espaço externo-público do caminho calçado de pedras, a própria figura do pai atesta a fronteira ao se assentar na porta da moradia, delimitando o que foi enfatizado no parágrafo anterior. Ainda que longe de tal reflexão, Brocos dialoga engenhosamente com a popularidade das formas cristãs embora seu momento histórico esteja encharcado pelo cientificismo nos debates sobre raça. Sobre esses diálogos, há, pelo menos, três diferenciações sobre as representações gerais da família divina cristã: as composições que partem somente da mãe, da avó e do menino e são denominadas de Santas Mães, há aquelas que ilustram boa parte da família, inclusive do esposo da avó, nomeadas de Sagrada Parentela e ainda, um grupo de imagens mais conhecidas baseadas na formação familiar do menino Jesus e seus pais, os três elementos correspondentes da Sagrada Família.

Repensemos no modelo de Sagrada Família para tecer as próximas leituras e enfatizar a figura masculina do quadro de 1895 na qualidade de um José tropicalizado. Em seus estudos sobre imagens religiosas, Passos (2015) conta que o esposo de Maria viria de uma descendência de reis de Israel e foi pouco mencionado nos evangelhos oficiais. Segundo a autora, entre os séculos XVI e XIX existirá um grande incentivo por parte da Igreja Católica em tornar a figura de José como parte do modelo cristão de virtude e santo de profunda veneração. O esposo da Virgem Maria também se tornou patrono da Igreja em 1870 e dos casamentos em 1955 (CUNHA, 1993). Antes disso e fora do espaço europeu, grupos de franciscanos, jesuítas e outras fundações religiosas, difundiram o culto a São José pela ideia desse enquanto um protetor da família.

Nesse sentido, podemos assimilar as figuras do pai de Jesus e do homem pintado por Brocos como símbolos da sociedade patriarcal. Como o último dos patriarcas, “a missão de José na história da salvação constitui em dar a Jesus um nome, fazê-lo descendente da linhagem de Davi, como era necessário para cumprir as promessas” (CONTI, 2001, p. 125), tarefa igualmente recebida pelo pai de *A Redenção de Cam* (1895) e sua missão salvadora de propagar a brancura da pele e os traços tidos como europeus em solo brasileiro.

Pela omissão da africanidade ou pelo fortalecimento do cristianismo, há ainda uma questão fundamental para captarmos a essência das duas famílias aqui retratadas: a noção de casamento ou união estável enquanto algo frutífero e positivo, uma conexão com o próprio divino. Em outras palavras, “a presença do conjunto trino José-Maria-Jesus, pode significar nesse ambiente o exemplo da

família bem constituída, segundo o desejo de Deus” (PASSOS, 2015, p. 403). Se por um lado, imagetivamente as representações da Sagrada Família expandiram a noção de modelo de fidelidade e aproximação com Deus, estipulando ainda papéis sociais para a esposa do patriarca como cuidadora do lar ou ainda do arquétipo de homem protetor, por outra parte, *A Redenção de Cam* (1895) termina por evidenciar a estruturação de uma família legítima, baseada em preceitos religiosos, hierarquizada por seus tons de cores ou gênero, mas acima de tudo, produtora de bons frutos.

DISCUSSÕES: UM OLHAR PARA AS HISTÓRIAS DOS RELACIONAMENTOS INTER-RACIAIS NO BRASIL

Colocadas tais reflexões, resta entender: houve consenso sobre casamentos mistos no século XIX? A abordagem de Modesto Brocos está distanciada da opinião pública ou aquilo que vemos seria somente uma tentativa de representação do cotidiano brasileiro? Partindo do pressuposto que a pintura de 1895 é insuficiente para sintetizar todas as dimensões da mistura racial brasileira, aprofundaremos algumas dessas questões no decorrer deste texto, inclusive para apreender a originalidade proposta pelo pintor nesse contexto. De antemão, há de se considerar que a tela produzida no final daquele século não é capaz de explicar ou comportar toda a narrativa da miscigenação e da história das relações raciais no Brasil. Descarregar a imagem de tal peso se aponta como um importante caminho para distanciar a fabricação de Brocos para com os debates e interpretações do nosso tempo.

Por essa perspectiva, podemos reduzir uma possível unicidade histórica ao abordar e incorporar ao nosso vocabulário “mestiçagens” ou “miscigenações” brasileiras, de forma da flexão gramatical do plural, visto as variações de sentido e as transformações desse processo no decorrer da Colônia para o Império ou pelas vias da República brasileira. De maneira geral, a mistura de diferentes cores acontece a partir do período colonial do Brasil. Entre os séculos XVI e XVII, casadas ou solteiras, poucas mulheres acompanhavam os homens em suas expedições e tentativas de enriquecimento no chamado “novo mundo”. Apesar de uma certa convenção em se valorizar a pureza cultural europeia, o contato sexual entre brancos e mulheres indígenas, negras e mestiças foi ganhando forma na mesma medida em que a falta de mulheres brancas causava um entrave para a formação efetiva da colônia, visto que o molde social europeu tinha como base a constituição familiar cristã, onde a figura da mulher europeia era fundamental.

Entre violações sexuais e relacionamentos amorosos entre europeus e escravizadas, há de se considerar ainda que no período de conservação da escravidão enquanto um sistema de emprego da mão de obra, muitos senhores de

engenhos incentivavam diferentes práticas sexuais entre os escravizados na tentativa de produzir novos cativos (HOORNAERT, 2008), vislumbrando assim, a diminuição de custos na importação de pessoas do continente africano. Nesse sentido, as misturas raciais foram se revelando, aos poucos, como produto de seu próprio contexto e sistema, se pensarmos que a escravidão mercantil ditou o cerceamento da liberdade a partir da sujeição do corpo de trabalho e também do corpo afetivo-sexual de muitas africanas e africanos.

No decorrer do século XVII, foi se fortalecendo por intermédio da Igreja a noção de constituição de família como espelho da metrópole. Pudores e preceitos religiosos intensificaram o acobertamento das relações extraconjugais com escravizadas e a objetificação da mulher branca como parte do processo de povoamento legítimo da colônia. Isso é o que o autor Freitas denominou por “dupla moral” (2011, p. 65) do cotidiano afetivo daquele período, quer dizer, características distintas e repressoras da sexualidade que se apoiavam em primeiro lugar, para o fortalecimento de uma população de laços especificamente cristãos e europeus e, por outro lado, na satisfação despudorada dos chamados “desejos masculinos”, elementos alimentados na consolidação da imagem do patriarca ocidental.

Fomentada por um ambiente de união com os poderes monásticos, a Coroa criou uma série de incentivos para o deslocamento de mulheres da Península Ibérica aos territórios americanos, para a conservação e proteção de casamentos cristãos, a desaprovação pela fundação de novos conventos femininos e mesmo pela limitação política para solteiros ou de benefícios financeiros para jovens casados (PASSOS, 2015). Além de tais estratégias, a Igreja também passava a endurecer a presença de populações mestiças nos cultos e sacramentos eclesiais, como o matrimônio (HOORNAERT, 2008). Ao aceitar somente portugueses e mestiços de brancos e indígenas, o poder religioso reforçava na opinião pública o descontentamento cristão-europeu pelas relações tidas como impróprias, pecaminosas e irregulares.

O debate acerca das miscigenações brasileiras foi tão intenso no período colonial que em 1671, casamentos entre brancos e negros passaram por readaptações religiosas e interdições legislativas (DOMINGUES, 2004). Uma lei do mesmo ano previa que casamentos mistos de portugueses com judeus, negros ou outros grupos distintos se tornavam impeditivos para a posse de cargos públicos e encargos oficiais. Os relacionamentos entre brancos e negros foi rejeitado de tal forma pelas elites sociais daquele período ao ponto de famílias, Estado e Igreja intercederem para a reprovação de determinadas uniões. Conta a historiadora Del Priore um caso que aponta para a preocupação em não reconhecer a legitimidade dessas relações, quando o governador de São Paulo prendeu uma noiva considerada, pelos termos da época, “mulata demais” para o irmão de um

capitão de Jacareí. Além da prisão dela, os noivos assinaram um termo em que asseguravam a desistência da união matrimonial (DEL PRIORE, 2006).

Assim, para considerar o impacto das misturas raciais no país é preciso vinculá-las a noção de formação de família como sinônimo do projeto cristão de colônia. Como vimos, tais relacionamentos se deram de diferentes formas, violentas ou cordiais, mas desde a empreitada colonial de Portugal no Brasil, sempre presentes e marcantes, apesar dos esforços que os impediam. Nesse sentido, os casamentos mistos ganharam contornos depreciativos justamente por se apresentarem no contexto luso-brasileiro como um espaço de bloqueio da reprodução biológica e cultural do modelo europeu branco, um problema que chocava com o imaginado padrão estabelecido.

Um pouco antes da formalização de teorias raciais amparadas na ciência entre a passagem do século XIX para o XX, o século XVIII se destacou como um importante ambiente de combinação de elementos religiosos e biológicos na Europa. Exemplo em voga nesse período é o fortalecimento da ideia de castas superiores ou de pureza do sangue, ou seja, uma concepção que tentava unir a toda universalidade das crenças cristãs e a noção na biologia de pessoas detentoras de direitos e propriedades a partir de características vistas como inatas. Por essa perspectiva, o elo com o divino atravessava as características do próprio corpo físico e da genealogia de determinados grupos ou famílias.

Em terras coloniais, a definição de pureza do sangue serviu tanto para continuar validando a hierarquia racial diante do sistema escravocrata, quanto na tentativa de censurar os relacionamentos mistos. Segundo Stolke, “o fenótipo se tornou um indicador importante de qualidade social” (2006, p. 32), quer dizer, ao mesmo tempo que casamentos brancos e nascimentos de crianças brancas normatizavam a concepção do aspecto moral de futuro próspero, as relações inter-raciais e os filhos mestiços permaneciam fixados em um local de suspeição, de falta de pureza cristã e de ameaça à própria divisão socio-racial da colônia no século XVIII. De maneira geral, negros e mestiços acabavam por carregar no próprio corpo as marcas fenotípicas e as brechas de um projeto de civilização de boa parte das elites políticas e intelectuais que teimava em não vingar.

O cenário que procurava manter os relacionamentos mistos como parte invisível da sociedade brasileira se moveu por novos debates no século XIX. Se no período anterior os poderes eclesiásticos foram enfraquecidos e sofreram alguns embates com as coroas ibéricas por conta dos ideais e movimentações iluministas na Europa, inclusive na fomentação da discussão sobre casamentos civis, na recém formação imperial do Brasil, o debate entre Estado e Igreja era outro: os matrimônios entre católicos e acatólicos³. A questão racial das uniões

3 Nessa conjuntura, a definição de acatólicos por parte da Igreja reuniu principalmente a

mestiças acabou sendo incorporada pelas novas disputas sobre os direitos de imigrantes no decorrer desse mesmo século.

Desde muito cedo e por uma série de fatores, a conjuntura da imigração no período oitocentista foi intensificando o contato entre brasileiros e estrangeiros. Silva (2015) aponta duas justificativas que delinearão a necessidade da inserção de novas populações no Brasil imperial: a primeira, certa urgência dos imperadores em ocupar e povoar os interiores do extenso país; e segunda, a controvérsia pauta sobre o fim da escravidão em meados da metade do século, agenda que impactava diretamente na diminuição de cativos na produção e no desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o processo de imigração pela entrada de milhares de estrangeiros se tornou uma importante saída para solucionar a série de leis abolicionistas ou novas normas que barravam a comercialização de escravizados e resultaram no término do estabelecimento escravocrata entre 1850 e o final de 1880.

Acontece que parte da máquina burocrática do Estado passava pela organização da própria instituição religiosa e a Igreja, observou e agiu de forma muito temerosa diante da diversidade de nacionalidades e religiões recém-chegadas no país. Nesse contexto, muitas pessoas encontraram dificuldades para obter registros de nascimento, para reconhecer uniões matrimoniais e mesmo aquelas que tiveram heranças e bens bloqueados (SILVA, 2015), o que demandou do parlamento imperial discutir uma série de projetos e interdições que visavam a transferência de determinados processos intermediados pelas ordens eclesiásticas, como o casamento.

Apesar do cenário de restrições, os relacionamentos entre os ditos nativos e os imigrantes aconteceram com bastante frequência e o debate sobre os limites do casamento cristão e a necessidade de contratos civis para uniões estáveis despontavam como um passo fundamental para a facilitação da vida social em tempos imperiais. Durante o Segundo Reinado, o parlamento recebeu e discutiu propostas de recrudescimento da influência cristã, mas principalmente se viu imbricado por uma sequência de assuntos que se transportaram dos espaços privados para os públicos, de modo a criar debates e reflexões na política, na mídia e na opinião pública.

Interessante pensar como *A Redenção de Cam* (1895), também dialoga com esse cenário. Ainda no começo deste capítulo, escrevemos sobre a ideia da tela em apresentar uma família manifestada entre o interior e o exterior, a casa e a rua ou o privado e o público. Na medida em que Modesto Brocos expõe sua família tropicalizada no quadro e insere alguns elementos para a nossa leitura, como o anel

categoria dos protestantes, mas grupos de religiões, nacionalidades e características étnicas distintas sofreram com as limitações e obstáculos de inserção no cotidiano e na cidadania brasileira naquele século.

dourado na mão esquerda da mulher sentada, a própria imagem nos faz pensar sobre as intensas décadas que antecederam o lançamento do quadro, as discussões em torno de um casamento como aquele produzido em 1895 e uma possível admissão pública diante da união entre a mulher negra e o homem branco.

Tal leitura pode ser fortalecida pelo momento de implantação republicana no Brasil e a feitura da tela de Brocos. Três meses após a proclamação, em 1890, o casamento civil foi aprovado em decreto no país⁴, isso depois de mais de quatro décadas de esforços para a secularização das uniões ainda no Império. Por essa perspectiva, a família de *A Redenção de Cam* (1895) se mostra mais como parte do processo de inserção ou formalização de novos direitos do que somente sobre o diálogo com as teorias raciais de seu tempo. Ainda que as populações negras não estivessem plenamente equilibradas em equidade com os grupos de imigrantes europeus, o pintor parece refletir com o sentido de integração nacional a partir das misturas raciais, ao evidenciar um acontecimento de ordem privada, como o nascimento de um bebê daquela família específica, ao debate público.

Não é possível afirmar, mas possivelmente o próprio Brocos tenha experimentado as questões que levantamos nos parágrafos anteriores. O artista se naturalizou brasileiro somente entre 1890 e 1891, momento em que a Escola Nacional de Belas Artes ganha nova direção por conta da República e o pintor recebe o convite para lecionar na instituição. No mesmo período e assim como na pintura, Brocos também vivencia um relacionamento considerado misto⁵ ao se casar com uma brasileira e constituir família no interior do estado fluminense, outro indício sobre a relação da abertura de novos direitos para estrangeiros e a vida do pintor. Além disso, os debates acerca dos casamentos mistos servem para demonstrar como as mudanças políticas impactaram na produção de *A Redenção de Cam* (1895) ou mesmo na vontade do pintor em se fixar em terras brasileiras naquele novo período.

No mais, é importante ponderar como as discussões acerca dos preceitos religiosos no final daquele século, também se conectam ao anseio do casamento civil enquanto uma tentativa de deslocamento com os poderes estabelecidos, porta de reflexão inclusive para o debate republicano. Outro exemplo é a participação artística de Brocos no periódico *O Mequetrefe* e suas críticas às questões religiosas e políticas. Interessante pensar como as ideias republicanas apareciam naquele momento como uma espécie de terceira via entre Igreja e Império,

4 Decreto nº 181, de 24 de janeiro de 1890: lei sobre o casamento civil.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-181-24-janeiro-1890-507282-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 25 mai. 2022.

5 Relação mista no sentido de nacionalidades diferentes. Não sabemos das características fenotípicas de sua mulher, fator que determinaria sua vinculação pessoal ao relacionamento inter-racial.

moldada a partir de muitas aspirações, como as iluministas. Nessa perspectiva, para além da teoria filosófica, o debate republicano pôde ser apreendido bem mais como uma tentativa de saída das imposições eclesiásticas e das contrariedades monárquicas. Uma possível aceitação relacionada aos casamentos mistos, nesse cenário, também se apresentou baseada na idealização da liberdade entre os poderes tidos como obsoletos.

Há, antes do fim desta seção, de se considerar também que nem todo casamento misto, ou seja, relações afetivo-sexuais entre brasileiros e estrangeiros ou católicos e acatólicos, incluíam uniões entre pessoas consideradas socialmente de raças distintas. Mesmo nas décadas finais do século XIX e nos intensos debates sobre o fim da escravidão, a cor da pele escura evidenciava certa aproximação com o antigo regime e o vínculo depreciativo com o continente africano, parte de uma construção histórica que modelou o sistema econômico e a própria memória coletiva sobre a representação de pessoas negras. Ainda assim, escreve Cunha (2017) que o preconceito racial não impediu que negros e brancos se relacionassem e constituíssem famílias mistas e inter-raciais naquele momento, ou mesmo que uma pequena parte ingressasse em instituições como a Escola Nacional de Belas Artes e ascendessem socialmente.

De forma geral, diante das teorias raciais amplamente difundidas pelas instituições científicas do país entre os séculos XIX e XX, alguns debates sobre a positivação da mestiçagem se tornavam frequentes e demonstravam biologicamente o processo de clareamento da cor da pele por meio de algumas uniões inter-raciais. A proibição de imigrações negras e o beneficiamento para estrangeiros brancos, terminou por reconstruir um panorama desigual, na medida em que incorporava a promoção da mistura racial enquanto um elemento da brasilidade e também como meio de estreitamento da presença negra e indígena no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que as discussões entorno da questão racial em seus tempos de cientificidade pouco apresentaram consenso e harmonia entre os grupos que a propuseram pensar. Assim como nos séculos anteriores, mas naquele período apoiados na narrativa patológica da degeneração, houve recusa às miscigenações e constantemente o mestiço foi classificado como “fruto do pecado, filho bastardo” ou “ilegítimo” (FIGUEIREDO, 2007, p. 64). À vista disso, importante apontar como *A Redenção de Cam* (1895) parece reverter tal interpretação ao apresentar o nascimento de uma criança aparentemente sadia e fruto de um casamento que supostamente não foi concebido de forma ilícita ou ilegal.

Ainda nessa perspectiva, outro ponto de considerável destaque é a questão da mulher negra em relação ao casamento inter-racial. Estudos sobre os

relacionamentos mistos no país como as pesquisas de Berquó (1987), Moutinho (2004) e Schucman (2018; 2020), reiteram um apagamento do homem negro nas representações sobre as miscigenações brasileiras e ao mesmo tempo, substanciam a preferência, desde os tempos coloniais, em se constituir família com mulheres brancas e cristãs. Nesse arranjo, a imagem social da mulher negra foi constantemente vinculada à falta de valor ou à sexualidade patológica e, por consequência, ao grupo menos suscetível para uniões afetivas e estáveis.

Acontece que em 1895, a pintura que aqui analisamos confere um certo protagonismo ao feminino, especialmente para a mulher negra que segura o filho no centro da tela. Se para parte da opinião pública, uniões inter-raciais com esposas não brancas mereciam um trato de tom mais desdenhativo, o que a obra de Modesto Brocos faz pensar é colocação sóbria e natural aos integrantes da família. Ao envolver uma das mulheres com o apelo da fê cristã em sua prece aos céus ou ainda recobrir a gestualidade da outra com base na iconografia religiosa das madonas cristãs, a pintura possivelmente imprime ainda mais o caráter formal e cerimonioso ao evento do quadro, ainda que essa representação esteja produzida com certa ironia por parte do pintor ao tentar propor um desfecho para o mito bíblico, evocado no título da obra ou pela apropriação com as imagens divinas.

Ao mesmo tempo, isso significa igualmente não deslembrar o esforço e o investimento intelectual de Modesto Brocos em elaborar um título e um cenário tão figurativos e singulares. Quando cria uma reversão da maldição do mito bíblico de Cam, o pintor toca e mobiliza, inconscientemente ou não, muitas outras camadas de tempo. Diante de sua pintura, paira o peso de muitos séculos de construção da alteridade, do poder religioso, da influência científica e de reflexões que ultrapassam suas próprias medidas físicas. Da mesma forma, não é possível fugir das escolhas do próprio autor. Ao posicionar a figura mais clara do quadro no centro da cena de uma família miscigenada cercada pelo afeto, a narrativa não é capaz de esconder algumas hierarquias sobre raça e gênero. *A Redenção de Cam* (1895) é mistura, mas em certa medida, se apresenta também como separação.

Consideramos que as uniões mistas levantaram muitos debates na sociedade daquele período. No momento de produção da tela de Brocos, ou seja, o pós-abolição e os primeiros anos republicanos, a imagem possivelmente convidava o expectador a observar e inserir a população negra em alguma existência formal da realidade, assim como habitualmente vistas no cotidiano carioca, mas ainda assim, sua representação se inclinava para uma positivação da mestiçagem no sentido de aproximação da branquidão da pele e não o contrário, ainda que a criança exerça seu elo com a avó, personagem mais retinta da tela.

Apesar da pintura produzida por Brocos no final do dezenove apresentar aspectos da própria realidade, ela é insuficiente para sintetizá-la, ou seja, a obra

não pode ser vista como uma continuidade da devoção às figuras marianas, nem tampouco, sobre o dito projeto de branqueamento da população brasileira, uma vez que as imagens não são um reflexo puro da sociedade, são montagens que podem, inclusive, distorcer o mundo (BURKE, 2004). Entre tantas histórias e diálogos dentro e fora de suas molduras, a tela produzida por Modesto Brocos em 1895 provoca do observador aquilo que apenas a imagem, por suas especificidades, é capaz de historicizar e dizer.

REFERÊNCIAS

BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção**: a explicação histórica dos quadros. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BERQUÓ, Elza. **Nupcialidade da população negra no Brasil**. São Paulo: NEPO/UNICAMP, 1987.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CONTI, Dom Servílio. **O santo do dia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Maísa Faleiros. Casamentos mistos: entre a escravidão e a liberdade Franca-São Paulo/Brasil, século XIX. *In: Revista Brasileira de Estudos de População*, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 223–242, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0022>. Acesso em: 24 mai. 2022.

CUNHA, Maria José de Assunção da. **Iconografia Cristã**. Ouro Preto: UFOP/IAC, 1993.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma História não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

FIGUEIREDO, Eurídice. Os discursos da mestiçagem: interseções com outros discursos, críticas, ressematizações. *In: Gragoatá*. v. 12 n. 22 (2007): Relações latino-americanas: língua e literatura. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1751>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FREITAS, Marcel de Almeida. O cotidiano afetivo-sexual no Brasil colônia e suas consequências psicológicas e culturais nos dias de hoje. *In: Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, v. 5, n. 9, p. 63-68, 31 out. 2011. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/view/1577>. Acesso em: 17 mai. 2022.

GOMES, Leonardo Gonçalves. **(Des-)encontros com a alteridade**: arte, filosofia, biopolítica e desafios docentes no filosofar a educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Marília, 2018.

- HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil**: ensaio da interpretação a partir do povo. Primeira Época/Período Colonial. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOTIERZO, Tatiana. **Contornos do (in)visível**: racismo e estética na pintura brasileira (1850-1940). São Paulo: Edusp, 2017.
- LOTIERZO, Tatiana; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. *In: Artelogie*, n° 5, Outubro, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.4000/artelogie.5242>>. Acesso em: 22 mai. 2022.
- MOUTINHO, Laura. **Razão, “cor” e desejo**: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul. São Paulo: Unesp, 2004.
- PASSOS, Maria José Spiteri Tavoraro. **Imaginária retabular colonial em São Paulo**: estudos iconográficos. 2015. 494 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2015.
- REIS, Miguel Lucio dos. **Louvor ao embranquecimento?** Uma análise da pintura *A Redenção de Cam* (1895) por suas historicidades. 2022. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.31>.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2020.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA, 2018.
- SILVA, Ivo Pereira da. Do Casamento Misto ao Casamento Civil no Brasil: debates parlamentares em torno do matrimônio na segunda metade do século XIX. *In: Revista portuguesa de história*, n. 46, 2015, p. 391-411. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/38199/1/Do%20Casamento%20Misto%20ao%20Casamento%20Civil%20no%20Brasil.pdf> . Acesso em: 25 mai. 2021.
- STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *In: Estudos Feministas*, Florianópolis, 14(1): 336, janeiro-abril/2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000100003>. Acesso em: 25 mai. 2022.

IDEIAS DE ÁFRICA: A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA E DO NEGRO NO BRASIL (SÉCULOS XIX E XX)

Patrícia da Silva Soares¹

INTRODUÇÃO

A construção das nossas múltiplas identidades passa pelo conhecimento da nossa História, para fazê-la presente como referência cultural. O Brasil é habitado, segundo o censo 2010², por cerca de 97 milhões de pretos e pardos, o equivalente a 50,7% da população. Só perdemos para a Nigéria em quantidade de negros no mundo. O curioso é saber que mesmo com toda a riqueza cultural, histórica e econômica que nós, brasileiros, herdamos da África, ainda conhecemos muito pouco sobre o continente, onde vivem mais de 780 milhões de pessoas das mais variadas culturas. Segundo Stuart Hall (2006), para se entender o conceito de identidade, precisamos entender o sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa, essencial ou permanente.

[A identidade] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p.12-13).

O conceito de identidade de Hall critica a construção das identidades nacionais do final do XIX e início do século XX, em que a identidade seria percebida a partir da adesão de um conjunto de valores ou características culturais por um grupo homogêneo de pessoas. Na análise do autor, para os idealistas de uma

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Goiás email: patriciassoares1@gmail.com.

2 Em 2010, o Brasil contava com uma população de 191 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil indígenas. (IBGE, 2010, p. 34-35 e 76). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf Acesso: 24/06/2022.

identidade nacional unificadora, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional, busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59).

Alguns estudos efetuados no século XIX, principalmente após a abolição da escravatura, contribuíram para a construção da representação do negro na sociedade brasileira e a produção dessa eliminação simbólica do africano e de sua história. Os intelectuais que debateram e construíram a ideia de Nação brasileira usaram em seus estudos teorias raciais importadas da Europa como as evolucionistas e deterministas, que justificavam uma política de branqueamento da população como um recurso de viabilidade dos projetos de progresso do país, ao mesmo tempo em que justificavam a hierarquia social excludente.

Este trabalho discute as representações do negro construídas no Brasil a partir do século XIX, início da República, quando os intelectuais brasileiros debateram e construíram a ideia de Nação, através de teorias evolucionistas e deterministas que contribuíram para eliminação simbólica do africano e de sua história na cultura brasileira, trazendo uma visão de uma África indistinta, de um bloco de escravidão e selvageria, até a formulação da Lei 10.639/03 já no século XXI, que torna obrigatório o ensino de História da África na Educação Básica.

TEORIAS RACIAIS – EUROPA SÉCULO XIX

No final do século XIII e início do XIX, duas teorias sobre a origem do ser humano vão se difundir nos centros acadêmicos europeus. Fernandes (2009) destaca que o monogenismo defendia a humanidade constituída como uma única espécie, descendente de um ancestral comum, e que o poligenismo defendia a humanidade constituída por diversos grupos humanos pré-históricos e as raças humanas atuais descendem de espécies distintas, não tendo uma origem comum.

Naturalistas e filósofos como Georges Buffon, Pieter Camper, Johann Friedrich Blumenbach, Immanuel Kant tentaram enumerar os diferentes subtipos da humanidade e, ao mesmo tempo todos, explicitamente, defendiam a visão de que todos os seres humanos descendiam dos mesmos dois ancestrais; que não há especiação ao longo do tempo; que diferenças entre “raças” humanas podem ser atribuídas, talvez, inteiramente, a diferenças de dieta, costume e meio ambiente, o monogenismo.

Nesse pensamento, a raça não era definida apenas pelos caracteres físicos como cor, formato do crânio, etc., ou pela influência do meio ambiente, mas também pela herança física permanente para os vários grupos humanos. Georges Cuvier subdividiu a espécie humana em três raças: caucasiana (branco), etíope (negro) e mongólica (amarelo). Entre essas, a raça caucasiana era considerada a

mais bela e mais desenvolvida por sua civilização, enquanto a raça etíope estava na base hierárquica de sua classificação (SCHWARCZ, 1993). Essas três raças estancadas resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela. No século XIX, acrescentaram ao critério de cor outros morfológicos, como forma do nariz, lábios, queixos, ângulo facial etc.

No século XIX, outra visão, a poligenista ganha adeptos nas ciências biológicas, defendendo a existência de diferentes origens dos seres humanos, que corresponderiam às diferenças “raciais” observadas culturalmente e fenotipicamente (SCHWARCZ, 1993, p. 49) e, portanto, biologicamente diferentes. Para os poligenistas, as sociedades são hierarquizadas a partir das diferenças raciais que seriam um determinante natural no “atraso” e degeneração de um povo ou “civilização”.

As premissas do racismo científico nos meios acadêmicos podem ser identificadas por meio da análise das representações sobre os africanos em alguns estudos de filósofos europeus, do início do século XIX. Como exemplo, Kant (1993, p. 75) dizia que “os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo”. Segundo Hegel (1999, p. 86), “entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato inexistentes”. E Tocqueville (1977, p. 262) dissertando sobre o indivíduo negro, afirmou: “o seu rosto parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos limitada, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um ser intermediário entre o animal e o homem”.

No final do século XIX, com a publicação do livro *A Origem da Espécies*, de Charles Darwin, as ideias de uma origem única da humanidade ou de que esta possuía ancestrais em comum, ganhou adeptos nos dois grupos, monogenistas e poligenistas. As Sociedades Antropológicas reuniam teóricos ligados ao poligenismo e aos referenciais biológicos e científicos, e as sociedades etnológicas reuniam os teóricos ligados ao monogenismo e preocupados com as questões sociais, culturais e políticas. Após as teorias de Darwin, o debate desses grupos transferiu-se para as questões das desigualdades e disparidades entre povos e configurou-se as duas principais doutrinas raciais da segunda metade do século XIX: o Evolucionismo Social, que surgiu da fusão entre pressupostos monogenistas e as teorias de Darwin; e os Darwinistas Sociais, que surgem da união entre as ideias poligenistas e as darwinistas.

Os Evolucionistas Sociais que tinham como principais teóricos, James Frazer, E. Tylor e Lewis Morgan, transferiram da biologia para os padrões culturais, os referenciais explicativos das desigualdade entre os seres humanos: “o caminho da humanidade, possuidora de uma origem única, era bem clara: a evolução em direção à civilização e ao progresso” (OLIVA, 2003, p. 95). Para

esses teóricos, a “humanidade aparecia representada tal qual uma imensa pirâmide - dividida em estágios distintos, que iam da selvageria para a barbárie e desta para a civilização -, na qual a Europa aparecia destacada no topo e povos como os Botocudos na base” (SCHWARCZ, 1996, p. 83).

De caráter determinista, a doutrina do Darwinismo social, conforme Oliva (2003, p 96), aceitava o pressuposto de que os seres humanos poderiam ter um antepassado em comum, porém, defendiam que as raças humanas haviam se separado e constituído “características físicas e aptidões intelectuais e morais diferentes”. E mais que isso, pensadores como Gobineau, Le Bom e Kik acreditavam que as raças eram fenômenos imutáveis e que todo o cruzamento era um erro, compreendiam a miscigenação como sinônimo de degeneração e decadência racial e social das chamadas “raças puras”.

Em seu livro *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, Conde de Gobineau sustentava, por meio de ideias racistas, não só a hierarquia entre as raças, como também condenava a miscigenação como destruidora das civilizações pela degeneração das raças consideradas superiores. A afirmação de Gobineau aplicava-se aos mestiços, que consideravam degenerações estéreis, que poderiam fazer com que a raça considerada superior perdesse, por meio de sua descendência mestiça, suas virtudes essenciais. Isso se aplicava aos países americanos, especialmente o Brasil, onde Gobineau viveu entre 1869 e 1870:

As observações dos naturalistas parecem provar que, no mundo animal e vegetal, híbridos podem ser produzidos apenas de espécies aliadas, e que, ainda assim, eles estão condenados à esterilidade. E também tem sido observado que intercurso entre espécies relacionadas, embora possivelmente fértil, é repugnante, e comumente é realizado por truques ou pela força [...] Assim nada nos leva a acreditar que a raça humana está fora desta norma (GOBINEAU, 1967, p. 121).

As distorções das teorias de Darwin implicaram na criação de novas ideias, uma delas, uma espécie de prática avançada do darwinismo social – a eugenia – que, segundo Schwarcz (1996, p. 85) faria um diagnóstico sobre a submissão ou possível eliminação das “raças inferiores”, cuja meta era intervir na reprodução das populações; o termo eugenia – eu: boa; genus: geração –, criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton, lidava com a ideia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação”. Pela eugenia promovia-se uma higiene racial pelo estímulo à natalidade de casais saudáveis e de raças consideradas superiores. Ao mesmo tempo, havia o desestímulo à reprodução das raças consideradas inferiores, a proibição de casamentos inter-raciais, a esterilização dos deficientes físicos, mentais, portadores de doenças contagiosas, dependentes químicos, etc.

BRASIL O FORJAMENTO DE UMA IDENTIDADE

As teorias raciais forjadas nos séculos XVIII e XIX na Europa, chegaram ao Brasil entre as décadas de 1860 e 1870, e influenciariam de diversas maneiras os nossos intelectuais. Logo após a proclamação da República, intelectuais brasileiros se apropriaram e reelaboraram essas doutrinas, Evolucionismo Social e Darwinismo Social, em busca de forjar uma identidade nacional, abrindo discussões sobre o perfil da nova nação e do povo brasileiro.

Pensando nisso, tais discussões não poderiam se realizar sem que houvesse preocupação com a questão racial e com a “miscigenação”³. Neste momento, o que era produzido no meio intelectual influenciava de certa forma as ações do Estado acerca da questão racial. Anderson Oliva (2003, p. 92) afirma, já que não havia universidades, quatro eram os locais de onde saíam as ideias no Brasil, [...] “os Museus Etnográficos; as Escolas de Direito do Recife e São Paulo; as Escolas de Medicina de Salvador e Rio de Janeiro; os Institutos Históricos Geográficos”. Três intelectuais se destacaram com suas análises: Silvio Romero, ligado à Faculdade de Direito de Recife e ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, nos quais o Darwinismo Social era bastante marcante; Raimundo Nina Rodrigues, da Escola Baiana de Medicina, que assumiu o referencial teórico do Determinismo Racial; José Bento Renato Monteiro Lobato, da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco que seguia as ideias eugenistas.

A elite intelectual que importava teorias não era tão ingênua e inócua. Ela possuía um lugar de fala, um interesse a seguir. Entre os objetivos dos principais centros de pesquisa do país naquele momento e dos pesquisadores ligados a eles encontrava-se a construção de uma identidade nacional. Atrelada a essa identidade estavam a solução dos problemas do país, os caminhos para o progresso, as explicações do fracasso e, é claro, a manutenção da hierarquia social existente entre nós (OLIVA, 2003, p. 92).

Com a abolição, a presença do negro “deixa de ser necessária” como mão de obra assalariada. O negro e o mestiço aparecem então como o grande problema para a elite brasileira e para a intelectualidade que formulavam a nova identidade dessa nação “moderna” e seu povo “desenvolvido” a partir das teorias vindas da Europa. Mas, qual seria o futuro de um país miscigenado? Para Schwarcz (1996, p. 89), a saída foi prever um modelo racial particular, “selecionar e digerir certas partes da teoria, com a evidente obliteração de outras”. Por exemplo, Silvio Romero aponta a miscigenação como uma peculiaridade do país, e o branqueamento como a solução dos problemas decorrentes dela. Para

3 Na análise da formulação dos conceitos de mestiçagem e miscigenação, concluímos que mestiçagem é considerada como um processo sócio cultural e miscigenação como processo biológico.

esse autor, a miscigenação é o caminho para o branqueamento da população em algumas gerações:

Sabe-se que na mestiçagem a seleção natural, ao cabo de algumas gerações faz prevalecer o tipo de raça mais numeroso, e entre nós das raças puras e mais numerosa, pela imigração europeia, tem sido, e tende ainda a sê-lo, a branca [...] O Brasil não deve contar com os índios e negros como elementos de uma civilização futura, ainda que estenda até eles os benefícios do ensino primário. As futuras gerações do Brasil, se for aproveitada a colonização alemã, constituirão um povo misto de brasileiros propriamente ditos, portugueses e alemães. Os descendentes do novo povo misto serão superiores a seus antecessores, portugueses e alemães, como elemento de colonização (ROMERO, 1949, p. 45).

Segundo Schwarcz (1996, p. 93), o médico Nina Rodrigues, em seus estudos, relaciona a miscigenação a casos de loucura: “era a fase pessimista do racismo brasileiro, que diagnosticava no cruzamento a falência nacional e a primazia dos médicos sobre os demais profissionais”. O passo para a eugenia e para o combate à miscigenação racial foi quase que imediato. Por ter uma população composta de mestiços e “raças inferiores”, como a negra e a indígena, o Brasil estaria fadado ao fracasso, a única saída seria saná-lo em todos os sentidos. Algumas medidas foram tomadas para solucionar o problema com as raças. Incentivou-se a imigração europeia para trabalhar nas lavouras cafeeiras, já que com o fim da escravidão “faltavam braços para o trabalho”, e para colonizar regiões ainda vazias do país, como o sul e o centro-oeste. Outras medidas foram defendidas como

[...] por exemplo, a partir do início do século XX, as propostas e projetos de saneamento passaram a não só incluir a reforma das cidades, a vacinação contra as doenças ou a higienização dos locais públicos e privados. Higienizar o povo brasileiro seria também um ato científico em prol do progresso. Se nesse período predominava um pessimismo marcante, condenando o Brasil ao fracasso como civilização (OLIVA, 2003, p.107).

Já Monteiro Lobato, membro da Sociedade Eugênica de São Paulo, publicou em 1926, em folhetins no jornal carioca *A Manhã*, o livro *O Presidente Negro*, com o subtítulo *Romance americano do ano 2228*. É uma ficção científica que retrata o debate científico e intelectual da eugenia. Ao falar do futuro, prevê uma sociedade onde a eugenia deu certo, moldando uma raça ariana saudável e ordeira:

O principal da Eficiência resolvera todos os problemas materiais dos americanos, como o eugenismo resolvera todos os seus problemas morais. Na operosidade uniformidade do tipo, aquele povo lembrava a colmeia das abelhas. Quase não havia distinguir um indivíduo de outro, pois tomar um homem ao acaso era ter nas mãos uma poderosa unidade de eficiência dentro de um admirável tipo de ariano pele-avermelhado. As mulheres não mais evocavam fisicamente as suas avós, magras umas, outras gordas,

estas todas nádegas, aquelas uma tábua ou de enormes seios e dentes de cavalo – verdadeira coleção de monstruosidade anatômica. Nem recordavam socialmente as pobres cativas de antes, forçadas a girar no triângulo de ferro – casamento, celibato à força ou promiscuidade. Finas sem magreza, ágeis sem macaquices, treinadas de músculos por meio de sábios esportes, conseguiram alcançar a beleza nervosa das éguas puro-sangue (LOBATO, 2008, p. 116-117).

A representação do negro no Brasil foi forjada dentro dessa elite nacional, que no discurso de formação do povo brasileiro, tenta dissolvê-lo – já que não é possível eliminá-lo – nas outras “matrizes raciais” brasileiras. Quando essa teoria se vê fadada ao fracasso, a solução foi colocá-lo às margens da sociedade, criar a representação do outro, do diferente, anormal, abominável, atrasado, antinatural, do feio, do anticristão, do criminoso:

Reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. Como fenômenos cognitivos, envolve a presença social dos indivíduos com a implicação efetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (JODELET, 2001, p. 22).

Neste contexto, a História da África foi deixada de lado, pois se o objetivo era eliminar os traços africanos da nossa identidade, nada mais eficaz do que eliminar a memória e a história desses grupos. O principal elemento em uso na construção da ideia de África era o argumento da inferioridade cultural e civilizacional perante os europeus, “menosprezar, desqualificar e, em alguns casos, apagar as possíveis contribuições africanas presentes na sociedade brasileira, seriam ações que acabariam por espelhar os tipos de representações geradas sobre os: primitivos, preguiçosos e atrasados” (OLIVA, 2009, p. 8). Silvio Romero já fazia uma análise do conhecimento do brasileiro sobre a África e o africano, e conclui que não havia estudos e nem interesse em se estudar a temática por parte dos intelectuais da época.

Qual a carta etnográfica d’África ao tempo do descobrimento do Brasil? Qual a classificação de suas raças, de seus povos? Qual o estado de cultura em que se achavam? De que tribos eram os que vieram para cá e em que número? Que lhes devemos? Ninguém sabe! Ninguém quis jamais saber, com receio do prejuízo europeu, que tem sido um dos nossos grandes males, com medo de mostrar simpatia para com os escravizados, e passar por descendente deles, passar por mestiço... Eis a verdade (ROMERO, 1949, p. 213).

Carlos Lopes (1995) analisa a historiografia sobre o continente africano no Ocidente e afirma que existia a História Colonial da África e não a História da África, que analisava a história das ações coloniais europeias no continente e ignoravam as contribuições das sociedades africanas vistas como primitivas e selvagens.

Nesse contexto, em 1935, Monteiro Lobato, publica o livro *Geografia de Dona Benta*, da série *Sítio do Picapau Amarelo*. Após a personagem “Dona Benta” contar às crianças do sítio as histórias do mundo, a seu modo, neste livro ela faz uma viagem pelo mundo para aprofundarem na geografia. São 27 capítulos e o 21º é dedicado ao continente africano, intitulado *Mar Vermelho e África*. A História da África contada por Lobato é a História das conquistas europeias sobre a África. Neste capítulo, a personagem narra a história da conquista dos romanos no norte da África, a história do tráfico negreiro e finaliza com a ideia de atraso em relação à Europa: “pois a África, meus filhos, não fez nunca outra coisa senão pagar o crime de ser mais atrasada que a Europa. Depois que se acabaram as terras conquistáveis da América e da Oceania, os europeus deram-lhe em cima como urubus na carniça” (LOBATO, 1995, p.106).

A partir da década de 1920, há uma flexibilização das teorias médicas com relação à miscigenação. Por piores que fossem as consequências da miscigenação, era preciso reconhecer essa característica do brasileiro e tentar minimizar as heranças das “raças degeneradas”. Práticas como a educação física nas escolas e o controle – e não a proibição – dos casamentos inter-raciais passaram a ser defendidos e adotados. Nos jornais e revistas proliferavam os artigos que defendiam a eugeniação da população nacional: “a solução nesse caminho era clara: a miscigenação. O caminho da purificação do povo brasileiro era acelerar o cruzamento racial entre grupos de brancos europeus ou brasileiros com os nossos mestiços” (OLIVA, 2003, p. 107-108).

Já para os intelectuais da década de 1930, repensar a sociedade para transformá-la passava também pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano. Para Alcir Lenharo (1986, p. 76-77), “não se trata de mera coincidência o aparecimento de revistas especializadas em saúde, higiene e educação física no final dos anos 30”. O discurso pedagógico aconselha o cuidado pessoal com o próprio corpo e demonstra a repercussão social das práticas higiênicas individualmente aplicadas. Só o corpo, convenientemente educado, favoreceria o desenvolvimento do espírito, atuaria também como “um instrumento dócil e perfeito”, mesmo porque “um corpo forte obedece, enquanto um corpo fraco comanda”. Acreditava que a ação ininterrupta do vigor físico desenvolvia uma ação eugênica, ressaltavam a moralização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho. O avanço na

produção de corpos fortes e dóceis, esteio da “higiene da raça”, requeria uma política repressiva e preventiva para a salvaguarda do “patrimônio hereditário”, impunha tomar medidas eugênicas para evitar o crescimento de prole “nefasta” ao progresso da nação, proibindo a união de indivíduos considerados “eugenicamente nocivos” a sociedade.

Outra linha de análise das questões raciais surge na década de 1930, quando a miscigenação passou a representar uma das nossas maiores qualidades. E nesse contexto, a escravidão foi lida como algo brando, “amolecido”. Para Gilberto Freyre, principal defensor dessa teoria, as relações dicotômicas, pautadas pela coerção e violência dos senhores com os escravos, não foram tão rudes, e a miscigenação e mestiçagem eram provas dessa relação abrandada. Segundo esse autor, no Brasil, haveria tido um processo civilizatório bastante positivo à medida que este originou um povo menos preconceituoso, por isso viveríamos em uma “democracia racial”. Porém, a teoria de Freyre obscurece a face mais cruel dessa nossa sociedade que carrega uma grande carga de discriminação, violência e desigualdade para com a população negra:

Foi, na verdade, na década de trinta que sinais de uma certa positividade da ideia da mestiçagem tornavam-se mais evidentes. Cantada *em verso* e prosa, a miscigenação de grande mácula transformava-se em nossa mais sublime especificidade, sem que o tema fosse, de fato, enfrentado. Nesse movimento, o conflito virava sinal de identidade, ao mesmo tempo em que o “mito das três raças” passava a equivaler a uma grande representação nacional. Coube a Gilberto Freyre, em *Casa Grande & Senzala*, de alguma maneira oficializar essa imagem dispersa. Sobretudo nessa obra, a mestiçagem aparece como o “grande caráter nacional”, que interfere não apenas na conformação biológica da população, mas, sobretudo, na produção cultural que nos singulariza. Inventor do famoso mito da democracia racial brasileira. (SCHWARCZ, 1996, p. 98).

O objetivo de Freyre era construir uma identidade nacional que fosse incorporada por todos, e não apenas pela elite. Em sua teoria, ele incorporava à “cultura nacional” alguns elementos das chamadas matrizes africanas e indígenas. No entanto,

Freyre manteve o elo luso em sua pesquisa, reforçando a importância de Portugal na constituição do Brasil, mas abriu espaço para a contribuição das populações indígenas e africanas, mesmo que em menor proporção, pois para ele, o protagonismo era português e, os africanos, coadjuvantes neste contexto histórico (SCHLICMANN, 2016, p. 423).

Esta ideia da constituição do povo brasileiro em três matrizes e das contribuições de cada matriz para formação da cultura brasileira continua presente nos currículos e nos livros didáticos de nossos dias. Segundo Schlicmann (2016, p. 419), neste primeiro momento dos estudos africanos aqui no Brasil, anterior à

década de 1960, falava-se da África sempre associando-a aos seus descendentes no Brasil e à questão racial. Não havia delimitação entre o campo dos estudos africanos e afro-brasileiros.

Contudo, vale lembrar que em todo o período republicano, o movimento negro brasileiro desenvolveu diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade brasileira. Na Primeira República, os negros que se organizavam em grêmios, clubes ou associações, também fundaram a imprensa negra e Frente Negra Brasileira (FNB). Entre 1945 e 1964 formaram-se a União dos Homens de Cor, União Cultural dos Homens de Cor, Teatro Experimental do Negro, Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro, I Congresso do Negro Brasileiro. Também se faz necessário analisar o conceito de raça como uma construção social, pois a raça biológica está superada como forma de pensamento, mas os problemas continuam.

A teoria da miscigenação e mestiçagem do povo brasileiro foi criada para evitar a declaração da existência de aparatos desestabilizadores e produtores de desigualdades específicas contra os afrodescendentes. A lógica seria a de que havendo miscigenação não haveria racismo (CUNHA JÚNIOR, s.d.). Durante as décadas de 1940, 1950 e 1960, a proeminência é para a produção da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Para Mamigonian (2004), os estudos afro-brasileiros dominavam o cenário acadêmico nacional, agora com a temática da escravidão, com base nas análises estruturais de aspectos econômicos e políticos do tráfico e da escravidão, além de estudos de práticas religiosas afro-brasileiras. Porém, esse fôlego que os estudos afro-brasileiros ganharam no Brasil, no início da década de 1960, foi sufocado pelo golpe militar de 1964, que suspendeu os recursos dos centros de estudos relacionados à temática. Essas pesquisas da década de 1960 e 70 não foram suficientes para mudar o imaginário do brasileiro sobre a África e sobre o africano:

O grupo de pesquisas levadas a cabo pelas instituições acima citadas não conseguiram desconstruir ou arrancar do imaginário coletivo o conjunto de representações negativas que circulava até então. Assim, sobreviveriam, por um lado, as representações que vinculavam os africanos à escravidão, à inferioridade e à incapacidade culturais, e, por outro, as imagens de uma ambígua e nada nítida África, ligada a nós por séculos de história e pelas contribuições culturais, mas que poucos sabiam identificar (OLIVA, 2009, p. 20).

Em 1978, o Movimento Negro se reorganiza com a formação do Movimento Negro Unificado (MNU), depois de ter sido desarticulado entre 1964 a 1978, nos anos mais duros da ditadura militar no Brasil. Segundo Domingues (2007, p. 111), o Movimento “entrou em refluxo”, acusado pelos militares de criar um problema que supostamente não existia, o racismo no Brasil, pois, segundo Gilberto Freyre, vivíamos em uma “democracia racial”. A discussão pública sobre a questão racial

foi praticamente banida. O quesito cor/raça foi retirado do Censo durante esse período. Um dos principais programas de ação do MNU no pós-ditadura, foi o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, procurando o reconhecimento do negro pela sociedade e, conseqüentemente, sua inclusão social, de forma mais justa e igualitária. Segundo Pereira e Silva (2013, p. 126), na década de 1980, diferentes pesquisadores discutiram e denunciaram a evasão e o *déficit* de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. Na década de 1990, ocorreram vários movimentos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares. Esse trabalho iniciado na década de 70 culminou na promulgação da Lei 10.639/2003.

As lutas dos grupos ativistas afro-brasileiros, a Declaração e o Programa de Ação de Durban (2001) levaram ao reconhecimento de que não basta punir os crimes de racismo e preconceito racial e/ou étnico. É preciso adotar políticas públicas para a diminuição das desigualdades raciais. Nesse sentido, em 2003 duas leis importantes foram promulgadas para a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras e para a diminuição das desigualdades raciais no País. Essas leis são, respectivamente: a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e a Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003. A Lei nº 10.639/03 trouxe a obrigatoriedade do ensino, na educação básica, da História da África e dos Africanos [...]. Do mesmo modo, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, trouxe a obrigatoriedade para a educação básica do ensino da História e culturas indígenas e sua contribuição para a sociedade brasileira. Por sua vez, a Lei nº 10.678/03 criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República (RABELO, 2015, s/p).

Segundo Anderson Oliva (2009), o final da década de 1970 e a década de 1980, presenciaram a formação de associações culturais e movimentos sociais negros organizados que buscavam recriar e divulgar a imagem de uma África mítica, autônoma, bela e relevante. No entanto, se em determinada direção, os movimentos sociais participaram do resgate e reinvenção de uma imagem positiva da África e de seus descendentes, que a confundia com a ideia do espaço de origem, por outra, essa imagem acabou marcada por uma forte carga ideológica.

Neste momento, os membros do Movimento Negro pensavam o continente africano a partir dos primeiros pensadores pós-independência, como Ki-Zerbo, A. Ajayi, B. Ogot, Tamsir Niane e Cheick Anta Diop que, empenhados na dissolução das interpretações anteriores sobre a África, trataram de escrever a História de seus povos, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando-se o mais possível da historiografia colonial. É a História das interações e dos oprimidos, mas também de uma idílica e harmoniosa sociedade pré-colonial. Ela concentra-se nas mudanças sociais, na contribuição africana, na resistência

ao colonialismo e no conceito de iniciativa local.

Porém, buscava-se um reconhecimento da sua história comparando os feitos africanos com o que se considerava ter produzido de melhor em outras regiões do mundo. Essas investigações utilizavam conceitos e comparativos com as sociedades europeias, analisavam a história dos reinos e civilizações africanas e sua capacidade de transformação e organização que não perdiam em nada para os padrões europeus. A esta tendência estabelecida pela geração de Ki-Zerbo, Carlos Lopes (1995), chama de corrente da Pirâmide Invertida ou Corrente da Superioridade Africana: “a da tentação, quase emocionalmente justificável, de sobrevalorizar o argumento do também temos em vez de apenas temos História”. O argumento de Ki-Zerbo e de seus colegas era o de contradizer Hegel, afirmando que a África também tem uma História (LOPES, 1995, p. 25-26).

As histórias dos reinos e civilizações africanas foram utilizadas como exemplo da capacidade de organização, transformação e produção africanas, que em nada ficava a dever para os padrões europeus. Assim como os vestígios materiais deixados do passado—técnicas de cultivo, padrões de estética da arte estatutária, ruínas dos mais diversos matizes—foram usados para evidenciar as qualidades do Continente. No entanto, os autores que abordam o período são unânimes em afirmar que os esforços dessa vertente resvalaram em erros anteriormente cometidos. Um dos mais evidentes era a ação desproporcional de enaltecer as características histórico-culturais da África. A imprecisão, aqui, foi cometer o mesmo erro dos estudos europeus, só que agora não utilizando o eurocentrismo, mas sim o afrocentrismo (OLIVA, 2003, p. 440).

A amálgama das teorias raciais, formuladas por Nina Rodrigues, Silvio Romero, Monteiro Lobato e Gilberto Freyre, aplicadas como políticas de Estado no início do século XX, em busca de uma identidade nacional, marcaram fortemente o nosso imaginário coletivo e, mesmo com os esforços do Movimento Negro, há poucas mudanças acerca das representações geradas e divulgadas sobre a África, o africano e o negro no Brasil ao longo da nossa história. Se novas formas foram acrescentadas ao antigo conjunto de imagens circulantes sobre a África, nos últimos anos, elas ficaram restritas a um número específico de pessoas.

Nesse sentido, já estão chegando às universidades brasileiras os estudos de uma nova geração de pensadores africanos, procurando explicar o continente sob as mais variadas perspectivas, caso de Elikia M’Bokolo com seu livro de História Geral da África, *África Negra: história e civilização*⁴; Valentin-Yves Mudimbe, com dois livros essenciais para compreender a construção da imagem que temos da África hoje, *A Invenção de África*⁵ e sua sequência *A Ideia de África*; e

4 M’Bokolo, E. (2009), *África negra: história e civilizações*. Tomo I (até o século XVIII). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas.

5 Mudimbe, V.Y. (2019), *A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*.

o filósofo Joseph-Achille Mbembe, com seu livro *Crítica da razão negra*⁶. Surgem também estudos ligados às “epidemias, ao cotidiano, às novas tendências da economia e da política, da importância do regional, das relações de gênero, da escravidão, [...] das religiões africanas, da literatura e uma revisão da colonização e as independências” (CLARO, 2012, p. 13). Com a implementação da Lei 10.639/03 nas salas de aula da Educação Básica, a nova geração de brasileiros terá contato com a história e a cultura do continente africano desde o início de seus estudos e com professores capacitados para trabalhar com tais temáticas.

CONCLUINDO

Uma representação social é composta por dois sistemas, o núcleo central e o sistema periférico. O núcleo central tem a função de guardar o significado que o objeto representado *deve ter*, e o sistema periférico proteger a significação central da representação (MENIN, 2007). O sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente marcado. Já o sistema periférico é completamente indispensável do sistema central do qual depende. Então, “o sistema central é normativo e o sistema periférico é funcional”, isto é, graças a ele que a representação social pode se ancorar na realidade do momento (MENIN, 2007).

Com base nessas premissas, percebemos que o núcleo central da representação da África e de seus povos na nossa cultura não sofreu grandes transformações desde o início do século XX. Ele ainda é visto como uma região selvagem, isolada, distende, de onde vieram os “escravos” no período colonial. Essa imagem se reflete no negro brasileiro, que ainda sofre com as consequências do racismo científico, reelaborado pelos intelectuais brasileiros do início do século XX. Porém, com a real execução da Lei 10.639/03 que, mesmo depois de quase 20 anos de aprovação, ainda não enxergamos. Com a luta do Movimento Negro, podemos pensar em um horizonte para mudança dessas representações, tanto no meio acadêmico como no imaginário coletivo.

REFERÊNCIAS

CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para sala de aula**. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

CUNHA JUNIOR, H. **História e Cultura Africana Afrodescendente: Pesquisa sobre os Conceitos, Métodos e Conteúdos**. s.d. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org/historia.html>. Acesso em: 15 fev. 2008.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos histó-

Petrópolis: Vozes.

6 Mbembe, A. (2018), *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1.

- ricos. *In: Revista Tempo*. Rio de Janeiro, n. 23, jul. 2007, p. 100-122. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt> Acesso: 20 mai. 2022.
- FERNANDES, R. T. **Monogenismo e poligenismo**. 2009. Disponível em: <http://caleberobsonblogspot.com.br/2009/09/monogenismo-e-poligenismo.html>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.
- GOBINEAU, Joseph-Arthur. **Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1853-1855)**. Paris: Edições Pierre Belfond, 1967. Disponível: http://classiques.uqac.ca/classiques/gobineau/essai_inegalite_races/essai_inegalite_races.html Acesso: 20 mai. 2022
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guaracira Lopes (trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. 2 ed. HARDEN, Maria Rodrigues e (trad.). Brasília: Editora da UnB, 1999.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf Acesso: 24 jun. 2022
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In: JODELET, D. (org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17-44.
- KANT, E. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. FIGUEIREDO, Vinícius (trad.) 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.
- LENHARO, A. **Sacralização da Política**. Campinas: UNICAMP, 1986.
- LOBATO, M. **O Presidente Negro**. São Paulo: Globo, 2008.
- LOBATO, M. **Geografia de Dona Benta**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LOPES, C. A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos. *In: Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África*. Lisboa: Linopazes, 1995, p.21-29.
- MAMIGONIAN, B. G. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. *In: Topoi*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 33-53, 2004. Disponível: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/WJxgjwfnWW5DqL5CcYdTZ4L/?lang=pt> Acesso: 21 mai. 2022.
- MENIN, M. S. S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. *In: Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 30, 2007, p. 121-135
- OLIVA, A. R. Sobre a Cor da Noite: teorias raciais e visões sobre o negro em

meio aos debates científicos da passagem do século XIX para o XX. *In: Revista Múltipla*, Brasília: v. 8, n. 14, jun. 2003, p. 87-123.

OLIVA, A. R. A Invenção da África no Brasil: Os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. *In: Revista África e Africanidades*, a. 1, n. 4, fev. 2009, p. 1-27. Disponível: http://www.africaeafrikanidades.com.br/documentos/A_invencao_da_Africa_no_Brasil.pdf Acesso: 20 mai. 2022.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *In: Estudos Afro-Asiáticos*, a. 25, n. 3, 2003, p. 421-461. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf> Acesso: 15 mai. 2022.

PEREIRA, M. M.; SILVA, M. Percurso da lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. *In: Em Tempo de Histórias*. Brasília, nº. 22, jan.-jul. 2013, p. 125-135. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19827/18281> Acesso: 24 jun. 2022.

RABELO, D. **A Educação e o Combate ao Racismo**. Goiânia: Ciar-UFG, 2015. Disponível em: <http://temporario.ciar.ufg.br/historia-africa/modulo2/capitulo9/conteudo/1-1.html> Acesso em: 08 mar. 2017.

RODRIGUES, N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011. Disponível: <https://books.scielo.org/id/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf> Acesso: 24 jun. 2022

ROMERO, S. **História da Literatura Brasileira**. v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1949. Disponível: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=2127&co_midia=2 Acesso: 24 jun. 2022.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. Usos e Abusos da Mestiçagem e da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *In: Revista Afro-Ásia*, n. 18, 1996, p. 77-111. Disponível: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901> Acesso: 21 jun. 2022.

SCHLICKMANN, M. A Trajetória dos Estudos Africanos no Brasil: 1930-1980. *In: Revista Temporalidades*, v. 8, n. 1, jan.-mai. 2016, p. 417-443. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/issue/view/304> Acesso: 15 mai. 2022.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. 2 ed. SILVA, Neil Ribeiro da (trad.). Belo Horizonte: Editora Itatiaia / São Paulo: Editora da USP, 1977.

RELATOS DE UMA MESTRANDA NO SEU TORNAR-SE NEGRA

Rafaela Matos de Santana Cruz¹

INTRODUÇÃO

Escrever foi meu grito de liberdade. No processo do mestrado, entrei uma Rafaela e saí outra. Na dedicação à pesquisa, descobri-me mais forte e segura em escrever sobre meu povo negro. Dois anos me desconstruindo, quebrando as amarras coloniais e me refazendo junto aos meus companheiros da pesquisa. Relatar esse processo foi fundamental para me encontrar enquanto pesquisadora que me tornei. Desnudar-me dos meus processos dolorosos, das marcas coloniais e do silenciamento social foi libertador. Assim, me deixou mais conectada com a pesquisa e me tornou mais sensível para reconhecer a potencialidade dos saberes ancestrais que o Quilombo Sítio Alto carrega. Para mais, o desnude também me proporcionou perceber o quilombo como um lugar não apenas territorial, mas de lutas e (re) existências de corpos insurgentes que se movimentam rasurando as esferas da colonialidade e escrevendo histórias outras de vida-liberdade.

A POESIA NO PROCESSO DO MEU TORNAR-ME

*Tornar-me?!
Mas resistente eu era!
Bem me alertavam minhas ancestrais em sonho,
Acorda, menina! Vá fazer seu ori.
Tira a máscara que tu usas.
Abra seus olhos cor da noite!
Seja! Torne-se!
Mas resistente sempre fui!
Afogada na brancura que nunca tive,
No cabelo que insistia em deixar liso,
Na anulação do pretuguês,
Na mulata que sempre quis ser.
Na perfeita dança da democracia racial,
Que encanta!
Que deixa*

1 Licenciada em História pela Universidade Tiradentes (UNIT). Mestranda em educação PPEd Universidade Tiradentes. Pós Graduanda em Educação Quilombola FAVENI. E-mail: rafinhamattos0116@gmail.com.

*Silenciada,
Anulada,
Parecida.
Torna!
Igual a quem é o dono do cenário.
Mas quem não quer essa máscara?
Quem não quer ser o outro nesse jogo sedutor que é a colonialidade?
Tu não queres, menina!
Acorda!
Abre os olhos que mamãe Oxum esculpiu.
Torne-se
Negra!
Negra!
Você é a semente da ancestralidade,
Você é resistência!
Você, mulher negra,
Você é potência!
Você juntou todos os gritos, pegou na mão da liberdade e voou.
Tornou-se Negra!
(Rafaela Matos)*

Poderia começar este texto com uma citação ou poema de potentes intelectuais negras, que para mim são referência, como Mirianne Almeida², Conceição Evaristo³, Lélia Gonzalez⁴, Bianca Santana⁵, Ângela Davis⁶, Beatriz Nascimento⁷, Nilma Lino⁸, Grada Kilomba⁹, Chimamanda Ngozi¹⁰, Sueli Carneiro¹¹, entre tantas outras, porém, ao refletir sobre o que me leva a escrever, me pego inspirada por cada uma delas a produzir os meus próprios escritos enquanto intelectual negra que também me tornei.

Por que começar com poesia? Por que essa poesia? Na longa caminhada que é o tornar-me negra, a poesia foi melodia certa para mim no corpo mulher, no corpo pesquisadora, no corpo professora e no corpo negra, que carrega marcas que nem sabia que possuía, mas que, no processo de desconstrução pessoal e intelectual, foram emergindo. Também, a lembrar minha vida quando ainda

2 Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (2019). Mestre em Educação (2013) e Pedagogia (2009), Licenciada pela mesma Universidade.

3 Escritório negra.

4 Foi intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga brasileira.

5 Doutora em Educação, Escritora e jornalista.

6 Professora e Filósofa Socialista estadunidense.

7 Foi Historiadora, professora, roteirista, poeta e ativista pelos direitos humanos.

8 Professora de graduação e pós-graduação, mestre em educação, doutora em Antropologia Social e pós-doutorado em Sociologia.

9 Escritora, psicóloga, teórica e artista interdisciplinar portuguesa.

10 Feminista e escritora nigeriana.

11 Filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro.

não me entendia negra, a escrita, principalmente a poesia, era a maneira de desabafar as dores dos racismos velados que vivenciei por toda a minha vida. Dores causadas pelas violências que estavam presentes em expressões como *morena* e *mulata*, na sexualização do corpo da mulher negra, que não queriam que eu fosse, ao mesmo tempo em que insistiam em enaltecer traços que cabiam nos moldes que o branqueamento¹² permitia. Foi essa expressão artística, a poesia, que impulsionou a rachadura¹³ que fiz na “colonialidade¹⁴” – que se faz viva como reminiscência do processo histórico de colonização. Para mais, essa foi a maneira de me sentir viva e resistente a tudo que me mantinha presa, silenciada, anulada, imersa, usando a máscara¹⁵ que a colonialidade criou e cria. A poesia foi o despertar do sonho da sedutora democracia racial que vivi ao longo dos meus vinte e dois até descobrir-me negra, ou melhor, tornar-me.

Vinte e dois anos vivendo conflitos e medos, embora eu já fizesse pesquisa sobre questões étnico-raciais e teorias pós-estruturalistas como o decolonial, proporcionada desde o doce encontro na graduação com a professora Doutora Ilka Miglio de Mesquita, junto aos debates construídos nas interações do grupo de pesquisa História, Memória, Educação e Identidade (GPHMEI), além das participações em iniciações científicas. Eu ainda não era negra, negava meus traços negroides todas as vezes que alisava meu cabelo e aceitava me chamarem de morena ou mulata. Meu desejo pela norma¹⁶ é meu desejo de vida. Na ótica da colonialidade e nos seus profundos ensinamentos, é a norma que nos faz humana. Algo nunca estava certo na minha mente: não me sentia completa, não me sentia pertencente, não conseguia falar que eu era negra com segurança, faltava alguma coisa. Era difícil para mim, passavam mil coisas na cabeça, eu sabia que era o cabelo, que precisava voltar ao estado natural, porém, o medo de não ser aceita, de não ficar bonita, de ser criticada pela família, de sair do padrão de que *mainha* tanto gostava, tudo isso me deixava aflita e silenciada.

Esses anos silenciadas são as marcas da colonialidade na minha vida. Agora todos os dias percebo mais nitidamente cada uma delas, e assim com esse novo olhar busco rasurar uma por uma dessas marcas desfazendo constantemente as correntes coloniais. Desse modo, voando alto me encontro na desconstruções do corpo colonizado que carrega seu passado, porém, que busca novos caminhos da liberdade.

12 Forma a qual a colonialidade fez com os corpos negros, branqueamento faz referência ao branco europeu

13 Modo que rompe com as barreiras da colonialidade.

14 A colonialidade é vista neste texto como cenário pedagógico que ensina os modos de ser sujeito na sociedade. A maneira que o branco ditou que o negro fosse.

15 Máscara, que dizer a maneira que o branco queria que o negro se visse, a colonialidade do ser.

16 Estar na norma é seguir o que a sociedade branca exige, o padrão social é branco.

A (DES) CONTRUÇÃO DO CORPO MULHER/NEGRO COLONIZADO

O corpo não é apenas uma estrutura que possui órgãos que o sustenta, ele carrega todas as construções socioculturais que acompanham as trajetórias das sociedades; também é palco de transformações, porque aprende e apreende os ensinamentos do ser sujeito – o aceito e não aceito; é histórico, nele sentimos todos os efeitos da colonialidade, quando somos objetificados¹⁷ como corpos aceitáveis ou corpos indesejáveis. O corpo é a parte que está à mostra. Às vezes frágil, vulnerável, atacado, quieto, calado; outras vezes, potente, falante, resistente e insurgente¹⁸. É assim que me sinto hoje: insurgente, provocando rachaduras em todas as máscaras que a colonialidade criou em mim.

Meu corpo sempre respondeu às exigências dos estereótipos criados pela colonialidade. Regularam meu corpo a vida toda, seja na infância, quando minha mãe arrumava meus cabelos, deixando-os bem presos, puxados para trás ou fazia cachos bem definidos para não ter nada de volume, pois volumoso era feio, era “coisa de *nego*”, diziam; seja na família, que enaltecia minha pele mais clara. Na escola, vivi crente de que precisava ser a aluna destaque, intelectualmente falando, para saberem que eu existia ali, porque eu era invisível aos olhos quando se travava de ser escolhida para algo que envolvesse beleza, principalmente por causa do cabelo, tido como feio e ruim. Cresci me questionando porque Deus não tinha me dado cabelo liso para eu ser bonita também. Até que na adolescência consegui alisá-los, e foi surreal a espontânea aceitação dos outros. Senti-me agraciada com os elogios direcionados às minhas madeixas agora lisas e, portanto, perfeitas.

A dor causada pelas diversas máscaras que usei ao longo da minha vida é o que me move a recolher todas as Rafaelas que compõem a caminhada desta que vos fala, ainda que sejam elas ingênuas, frágeis e inseguras de si e do mundo. Sinto que despertei do sonho da colonialidade por completo ao cortar os cabelos no processo de transição capilar. Foi ali que comecei a me aceitar como negra e assumi feliz minha negritude. O tornar-me negra veio carregado de vontade de reescrever e pesquisar a história dos meus, das minhas mais velhas e ancestrais, que deram e dão suas vidas para que nos tornemos sujeitas/os na sociedade.

A POTÊNCIA DE CONSTRUIR UMA PESQUISA ANTIEPISTEMICIDA

Na urgência de pesquisas antiepistemicidas¹⁹, nas quais as muitas histórias

17 Corpos que são colocados como objetos.

18 Resistente, que cria maneiras outras de lutar contra o poder das colonialidades.

19 Pesquisas que contém as histórias pelos próprios protagonistas, as pessoas que foram subal-

do povo negro devem ser contadas pelos seus protagonistas, em cada palavra da dissertação se fez ouvir ecos das vozes das/os sujeitas/os quilombolas do Sítio Alto. Enquanto negra, a sensibilidade em escrever²⁰ as experiências vividas²¹ das/dos meus/minhas me abraça forte.

A pesquisa teve como objetivo o reconhecimento dos saberes ancestrais no chão do Quilombo Sítio Alto. Tendo em vista as amarras criadas no cenário pedagógico da colonialidade, apostei em percepções outras que o decolonial me proporciona, assim o texto teve como referencial teórico autores que me ajudaram a perceber, viver e sentir o quilombo de outra forma. A base teórica do texto foi formada por Aníbal Quijano, (2009) que difundiu o conceito de colonialidade do poder; Nelson Maldonado-torres (2008), a do ser; Walter Dignolo (2005), a do saber; e Catherine Walsh (2009), a cosmogônica, junto à interpretação do conceito de quilombo pelas concepções de Maria Beatriz Nascimento (2018). Para mais, também fiz uma aposta de dialogar no texto com autoras e autores negros, principalmente brasileiros como Lélia Gonzalez (2019), Nilma Lino (2020), Kabengele Munanga (2020), Abidias do Nascimento (2018), Chimamanda ngozi Adiche (2019), entre tantos autores negros que estiveram presentes no texto. Na metodologia, apostei em escrever junto à Conceição Evaristo, pegando o conceito de escrevivência e transformando-o em caminho metodológico com as técnicas de entrevistas da história oral.

Acreditei na potencialidade dos saberes ancestrais que se constroem nas relações estabelecidas no quilombo, tecendo escrevivências de sujeitos que contaram suas histórias e foram companheiros de jornadas na escrita da dissertação. Nessa perspectiva, eu, enquanto historiadora, volto à minha terra Simão Dias/SE para compreender, através dos próprios sujeitos quilombolas, os saberes ancestrais que envolvem a história do Quilombo Sítio Alto. Quilombo, aqui visto como resistência, é lugar de lutas e memórias.

LOCALIZAÇÃO DO QUILOMBO SÍTIO ALTO

Como citei acima, sou uma das filhas de Simão Dias que voou longe para conquistar seu lugar na sociedade. Destacar isso é mostrar a importância da minha pesquisa para a reescrita da história do meu lugar. Fazer a cidade ser conhecida também pelos saberes ancestrais que seu povo carrega, e não

ternizados, como negros, indígenas, gays, trans, prostitutas.

20 Conceito criado por Conceição Evaristo que se refere à vida escrita na experiência vivida de cada pessoa. Em seu caso, da mulher negra.

21 Focamos no texto na experiência do vivido, por pensamos ela como Walter Benjamin (1936) nos apresentou. Ao falarmos de experiência, memória, narração e saberes ancestrais estamos almejando a experiência que liga-se a tradição e memória, diferente da vivência que está ligada ao cotidiano, o imediatismo do agora.

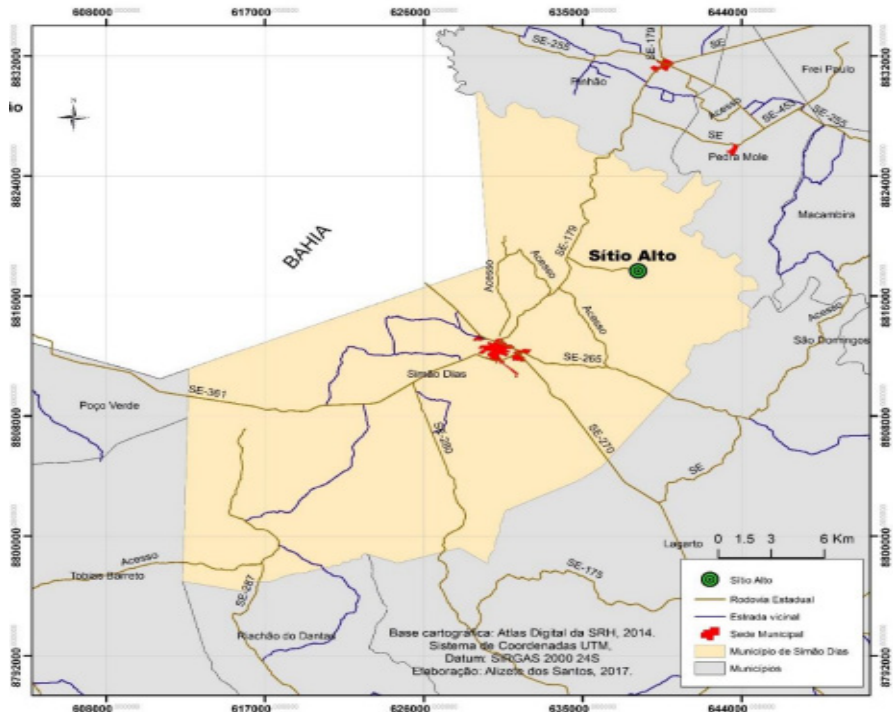
apenas pelos vários políticos que saíram dela. Sendo assim, é preciso mostrar ao mundo onde fica essa terra de saberes e encantos. O município de Simão Dias fica localizado na região centro-sul do estado de Sergipe, a uma distância de 100 km da capital Aracaju, uma hora e meia de carro baixo. Composto por uma região montanhosa, entre uma das serras altas está localizado o quilombo Sítio Alto, que fica a 08 km da zona urbana da cidade. A seguir veremos dois mapas (figuras 1 e 2), um da localização de Simão Dias e outro da comunidade quilombola do Sítio Alto.

Figura 1: Mapa de Simão Dias



Fonte: FERREIRA; DANTAS; DONATO, 2009.

Figura 2: Mapa de localização do Sítio Alto/SE.



Fonte: SILVA, 2017.

MINHA ESCRIVÊNCIA SOBRE O QUILOMBO SÍTIO ALTO

O Quilombo Sítio Alto está em movimento nas suas práticas, sim. A força da ancestralidade que carrega os saberem (re)existiu e (re)existe resignificando-se nas vivências e experiências de vida em comunidade dos sujeitos quilombolas. Por anos o Sítio Alto era visto na sociedade Simãodiense como um lugar de pobreza e mazelas. Isso nos faz perceber, nas entrelinhas, como a questão racial tem a ver com a socioeconômica, porque as pessoas que lá habitam, em sua maioria, são negras. Esse fato, por muito tempo, levou as pessoas da própria comunidade a não querer ser pertencentes àquele grupo ou associados aos moradores de lá.

Como moradora do município de Simão Dias, recordo-me bem das várias vezes em que minha mãe prendeu os meus cabelos, quando eu era ainda uma criança, para evitar que eles ficassem parecidos com os “das negas do Alto”, forma pejorativa de referir-se a mulheres e crianças dessa comunidade. Igualmente me lembro de que, durante a minha morada nesse município, nunca soube de histórias sobre o quilombo e tampouco me interessei em buscá-las. Foi preciso retirar-me do local em que eu vivia e adentrar outra realidade para perceber o

efeito da colonialidade no meu olhar. Colocar a minha experiência como exemplo é uma forma de mostrar a maneira que meu corpo foi ensinado a ser um sujeito que olha para outro corpo, culturalmente diferente do meu, com um olhar desumano. Um simples comentário relacionado à textura do cabelo é pedagógico dentro do cenário no qual se vivencia a colonialidade.

Da mesma forma que fui ensinada a ser sujeito na sociedade simão-diense, a população do Sítio Alto também foi. Mesmo com os conflitos próprios da convivência, esse grupo consegue insurgir e tornar as práticas celebrações dos saberes, fazendo toda comunidade movimentar-se, potencializar as (re) existências e travar as lutas pela vida. Uma das Matriarcas, Dona Josefa Santos de Jesus, 63 anos, é minha companheira de escrita junto a Bruno, Eugênia, Paulo, Helena, Alex e Leonardo. Eles juntam suas vozes à minha e gritam eco de vida liberdade, ou melhor, gritamos, compondo a escrevivência que tece na dissertação. Dona Josefa, por ser a matriarca e uma das líderes do quilombo, teceu algumas questões a mais no texto. Essa mulher foi chamada no texto de Amefricanana²², por passar seus saberes ancestrais aos seus mais novos. A mulher que é mãe, esposa, avó, amiga, mulher do campo, mulher quilombola, mulher das lideranças, mulher símbolo de resistência e perseverança, que se articula em várias esferas sociais para trazer benefícios para sua comunidade. Mulher que se movimenta dentro das estruturas de poder e, nesse movimento, move o quilombo, porque ela é o quilombo em movimento.

A insurreição²³ dos corpos quilombolas torna-se perceptível na fluidez com a qual os saberes ancestrais vão sendo passados no Quilombo. Podemos fazer uma analogia com a árvore *coração de nego*, presente no chão do quilombo Sítio Alto, que é velha, possui raízes fortes e profundas, e seus galhos mais velhos alimentam os galhos mais novos. No seu processo de secção para captação dos nutrientes das suas raízes aos galhos novos, com um elo fortíssimo entre as partes, ela consegue alimentar seus galhos mais novos puxando-os desde as suas raízes. Assim são os saberes do quilombo, que são passados de forma leve, fluida, espontânea e, ao mesmo tempo, estratégica. É luta pela memória, é saber ancestral, marcado pela oralidade dos mais velhos aos mais novos na passagem dos saberes. Dessa forma, a problemática central da pesquisa foi a busca pela compreensão dos saberes ancestrais do quilombo Sítio Alto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito e acreditei na potencialidade dos Saberes Ancestrais de grupos historicamente subalternizados e marginalizados como é o caso dos quilombolas

22 Conceito criado pela intelectual Lélia Gonzalez

23 O fazer insurgir, lutar contra a ordem de poder.

do Sítio Alto. Assim, construí uma pesquisa que contou e escreveu a história deles por eles, porque mesmo com as amarras da colonialidade, a comunidade do Sítio Alto ressignifica seus saberes. Nessa celebração, ensinou-me, tornou-me negra e me fez perceber a insurgência dos corpos negros que sobrevivem a todas as formas desumanas coloniais existentes na sociedade.

Enquanto sujeitos insurgentes, eles guardam, ressignificam e transmitem seus saberes ancestrais e, sobretudo, (re)existem. Portanto, eu sei que as ações desenvolvidas nos quilombos são maneiras “outras” de ensinar, que transpassam os limites que a colonialidade, como cenário pedagógico, determinou aos corpos insurgentes. Assim, acredito que um quilombo se faz quilombo e resiste como tal pela força dos saberes ancestrais e identitários que, em seu solo, se constroem – com todos os conflitos e contradições, próprios desse processo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. ROMEU, Julia (trad.). 1 ed. São Paulo; Companhia das Letras, 2019.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d' água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.
- FERREIRA, Anthony Santana; DANTAS, Mário André Trindade; DONATO, Christiane Ramos. Ocorrência de *Leptodactylus vastus lutz*, 1930 (*Amphibia-anura: Leptodactylidae*) na caverna toca da raposa, Simão Dias, Sergipe. In: Congresso Brasileiro de Espeleologia, 30., 2009, Montes Claros/Mg. **Anais [...]**. Montes Claros/Mg: Sbe, 2009. v. 1, p. 57-62.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. REIS, Flávia; LIMA, Márcia. (org.). 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, mar.. 2008.
- MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documento de uma militância pan-africanista**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Quilombola e Intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. 1 ed. [S.l.]: Filhos da África, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: 2009. p. 73-117.

SILVA, D.S. **Sítio Alto**: entre dança, história e etnicidade. Daniela Santos Silva: orientador Sérgio da Costa Neves. – São Cristóvão, 2017. 109f. Dissertação (mestrado em sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

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. p. 12-42.

Unidade II

TEMAS DE EMERGÊNCIA

SER PRETO E PERIFÉRICO NO BRASIL EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA: VULNERABILIDADE, NECROPOLÍTICA E A POLÍTICA DE ESTADO DE FRAGILIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS¹

Albert Lima Machado²

Tauã Lima Verdan Range³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O racismo não é algo novo, é algo que se desenvolve cada vez mais em uma sociedade em vista de um passado capitalizado e baseado em um regime imenso de escravidão, apartheid e segregação do povo negro. Os reflexos disso são visualizados na sociedade atual e em sua eclosão aos novos meios de divulgação de informação e de comunicação, sendo mais fácil localizar e visualizar atos que outrora eram “desconhecidos”, mas que agora podem ser gravados e expostos. Em vista disso, percebe-se um movimento puramente segregacionista, que busca como máxima a exclusão e muitas vezes a morte, de pessoas negras e pardas, unicamente por seu tom. Imaginar uma prática assim é ainda mais absurda ao visualizar que há em um contexto social, uma permissão as escuras do estado para o assassinado do povo negro, existindo assim uma necropolítica.

Ao visualizar as já cansadas e inexistentes políticas públicas voltadas ao meio social, não seria de se estranhar se haveria uma redução nelas no que diz respeito sobre sua atuação frente a uma pandemia que eclodiu involuntariamente. Acerca disso, a já fragilizada atuação se mostra cada vez mais destruída em meio a um momento “pós-pandemia” em que a efetivação de direitos sociais é quase ausente e destinados às pessoas economicamente favorecidas. Ao

1 Artigo vinculado ao Grupo de Pesquisa “FACES e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito”.

2 Graduando do Curso de Direito da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) – Unidade de Bom Jesus do Itabapoana. E-mail: alberttrabalhos@hotmail.com.

3 Professor Orientador. Pós-Doutor em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (2019-2020; 2020-2021). Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisa “FACES e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito” – FAMESC – Bom Jesus do Itabapoana-RJ; E-mail: taua_verdan2@hotmail.com.

visualizar as pessoas em que mais são destinados e efetivados os direitos sociais, percebe-se mais um momento de segregação em que a população negra se encontra fragilizada, destruída e esquecida pelo ente Estatal.

A metodologia empregada na construção do presente pautou-se na utilização dos métodos científicos histórico e dedutivo. No que compete ao primeiro método, a sua abordagem se justificou em razão da incidência e compreensão do mito da democracia racial adotado no contexto brasileiro e suas implicações para a normatização do racismo. Já no que se refere ao segundo método, em decorrência da abordagem do tema central, sua aplicação encontrou justificativa. Dada à natureza da pesquisa, esta, ainda, é enquadrada como uma pesquisa de natureza teórica e abordagem qualitativa.

Em relação às técnicas de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho de revisão de literatura sob o formato sistemático, conjugada, de maneira secundária, com as técnicas de pesquisa bibliográfica e legislativa. As plataformas de pesquisa utilizadas foram o *Google Acadêmico*, o *SciELO* e o *Scopus*, sendo, para tanto, utilizados como descritores de seleção do material empreendido as seguintes expressões “necropolítica”, “direitos sociais”, “vulnerabilidade”, “pandemia” e “população negra”. A partir da identificação do material, a seleção observou a pertinência estabelecida em relação ao tema-objeto da

RACIALIDADE, PRECONCEITO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE NECROPOLÍTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

O desenvolvimento das culturas afro-brasileiras tem origem em um regime escravagista que teve como duração, um período superior a trezentos anos e um saldo de mortes inexpressível, haja vista a grande violência, discriminação, exposição e crimes cometidos contra os negros no período colonial e período pós-colonial. A perpetuação dos movimentos escravagistas e preconceituosos tinha como ponto basilar a forma de tratamento dos senhores para com os escravos, razão essa, as crianças que permaneciam nos locais e faziam parte das famílias que “tinha” a propriedade de um escravo, acabavam por aprender com os atos desumanos dos genitores e utilizar trazer a visualização como algo normal, não existindo feios para as atitudes horrendas que eram feitas (CAMPOS *et al.*, 2019). Freyre em seu livro *Casa grande e senzala* expunha um trecho que demonstra a forma que eram tratados os escravos:

Transforma-se o sadismo do menino e do adolescente no gosto de mandar dar surra, de mandar arrancar dente de negro ladrão de cana, de mandar brigar na sua presença capoeiras, galos e canários- tantas vezes manifestos pelo senhor de engenho quando homem feito; no gosto de mando violento ou perverso que explodia nele ou no filho bacharel quando no exercício de

posição elevada, política ou administração pública; ou no simples e puro gosto de mando, característico de todo brasileiro nascido ou criado em casa-grande de engenho (FREYRE, 1933 apud CAMPOS *et al.*, 2019, p. 3).

Ademais, um vislumbre da situação existente nos códigos legislativos brasileiros é observado quando se tem a Constituição de 1824 que proibia os trabalhos escravos, mas que tinha limitação no Código Penal de 1830 em que a tortura era permitida e aceita (CAMPOS *et al.*, 2019). Vislumbrando a modernidade, mas, não desconsiderando o pretérito ambiente escravocrata oriundo de países escravagistas que visavam à mão de obra de pessoas que ora eram consideradas objeto, ora lixo, percebe-se um ponto de análise em específico, a geração de 1870. O racismo eclode de maneira a alimentar o cenário político brasileiro em períodos que se avizinhavam a abolição e a escravatura, mas não a segregação de maneira integral, não possibilitando a realização de qualquer ato considerado “nobre” por parte da população negra, podendo-se destacar principalmente a frequência nas escolas de Medicina e Direito, localizadas na Bahia e em Recife (GUIMARÃES, 2004).

A abolição da escravatura se deu no ano de 1888, cessando também a permissão quando a realização de tortura e outras formas de tratamento desumano que acabam por não ser observadas, haja vista a habitualidade da situação e a construção e fortalecimento de um pensamento racista, segregacionista e violento em face de negros que foram arrastados e deixados no Brasil. Quando a situação do racismo é tomada na atualidade, percebe-se, dentre diversas questões, uma das principais formas de destruição e segregação de povos negros e morenos, razão pelo qual há eclosão de injustiças sociais cada vez perturbadoras e sanguinárias (CAMPOS *et al.*, 2019). Isto posto, cabe destaque para a seguinte questão:

O racismo é um dos principais fatores das injustiças sociais provocadas na sociedade brasileira, acionando assim, as desigualdades sociais do Brasil. Metade da população brasileira é negra e a maior parte dela é pobre. As inaceitáveis distâncias que ainda separam negros de brancos, em pleno-século XXI, são visíveis nas relações diárias e se refletem nos acessos desiguais a bens e serviços, ao mercado de trabalho, ao ensino superior bem como ao gozo de direitos civis, sociais e econômicos (ABRANTES; PANTOJA; RODRIGUES, 2019, p. 19-20).

Ademais, Gonzalez expõe a seguinte questão:

Pelo exposto, não é difícil concluir a existência de grandes obstáculos para o estudo e encaminhamento das relações raciais na América Latina, em base a suas configurações regionais e variações internas, para a comparação com outras sociedades multirraciais, fora do continente. Na verdade, esse silêncio ruidoso sobre as contradições raciais se fundamenta, modernamente, num dos mais eficazes mitos de dominação ideológica: o mito da democracia racial (GONZALEZ, 2020 apud ESTEVES; TANCETTI, 2020, p. 1-2).

Por sua vez, Lélia Gonzales traz de forma satírica a situação registral racista e sexista no Brasil, demonstrando não somente a existência, mas a permanência e desenvolvimento de raízes destrutivas que se misturam a sociedade e causam caos social:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto (GONZALEZ, 2019 apud ESTEVES; TANCETTI, 2020, p. 1-2).

Ademais, analisando o emaranhado de questões, podem-se extrair algumas questões, das quais se depreende as questões de necropolítica que podem se devidamente elucidadas, explicadas e exemplificadas por Achille Mbembe:

A necropolítica é a política da morte adaptada pelo Estado. Ela não é um episódio, não é um fenômeno que foge a uma regra. Ela é a regra. E o Achille Mbembe elabora esse conceito à luz do estado de exceção, do estado de terror, do terrorismo. Uma das inspirações dele é o Michel Foucault, com a biopolítica. Ele vai trabalhar com o conceito inicial, não contrapondo exatamente, mas dizendo: “a materialização dessa política se dá pela expressão da morte”. O Estado não é para matar ninguém, ele é para cuidar. Que a própria política não é o lugar da razão, é o lugar da desrazão. E isso vai ter um desdobramento nas sociedades contemporâneas. A gente vê hoje um Estado que adota a política da morte, o uso ilegítimo da força, o extermínio, a política de inimizade. Que se divide entre amigo e inimigo. É o que a gente vê, por exemplo, nas favelas, nas comunidades do Rio de Janeiro, nas periferias das grandes cidades brasileiras. Não há nenhum tipo de serviço de inteligência, de combate à criminalidade. O que se tem é a perseguição daquele considerado perigoso. A necropolítica reúne esses elementos, que são reflexíveis e tem desdobramentos que a gente pode perceber no nosso cotidiano, na nossa chamada política de segurança (MBEMBE, 2003 apud FERRARI, 2019, p. 3).

Conforme a Academia Brasileira de Letras em definições desenvolvidas por meio social, a necropolítica é a possibilidade de trazer parâmetros em que algumas mortes são legitimadas, ou seja, mortes de determinadas pessoas ligadas por uma questão em comum é de maneira diferenciada “legitimada”, haja vista a impossibilidade ou inevitabilidade de manutenções que as evitem (ABL, 2021). Em palavras de Achille, “**necropolítica** aparece, também, no fato de que o vírus não afeta todas as pessoas de uma maneira igual” (MBEMBE, 2003 apud ABL, 2021, p. 2). Ou seja, há uma impregnação acerca de uma lógica autoritária que resulta em sacrifícios legitimados que podem ser observados no Brasil através de questões elucidadas pelo racismo e preconceito. Percebe-se que, o racismo e a legitimação de uma conduta omissiva estatal e destrutiva populacional causa ao

todo uma destruição de uma “gente”, o povo negro (ABL, 2021).

PÓS-PANDEMIA NO BRASIL: OS DESDOBRAMENTOS DA COVID-19 NO CAMPO DOS DIREITOS SOCIAIS

O momento pós-pandemia ainda se encontra muito vago, haja vista a situação de extrema constância entre uma reinfecção e as inúmeras contaminações que são visualizadas através da eclosão de novas variantes. Pensar em um contexto pós-pandêmico é antes de tudo acreditar que a vacina, o isolamento social funcionou e os surtos não existem mais, sendo esses pensamentos quase uma utopia sem precedentes e com uma inocência sem quaisquer limites para a real visualização no contexto atual. A situação de normalidade é cada vez mais real, em vista do retorno de bares, festas, estabelecimentos e até a permissão para o “ir e vir” sem uso de máscara, mas, o certo é entender que não houve um fim e sim um momento de calma e diminuição de casos que, infelizmente, em algum momento podem aumentar sem quaisquer precedentes, iniciando um novo período de isolamento e medidas mais rígidas (PENNA FILHO, 2021).

A partir disso, cabe destacar antes de adentrar nos desdobramentos, quais são os direitos sociais, podendo ser usado como ponto basilar de análise a Constituição Federal de 1988 (CRFB/88), sendo encontrados no art. 6º, *caput*, trazendo um rol com inúmeros títulos reconhecidos como direitos fundamentais ou direitos humanos de segunda dimensão, tendo contexto e definição ligados ao segundo lema da Revolução Francesa - igualdade (RUPPENTHAL, 2017). Para a CRFB/88, são dados direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, s.p).

Por sua vez, vislumbrando a temática à luz da doutrina de Masson, os direitos sociais trazem prerrogativas ligadas a segunda dimensão dos direitos fundamentais, tendo como consequência obrigatória a exigência e prestação-positiva- por parte do Estado, devendo implementar na sociedade de maneira direta tais direitos presentes no rol. Ademais, cabe destaque para a apreciação do termo “dimensões/ gerações” que tem como desdobramento a não substituição das dimensões, mas sim, uma significativa complementação, existindo são uma sobreposição, mas uma adesão para melhor atender a população a máxima efetividade dos direitos (MASSON, 2015 apud RUPPENTHAL, 2017).

Percebe-se então que, os direitos à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, maternidade e infância e assistência aos desamparados dependem de uma efetivação por parte

do Estado, mas também de uma estabilização e respeito por parte da população (RUPPENTHAL, 2017).

Para pensar as diferentes possibilidades, propomos uma ‘régua’, uma escala, que articula o Estado Social máximo a melhores condições de vida e o Estado Social mínimo a piores condições de vida da população. Nesse espectro, temos pelo menos três possibilidades. O modelo subsidiário-mitigador, na direção ao Estado mínimo, tem política fiscal pautada pela austeridade, cobertura restrita de políticas e programas sociais e controle social moderado. O subsidiário-excludente, que se aproxima ainda mais do Estado mínimo, tem abrangência e cobertura de políticas sociais ainda mais reduzidas, um sistema tributário com teto regressivo e participação social marginal. E a proposta de um Estado cidadão está alinhada aos princípios da Constituição Federal de 1988, ancorada em um projeto social que requer Reforma Tributária, revisão dos gastos públicos e elevada participação social, com ampla abrangência e cobertura de políticas e programas sociais e elevada cooperação em gestão, organização e institucionalização. Chegar a este terceiro cenário é possível. É um caminho que requer luta política e, para isso, é necessário reformatar a sociedade (CASTRO, 2021 apud FIOCRUZ, 2021, p. 2).

Em adição, podem-se destacar algumas falas importantíssimas que ocorreram a conferência e apresentação da agenda 2030 da Fiocruz, sendo exposto primeiro algumas observações de Ricardo Carneiro:

Nossa análise tem como ponto de partida as dimensões constitutivas do Estado: a funcional e a organizacional, que são estritamente entrelaçadas. A primeira trata do que o Estado faz – ou o que se espera que faça – e a segunda da capacidade estatal para implementar as políticas públicas necessárias. Ambas tendem a se alterar ao longo do tempo, em um processo permanente de mudanças, que podem ser entendidas como reformas do Estado (CARNEIRO, 2021 apud FIOCRUZ, 2021, p. 3).

E, ainda,

Nesse contexto, a emergência da pandemia de Covid-19 desvela déficits de inclusão social e potencializa vulnerabilidades, escancarando a redescoberta de que o Estado importa. Ao mesmo tempo, assistimos à continuidade do reformismo neoliberal, com a proposição da PEC 32, a PEC da Reforma Administrativa, voltada à contenção dos gastos com o serviço público (CARNEIRO, 2021 apud FIOCRUZ, 2021, p. 3).

Nesse viés, percebe-se uma maior fragilização que, hora era vista em um período que não havia uma pandemia em escala global, hora sendo analisada em um período de extrema preocupação, o momento em que a pandemia, ainda que superada em partes, mostra-se pronta para retornar com força, conforme pode ser analisado e extraído pelo texto na Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, das Nações Unidas (NU, 2021). Em análise, extrai-se:

O documento indica que persistem as lacunas entre os grupos populacionais: a pobreza é maior nas áreas rurais, entre crianças e adolescentes; indígenas e afrodescendentes; e na população com menores níveis educativos. Acrescenta que o aumento dos níveis de pobreza e de pobreza extrema seria ainda maior sem as medidas implementadas pelos governos para transferir renda emergencial para os domicílios. Os governos da região implementaram 263 medidas de proteção social de emergência em 2020. Essas atingiram 49,4% da população, aproximadamente 84 milhões de domicílios ou 326 milhões de pessoas. Sem essas medidas, a incidência da extrema pobreza teria atingido 15,8% e a pobreza 37,2% da população (NU, 2021, p. 2).

De forma completiva,

A pandemia evidenciou e exacerbou as grandes lacunas estruturais da região e, atualmente, vive-se um momento de elevada incerteza em que ainda não estão delineadas nem a forma nem a velocidade da saída da crise. Não há dúvida de que os custos da desigualdade se tornaram insustentáveis e que é necessário reconstruir com igualdade e sustentabilidade, apontando para a criação de um verdadeiro Estado de bem-estar, tarefa há muito adiada na região (BÁRCENA, 202? apud NU, 2021, p. 2).

Em vista disso e da completude de informações apresentadas, vislumbra-se uma inobservância quanto a efetivação dos direitos sociais, em especial para a população mais pobre, tendo não somente trazido um prejuízo econômico, mas da saúde com a ausência de leitos suficientes para atender toda a população, medicamentos, leis trabalhistas menos protetivas e mais fragilizadas, diminuição das opções ligadas ao lazer, prejuízo quando se trata das questões educacionais, em especial a crianças pelo pouco e difícil acesso ao mundo digital, dificuldade com moradia e transporte, causando na sociedade um verdadeiro “emaranhado” de ineficiência e prejuízos (PENNA FILHO, 2021).

VULNERABILIDADE, NECROPOLÍTICA E A POLÍTICA DE ESTADO DE FRAGILIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS: PENSAR A TEMÁTICA À LUZ DE UMA PERSPECTIVA ÉTNICA

A ineficiência de políticas sociais por parte do Estado apenas ratifica a inobservância, fragilidade e vulnerabilidade por parte da população etnicamente excluída, causando uma elevada política que excluem e causam a morte cada vez mais de uma população em específico, ou seja, uma necropolítica que tem como carne a ser sacrificada a população negra (BUENO, 2020). Em vista disso, o doutrinador Mbembe expõe que a raça e mais especificamente, o racismo, tem lugar predominante na racionalidade, ou melhor dizendo, a irracionalidade da população ligada a um pensamento injustificado ligada a superioridade de uma raça perante outro (MBEMBE, 2003 apud BUENO, 2020).

O racismo assume dimensões ainda maiores e mais profundas no seio das

sociedades colonizadas: suas práticas enraízam-se no imaginário social e perpetuam-se como formas de dividir aqueles que devem morrer daqueles que podem viver. Faz-se de extrema importância, portanto, verificar os seus modos de operação na contemporaneidade, a fim de sinalizar e identificar práticas de aniquilação e extermínio de populações estigmatizadas e segregadas nas periferias do capitalismo, territórios nos quais a tecnologia necropolítica, desde o período colonial, é testada e aprimorada (BUENO, 2020, p. 210).

A vulnerabilidade enquanto desdobramento desse racismo ocasiona diversas situações de desproporcionalidade como o número de homicídios cometidos contra a população negra ser, no ano de 2014, 158,9% maior que de pessoas brancas (WASELFISZ, 2016 apud BRAGA; HÜNING; SILVA, 2021). Ao visualizar a escolarização, percebe-se uma participação ativa de apenas 15,9%, no que diz respeito ao ensino superior, de pessoas negras. Vislumbrando questões de analfabetismo, pode-se perceber que a população negra em sua totalidade apresenta, aproximadamente, 11% de analfabetos em comparação com 5% com relação a pessoas brancas. Ainda, ao visualizar a completude, percebe-se que da população em extrema pobreza, 70% é negra ou parda, demonstrando assim uma polarização da ineficiência de políticas públicas, que tem como filtro, as pessoas negras e pardas (BRAGA; HÜNING; SILVA, 2021).

Neste empreitada, estranha-se o comportamento do Estado enquanto garantidor público de direitos sociais, e visualizando a questão legislativa, percebe-se que somente no ano de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639 que trouxe alterações significativas nas diretrizes e bases da educação nacional, incluindo nos currículos das redes de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, trazendo também o dia nacional da consciência negra (BRAGA; HÜNING; SILVA, 2021).

Apesar da mudança legislativa, Souza e Oliveira (2017) alertam que a determinação da LDB não ocorreu como deveria, pois esse conteúdo, em muitos casos, limita-se a ser trabalhado no período de celebração do dia da Consciência Negra, não sendo pertencente à matriz curricular fixa. Além disso, os autores denunciam a carência de material didático adequado. O mito da democracia racial parece, nesse sentido, não ser algo do passado, mas ainda vivenciado e sustentado também pela existência de uma lei que, por si só, pouco altera as práticas educacionais em curso (SOUZA; OLIVEIRA, 2017 apud BRAGA; HÜNING; SILVA, 2021, p. 3).

Em adição, ao vislumbrar a temática e vincular com questões definidas como problemáticas, pode-se destacar que dentro dessa necropolítica, há um descompasso no que diz respeito a questões familiares, ou seja, no que a família tem como garantia máxima, sendo facilmente percebido os descasos que vivenciam as famílias com questões principalmente econômicas, mas também

sem as devidas redes de apoio, ineficiência nas questões de saúde, lazer e previdenciárias, ou mesmo, questões do núcleo (SOUZA, 2020). Souza (2020) expõe principalmente questões internas, ou seja, ligadas ao núcleo e um contexto de afazeres, mas, de maneira genérica abre a análise para as demais questões, podendo ser percebida problemáticas de todos os ângulos:

É importante problematizar quais as condições objetivas (e subjetivas) das famílias a que estas atividades foram propostas e os parâmetros de avaliação destas, visto que diversos fatores incidem no êxito da realização destas atividades, fatores estes que estão diretamente atrelados às especificidades de cada contexto familiar. Uma família que possui uma rede de apoio na divisão de tarefas e de cuidado poderá encontrar dificuldades em responder as demandas que lhe são dadas, porém se considerarmos hipoteticamente uma família com características semelhantes quanto à composição, faixa etária e renda, poderia subtender erroneamente que esta família responderá da mesma forma que a anterior e se esta apresentar dificuldade maior em responder o que lhe foi requerido, em comparação, estará sujeita a olhares culpabilizadores e responsabilizatórios (SOUZA, 2020, p. 9).

Em vista disso, o destaque primordial vai para a criação de algumas entidades que em especial é destaque a assistência social e visa o fornecimento de amparo de direitos não atendidos, mas que são destinados a população em geral. A assistência social tem por objetivo auxiliar os cidadãos, de forma coletiva ou individual a enfrentar questões de difícil resolução, possibilitando a eles a aplicação de serviços em específico, benefícios, projetos ou programas que estejam ligados a situação de dificuldade que a família ou a pessoa esteja passando (CHAVES; GEHLEN, 2019). Pode-se destacar a seguinte apresentação da assistência social enquanto “garantidores” de uma eficiência e aplicabilidade mínima de direitos sociais, como pode ser encontrado na seguinte citação:

A assistência social no Brasil foi se desenvolvendo como uma política marcadamente regressiva, permanecendo as “concepções e práticas assistencialistas, clientelistas, ‘primeiro-damistas’ e patrimonialistas” e ressurgindo práticas perversas de naturalização da pobreza e de aprofundamento das desigualdades sociais. As condicionalidades e contraprestações exigidas dos usuários para a obtenção de permanência nos programas assistenciais são medidas que foram incorporadas no debate acadêmico sobre as políticas públicas e nas práticas profissionais, compondo a sistemática operacional de forma indulgente e compulsória. A execução da política via rede socioassistencial consolidada em práticas solidárias e em prestação de serviços fundamentados em filantropia, voluntariado, benemerência e dever moral afastam a perspectiva da conquista do direito, enquanto criminalizam a pobreza, culpando o indivíduo pela sua condição. Resulta disso o retrocesso confesso ou disfarçado, intensificado por práticas afeitas ao campo da doutrinação religiosa, apresentadas como possibilidades “terapêuticas” ou solução para problemas relacionados à condição de sobrevivência da população despossuída (CHAVES; GEHLEN, 2019, p. 9).

Percebe-se que, a ausência de efetivações mínimas, causam cada vez mais uma segregação sangrenta e exclusiva a uma população, aquela que tem sua cor de pele com tons escuros, sendo na realidade uma verdadeira chacina objetivando a destruição e morte de seres humanos que fazem parte da população, tendo direitos e deveres iguais (CHAVES; GEHLEN, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto de racismo no Brasil se desenvolve em razão de um passado escravocrata, segregacionista e eurocêntrico. Pensando na “descoberta” das terras tupiniquins e no início da exploração, percebe-se a utilização majoritária de mão de obra escrava, tendo como polo passivo a população negra do continente Africano. A população negra, então, foi vendida ou trocada como objetos, por seus iguais, ou mesmo por europeus que apresentavam grande dominação e influência em determinadas regiões da localidade. A utilização de mão de obra causou uma sensação ainda maior para o povo europeu acerca de uma suposta superioridade entre “raças” humanas, trazendo consequências que seriam sentidas, mesmo centenas de anos após o fim da escravidão.

No ano de 2020 houve o infeliz início de uma pandemia global que ficou conhecida como “pandemia do covid-19”, ante ao seu aparecimento inicial no ano de 2019. O Brasil, dentre todos os países do mundo, foi um dos mais afetados, seja economicamente, com a ausência de investimentos, aumento da inflação e do valor dos produtos e despreparado com relação a materiais de saúde, e com as questões de inúmeras mortes, estando entre os dez países que mais perderam pessoas. A repentina ação viral acabou por ocasionar grande preocupação em razão da sua alta taxa de infecção. Ao visualizar a ação estatal em razão da situação, percebe-se que, o que já estava fragilizado, acabou por piorar, estando totalmente despreparado o Estado para a efetivação de políticas sociais, em especial, a saúde.

Ao unificar os dois contextos é possível visualizar de forma clara que antes mesmo da pandemia havia já um contexto de fragilidade no que diz respeito aos direitos sociais que são identificados de forma mais destrutiva para a população negra. Como pode ser notado em toda a construção textual, há uma fragilização que acomete a população negra, podendo ser analisado o caso da educação que, *exempli gratia*, apresenta um número maior de analfabetos e um número menor de pessoas que alcançaram a formação no ensino médio e superior. Dentre todas as observações apresentadas, destaca-se a necropolítica que seria a legitimação da morte em casos específicos, que conforme pode ser observado, a fragilidade habitual na efetivação de direitos se encontra com maior predominância na população negra, originando uma permissiva e infeliz possibilidade de morte em vista a ineficiência de direitos sociais mínimos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Diego Saimon de Souza; PANTOJA, Deusyene Cortes; RODRIGUES, Enmilly Carvalho. O negro e o racismo no Brasil: Ênfase nas consequências psicológicas. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, Macapá, v. 2, n. 2, p. 16-22, 2020. Disponível em: <https://arqcientificosimmes.emnuvens.com.br/abi/article/view/191/76>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- ACADEMIA Brasileira de Letras. Necropolítica. **Academia**, portal eletrônico de informações, 2021. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-linha/nova-palavra/necropolitica>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRAGA, Tathina Lúcia Netto; HÜNING, Simone Maria; SILVA, Aline Kelly da. Vulnerabilidade da população negra e políticas educacionais no Brasil. **Caderno CEDES**, v. 41, n. 114, mai.-ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ypZvGwnkc3hNLKCTC4bSQcd/>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995**. Dá nova redação ao art. 177 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc09.htm. Acesso em 28 mai. 2022.
- BUENO, Isabela Simões. Necropolítica made in Brazil: exercício do poder de morte nas periferias do capitalismo através do racismo. **Revistas UFPR**, v. 18, n. 2, ago. 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kpVNnGhj6wEJ:https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/download/67165/41339+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- CAMPOS, Marco André Bispo *et al.* Causas e implicações do preconceito racial na sociedade brasileira. **Revistas Unipacto**, [s.v.], [s.n.], 2018. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2019/causas_e_implicacoes_do_preconceito_racial_na_sociedade_brasileira_154.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.
- CHAVES, Helena Lúcia Augusto; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serviço Social e Sociedade**, v. 135, mai.-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/xvX5NYGfjGWsdZbq4dkG4pQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- ESTEVES, Jéssica Harumi; TANCETTI, Bárbara. O racismo como complexo cultural brasileiro: uma revisão a partir do feminismo decolonial. **Junguiana**, São Paulo, v. 38, n. 2, jul.-dez. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252020000200004. Acesso em: 20 mai. 2022.
- FERRARI, Mariana. **O que é necropolítica**. E como se aplica à segurança pública no Brasil. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- FIOCRUZ. O Brasil pós-pandemia: cenários para o Estado Social e horizontes para o sistema de saúde. **Portal FIOCRUZ**, portal eletrônico de informações,

2021. Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/o-brasil-pos-pandemia-cenarios-para-o-estado-social-e-horizontes-para-o-sistema-de-saude/#.YpF5r-2jMLIW>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. 2004.

Revista da Antropologia, v. 47, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Pandemia provoca aumento nos níveis de pobreza sem precedentes nas últimas décadas e tem um forte impacto na desigualdade e no emprego. **Nações Unidas**, portal eletrônico de informações, 2021. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-forte>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PENNA FILHO, Pio. O mundo pós-pandemia. **UnBNOTÍCIAS**, portal eletrônico de informações, 2021. Disponível em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/5271-o-mundo-pos-pandemia>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RUPPENTHAL, Ana Paula Bortolanza. Direitos Sociais: Efetividade e Aplicabilidade. In: **Jusbrasil**, portal eletrônico de informações, 2017. Disponível em: <https://anaruppen.jusbrasil.com.br/artigos/418688755/direitos-sociais-efetividade-e-aplicabilidade>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SOUZA, Sabrina Suélen de. **Proteção ou fragilização?** Pensando a função protetiva das famílias em tempos de pandemia covid-19. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xJvWXohh2H0J:https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/serpinf-senpinf/assets/edicoes/2020/arquivos/82.pdf+%&cd=13&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=brc>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RACISMO CIENTÍFICO E DEMOCRACIA RACIAL

Anselma Garcia de Sales¹

Airton Pereira Junior²

INTRODUÇÃO

O Racismo à Brasileira expressa-se, sobretudo, na ideia sugerida pelo conceito de “democracia racial”. A formulação desse conceito surge em um contexto histórico no qual as diversas tentativas de se estabelecer uma identidade ao estado brasileiro do início do século XX tomaram como base o ideário de que o Brasil era uma nação pacífica, fato que, segundo esse ideário, poderia ser comprovado pela mistura de raças e pela consequente ausência do racismo.

No entanto, a despeito da abolição formal da escravidão, esse processo não trouxe consigo a possibilidade de a população negra ter seus direitos promovidos ou assegurados pelo estado brasileiro, uma vez que as estruturas oligárquicas ainda mantidas na República continuaram a garantir os privilégios da branquitude.

Desse modo, a manutenção dessas mesmas estruturas oligárquicas no final do século XIX e início do XX conferiram ao Brasil o status de atraso, constatado pelo retrato de uma grande nação que impossibilitava a integração da população negra, população esta demograficamente expressiva no período em questão, 56%, somando-se pretos e pardos (SKIDMORE, 1991).

Logo, como forma de justificar esse atraso, inúmeros intelectuais da época elaboraram teorias que procuraram atestar cientificamente a relação entre negritude e inferioridade. Assim, a partir de um movimento já surgido na Europa na modernidade, o cientificismo, esses teóricos tomaram como base a Ciência como forma de explicar e legitimar ideias e atitudes racistas.

Ao mesmo tempo em que o cientificismo estabelecia uma hierarquia racial e justificava o atraso do Brasil pela negritude e pela mestiçagem, por outro lado, outras formulações exaltavam essa mesma mestiçagem como forma de negação da raça e do racismo, no intuito de apagar o fato de que o estado brasileiro

1 Doutora em Letras pelo Programa de Estudos Árabes, da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

2 Mestre em Educação na Área de Educação e Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP).

era segregacionista, introduzindo nesse apagamento a ideologia da democracia racial (PEREIRA, 2010).

Porém, esse ideário de nação pacífica exaltado pela ideologia da democracia racial é incompatível com as tensões sociais enviesadas pela raça, demandando por parte do estado e do movimento negro organizadas medidas antirracistas que visam combater os mecanismos de propagação e manutenção das iniquidades raciais.

Portanto, considerando a confluência entre racismo científico e democracia racial, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura acerca das principais correntes teóricas dos dois temas em questão, destacando também, os estudos que alguns intelectuais brasileiros propuseram em oposição às formulações racistas que se dispuseram a interpretar a sociedade brasileira no período da incipiente República.

RACISMO CIENTÍFICO E FORMULAÇÃO DA DEMOCRACIA RACIAL

A elaboração do racismo científico tem como base o debate iluminista, travado ao longo do século XVIII e início do XIX, que versava sobre o caráter da natureza humana. Se por um lado, havia uma corrente denominada monogenista que considerava a humanidade universal, estendendo a todos, portanto, os princípios de igualdade, fraternidade e liberdade oriundos da Revolução Francesa (1789), por outro, fundada na questão da diferença racial, desenvolveu-se uma corrente poligenista que viu na mistura entre as raças uma justificativa para a degeneração da espécie humana. O principal expoente da corrente poligenista, o Conde de Gobineau (1816-1882), afirmou em sua obra “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, que a razão da existência de disparidades raciais era decorrente da miscigenação (SCHWARCZ, 1993).

Uma outra formulação sobre esse debate surge a partir da publicação, em 1859, da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin (1809-1882) (apud KOBAYASHI et. al. 2009). O autor apresenta nessa obra uma tese que ficou conhecida como evolucionismo, segundo a qual a competição, o triunfo do mais forte, a transmissão genética e a evolução abrangiam, para além dos fatores biológicos ligados à raça, o campo político e o cultural. Desse modo, sob a ótica do Darwinismo Social, os aspectos políticos e culturais foram hierarquizados tendo-se como parâmetro os valores ocidentais; assim, através de um processo de “seleção natural” o Ocidente superior poderia justificar a subjugação política e cultural dos “inferiores” por ele dominados e, além disso, legitimar sua “missão civilizatória” de trazer aos submetidos um sistema cultural e político de caráter elevado (HOBSBAWN, 2012).

Essas correntes tiveram grande impacto no Brasil, cuja aceitação por

parte dos intelectuais brasileiros levou à defesa de que existia um caráter imutável nas raças, assim, qualquer mistura entre elas estaria fadada ao fracasso, não apenas como degeneração racial, mas também social. Tendo em vista essa justificativa, de base evolucionista e darwinista, autores como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna forjaram uma interpretação da nação sustentada pela homogeneidade étnica da brancura (SCHWARCZ, 1993).

Assim, o racismo científico assume sua face no pensamento brasileiro sob o mote eugenista³ da regeneração racial e social, ou seja, os efeitos já constatados da miscigenação necessitariam de uma reparação no intuito de se alcançar uma sociedade ideal branca, aprimorada, que tivesse superado o estigma da mistura de raças.

A partir desse intuito, o historiador Silvio Romero (1851-1914) vislumbra um projeto de futuro em que a mestiçagem teria como resultado um modelo ideal de povo que ao longo do tempo veria livre de si o sangue negro e indígena, resultando numa raça branca purificada, ou seja, assimilada:

A obra de transformação das raças entre nós ainda está muito longe de ser completa e de ter dado todos os seus resultados. Ainda existem os três povos distintos em face um dos outros; ainda existem brancos, índios e negros puros. Só nos séculos que se nos hão de seguir a assimilação se completará (ROMERO, 1954, p. 42).

O médico Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), por sua vez, ao pesquisar a cultura negra no Brasil, voltou seu olhar para a antropologia criminal, por meio da qual defendia que os negros e indígenas possuíam disposições naturais para a criminalidade, logo essas “raças inferiores” deveriam ter essa particularidade de sua inerente selvageria levada em consideração ao estarem diante de um júri.

Basta refletir um instante em que só os africanos e os índios conservam, mais ou menos alterados, do novo meio social, os seus usos e costumes, como ainda em que fazem deles com os novos um amalgama indissolúvel, para se prever que nas suas ações hão de influir poderosamente as reminiscências, conscientes ou inconscientes da vida selvagem de ontem, muito mal contrabalançadas ainda pelas novas aquisições emocionais da civilização que lhes foi imposta (RODRIGUES, 1957, p. 79).

Ainda considerando a miscigenação como saída para a melhora racial e

3 N.E. O termo eugenia, emprestado do grego eugenés, por Francis J. Galton, para denominar o movimento de melhoria da raça, pode ser analisado de acordo com os seguintes aspectos: primeiramente, pela “origem” da palavra que significa bem-nascido. Como “movimento social”, a eugenia representou a busca constante da sociedade pela melhoria da sua constituição, do encorajamento da reprodução dos indivíduos mais aptos e, como “ciência”, ofereceu um novo entendimento das leis da hereditariedade humana. (KOBAYASHI et. al. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n° 22, jul./dez. 2009, p. 314-351.

social do Brasil, o sociólogo e jurista Oliveira Vianna (1883-1951) via na implantação de políticas públicas eugenistas a solução para a formação futura de uma raça ariana que se estabeleceria como a triunfante entre as “raças menores”, uma vez que, dada a alta taxa de mortalidade dos negros e o incentivo político à imigração europeia, os poucos sobreviventes da população negra se fundiriam à “raça superior” vinda do hemisfério Norte e em pouco tempo o resultado seria a concretização do projeto arianista no país:

Quando duas raças se misturam, os seus mestiços ficam sujeitos a certos golpes de atavismo que os podem fazer retornarem, no fim de algumas gerações, a um dos tipos étnicos geradores. Esse regresso ao tipo das raças originárias é uma lei antropológica, verificável nos meios étnicos heterogêneos e, principalmente, num meio étnico, como o nosso, oriundo de mestiçagens múltiplas. Quando os cruzamentos surgem da fusão de raças muito distintas, os retornos têm, em geral, um caráter degenerescente: o elemento inferior é que se reconstrói, de preferência, e absorve os elementos da raça superior (VIANNA, 1973, p. 110).

O racismo científico começa a ser questionado, sobretudo, a partir de estudos de Nelson Werneck Sodré (1967) e Sérgio Buarque de Holanda (1936), que publicam obras em que fazem duras críticas à elaboração racista, utilizada por autores como Vianna para explicar a sociedade brasileira nas primeiras décadas da República.

De acordo com Schwarcz (1993), as teorias científicas europeias e americanas que pregavam a hierarquia racial foram incorporadas pelos adeptos brasileiros com o intuito de tentar fomentar teoricamente o racismo à brasileira, desse modo, a reprodução dessas formulações ajustadas à realidade brasileira acabou por relegar esses autores ao ostracismo acadêmico, seja pelo equívoco, contradição e, principalmente, pela demonstração do racismo. No entanto, a despeito do já constatado equívoco desses autores, suas ideias nunca foram totalmente superadas no pensamento social brasileiro e são constantemente retomadas por indivíduos e instituições, sobretudo, no presente momento de ascensão da extrema direita na política brasileira.

Por fim, a utilização da ciência como subterfúgio para disseminação do racismo, muito mais que uma ação de indivíduos, é motivada pelo fato de que o ser humano é resultado de sua cultura; assim, de acordo com Gould (1991), sendo a ciência uma atividade de cunho social, ela é notadamente marcada pela cultura do tempo que direciona os olhares e aponta as conclusões a serem extraídas diante de determinado fato:

A ciência tem raízes na interpretação criativa. Os números sugerem, limitam e refutam, mas, por si sós, não especificam o conteúdo das teorias científicas. Estas são construídas sobre a base da interpretação desses números, e os que os interpretam são com frequência aprisionados pela sua própria retórica. Estão convencidos de sua própria objetividade, e são

incapazes de discernir o preconceito que os leva a escolher uma das muitas interpretações que seus números admitem (GOULD, 1991, p. 66)

Assim, Gould em sua obra *A falsa medida do homem* denuncia e refuta as disposições científicas do século XX, que recuperaram as formulações dos séculos XVIII e XIX para defender a predominância do caráter hereditário na medição da inteligência (QI). Desse modo, o autor critica a tendência ideológica existente nas afirmações dos biodeterministas contemporâneos que insistiam em relacionar a inteligência a critérios de aferição limitados, como os testes de QI ou a craniometria:

Durante os últimos cinquenta anos, um punhado de cientistas dedicados à investigação social e biológica conseguiu fazer com que o público culto abrisse mão de alguns dos nossos erros biológicos mais flagrantes. Mas ainda devem existir inúmeros erros desse tipo que ninguém conseguiu até agora deter, devido ao véu com que a cultura ocidental nos envolve. As influências culturais estabeleceram nossas ideias básicas a respeito da mente, do corpo e do universo; elas determinam as perguntas que fazemos, os fatos que buscamos, a interpretação que damos a fatos, e a nossa reação a essas interpretações e conclusões (GOULD, 1991, p. 7).

Portanto, o cientificismo racista configurou-se como um movimento que pretensamente tentou formular uma solução para o Brasil a partir de uma visão de mundo que ora desprezava a mestiçagem, ora a celebrava, de acordo com sua ideia de “pureza racial”. Assim, o surto teórico que surgiu a partir do enfraquecimento do racismo científico, também teve a pretensão de encontrar uma interpretação para a incômoda presença na sociedade brasileira da mistura de raças. Desse modo, os teóricos pós científicas optaram pela celebração da mestiçagem e da harmonia racial como explicação para a diversidade étnico-cultural do país; e é nesse contexto que surge a ideologia da democracia racial.

DEMOCRACIA RACIAL

A ideia de democracia racial advém do mito fundador a respeito da sociedade brasileira, que sugeria um cenário de uma nação paradisíaca, em cuja natureza exuberante residia o mais harmonioso dos povos, ainda que fossem diferentes entre si:

Essa “visão do paraíso”, segundo a filósofa Marilena Chauí (2000), foi repetida à exaustão ao longo de décadas com o intuito de camuflar a violência decorrente das disparidades sociais e do autoritarismo estrutural presente nas relações sociais do Brasil. Assim, considerando-se essa tentativa de apagamento sobre o qual fala Chauí, Munanga (2008) nos apresenta uma concepção acerca do que consiste a democracia racial.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2008, p. 77).

A harmonia entre as raças foi objeto de discussão do escritor Gilberto Freyre (1900-1987) em sua obra *Casa-Grande e Senzala*, publicada em 1933, em que o autor afirma que houve no processo de formação racial e cultural do Brasil um certo “equilíbrio de antagonismos” que revelou uma forma mais branda de dominação entre senhores e escravizados, dada a confluência das relações íntimas travadas entre esses dois componentes sociais na Casa-Grande. Freyre não utilizou o termo “democracia racial”, mas sua obra serviu de base para reforçar o argumento oriundo do mito edênico de que o Brasil era uma sociedade sem conflitos raciais:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, como já salientamos às primeiras páginas deste ensaio, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREYRE, 2006, p. 116).

No entanto, a despeito da postura pública crítica de Freyre em relação ao racismo manifesto no pensamento de Oliveira Vianna, a obra *Casa-Grande e Senzala* foi considerada pelos críticos da época e de décadas posteriores à sua publicação como um exemplo disfarçado do mesmo racismo e autoritarismo evocado por Vianna. Desse modo, a respeito do diálogo entre as obras de Vianna e Freyre, o brasilianista americano Thomas Skidmore (1991) afirma:

A voz mais interessante nesse diálogo foi a de Gilberto Freyre, o sociólogo-historiador-escritor nordestino que produziu a apologia por excelência das virtudes da miscigenação. Defendeu com eloquência, muitas vezes em resposta a Oliveira Vianna, os efeitos benéficos e criativos da mistura entre o colonizador português com o índio e o africano. Nos anos 30 e 40 aplicou com maestria os preceitos de seu mentor antirracista, o antropólogo da Universidade de Columbia Franz Boas (com quem tinha estudado), para refutar as então decadentes teses do racismo científico. Mas, no final, a eloquência de Freyre veio a reforçar basicamente o ideal de branqueamento, mostrando como a elite predominantemente branca tinha adquirido valiosos benefícios culturais com sua íntima associação com os não-europeus, especialmente os africanos.

Para brasileiros e não brasileiros, Freyre tornou-se o papa da assimilação racial no mundo de fala portuguesa. Continua hoje a ser o talismã a quem a elite brasileira recorre quando precisa refutar alguma sugestão de que sua sociedade seja racista (SKIDMORE, 1991, p. 9).

Porém, os estudos acerca das desigualdades raciais no Brasil encomendados pela UNESCO nos anos 1950 à Escola Sociológica Paulista enterraram de vez, no plano teórico, o ideário da democracia racial, uma vez que esses estudos apontaram uma nítida violação de direitos da população negra manifesta pela violência do estado brasileiro racista. Assim, tanto esses estudos quanto a leitura de Freyre feita pelo Movimento Negro a partir da década de 1970 “quebraram o encantamento” do equilíbrio harmônico das relações raciais proposto por *Casa-Grande e Senzala*.

A crítica freyriana feita pela Escola Sociológica Paulista teve como expoente o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995) que juntamente com seu grupo de pesquisadores refutaram o mito paradisíaco brasileiro sob a ênfase da luta de classes, que revelava, num contexto profundamente marcado pela desigualdade, a impossibilidade de harmonia e conciliação entre os distintos estratos sociais. Assim, esse contexto, tendo como resultado a dificuldade de inserção da população negra na ordem capitalista, é interpretado por Fernandes como um cenário no qual ainda estão mantidas as estruturas arcaicas do sistema escravista:

Tomando-se a rede de relações raciais como ela se apresenta em nossos dias, poderia parecer que a desigualdade econômica, social e política, existente entre o “negro” e o “branco”, fosse fruto do preconceito de cor e da discriminação racial. A análise histórico-sociológica patenteia, porém, que esses mecanismos possuem outra função: a de manter a distância social e o padrão correspondente de isolamento sócio-cultural, conservados em bloco pela simples perpetuação indefinida de estruturas parciais arcaicas [...] [a desigualdade] foi herdada, como parte de nossas dificuldades em superar os padrões de relações raciais inerentes à ordem social escravocrata e senhorial (FERNANDES, 1965, p. 193).

O intelectual do Movimento Negro, o professor, político e dramaturgo Abdias do Nascimento (1914-2011) em sua obra *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, publicada no Brasil em 1977, critica a exaltação da miscigenação proposta por Freyre como um disfarçado projeto genocida que visaria eliminar o negro da sociedade brasileira concretizando, desse modo, as implícitas sugestões de limpeza racial presentes em *Casa-Grande e Senzala*:

Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase a insistência no termo *morenidade*; não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente africano, tanto fisicamente quanto

espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro. É curioso notar que tal sofisticada espécie de racismo é uma perversão tão intrínseca ao Brasil a ponto de se tornar uma qualidade, diríamos, *natural*, do “branco” brasileiro. Como sempre, ilustra bem a afirmativa: ele considera Oliveira Vianna como “o maior místico do arianismo que surgiu entre nós”; entretanto Freyre não imagina, conforme observa o crítico Agripino Grieco, que *Casa-Grande & Senzala*, o livro que o tornou famoso, foi diretamente influenciado pelo pensamento de Oliveira Vianna e Alberto Torres. (NASCIMENTO, 1978, p. 43.)

Outro intelectual do Movimento Negro, o sociólogo e jornalista Clóvis Moura (1925-2003), em sua obra *Sociologia do Negro Brasileiro*, datada de 1988, critica em Freyre os mecanismos de inferiorização dos negros e indígenas como estratégia de exaltação da “raça branca superior”:

As oligarquias de Oliveira Vianna têm muita semelhança com os senhores de engenho idealizados por Gilberto Freyre, pois são as formas diversificadas de um mesmo fenômeno. Ambos criaram e mantiveram os suportes justificatórios de uma sociedade de privilegiados, no Império e na República. Entre os dois pensadores há uma constante: a inferiorização social e racial do negro, segmentos mestiços e índios e a exaltação cultural e racial dos dominadores brancos (MOURA, 1988, p. 24).

Portanto, a crítica à *Casa-Grande e Senzala* releva que na constituição do mito da democracia racial, exaltado pela obra, há ainda a permanência dos elementos do racismo científico, sobretudo o de fundamentação arianista evocado por Oliveira Vianna. Assim, para além da crítica ao mito da democracia racial, estudos realizados por Hasenbalg e Munanga, por exemplo, confirmam o caráter estrutural e institucional do racismo que inviabilizam, por isso, qualquer possibilidade de existir uma “conciliação” entre negros e brancos.

Acerca dessa “conciliação”, que resultaria num tratamento humano por parte dos brancos, Munanga destaca em seu artigo, publicado em 1978, *Preconceito de cor: diversas formas, um mesmo objetivo. Estados Unidos, África e Brasil*, a própria inexistência dessa “docilidade” quando analisada no nível das relações institucionais, em que o racismo contra o negro se fundamenta nas noções de inferioridade a ele atribuídas que têm como resultado a manutenção de sua marginalização:

Mas nós não alimentamos ilusões, porque o negro assim tratado, com caridade e doçura no nível de relações de pessoa para pessoa, não o será ao nível das instituições. Com efeito, é nestas últimas que o preconceito de cor, disfarçado nas relações individuais, transparece sem ambiguidade. O negro é recusado no mercado de trabalho. Expulso dos centros de produção, ele tem tendência a se marginalizar. A este propósito, Clóvis Moura observou que 8% dos negros são originários das favelas, que mais ou menos 70% são analfabetos e que a mortalidade aí é tão elevada que ameaça

a existência dos negros como grupo racial no Brasil. Segundo Borges Pereira, nos lugares onde o negro individualmente consegue penetrar, sua mobilidade social é mais restrita; seu trabalho se limita a algumas tarefas bem específicas e especificadas, que não demandam muita inteligência e senso de responsabilidade, já que o tomam como sem inteligência ou consideram que toda a sua inteligência se resume na musicalidade que ele tem contida no sangue. Então, como confiar postos de responsabilidade a um ser sem consciência, sem inteligência, sem iniciativa e sem senso de organização? (MUNANGA, 1978, p. 152).

O sociólogo argentino Carlos Hasenbalg (1942-2014) ressalta que nos estudos acerca das desigualdades raciais, desenvolvidos no final dos anos 1970, concluem que as disparidades raciais, muito mais que o resultado da manutenção das estruturas arcaicas escravistas, conforme afirma Florestan Fernandes, se configuram como formas presentes e estruturais de transmissão das desvantagens enviesadas pela raça, desvantagens essas que acompanham negras e negros ao longo de gerações:

Em matéria de interpretação das desigualdades raciais, essa produção mais recente deixou de enfatizar a herança ou legado do passado escravista e deu destaque às práticas racistas e discriminatórias do presente, que atuam no sentido de perpetuar essas desigualdades. Os resultados das pesquisas mais recentes são de estarrecer os que ainda acreditam na neutralidade do critério racial em matéria de apropriação das oportunidades sociais. Eles demonstram que negros e mestiços (pretos e pardos na denominação oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou não brancos, como serão chamados aqui alternativamente) estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo de vida individual, e que essas desvantagens são transmitidas de uma geração para outra (HASENBALG, 1996, p. 239).

A partir dessas formulações, o Movimento Negro elege como ponto fundamental de sua ação política – sobretudo no final da década de 1970, quando surge o Movimento Negro Unificado (MNU) – o ataque contundente à ideologia da democracia racial, adotando como uma das formas de combate a essa visão de mundo a denominação de *negro* a todos os pretos e pardos, fato que influenciou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a adotar essa mesma denominação em seu censo a partir de 1980.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, portanto, que o racismo científico e a democracia racial foram forjados como mecanismos para atribuir a responsabilidade pelas desigualdades raciais ao indivíduo negro, que, sendo “prejudicado” geneticamente, deveria esforçar-se para ser inserido em um sistema que garantia a todos as mesmas oportunidades ou, por outro lado, esse sujeito deveria se conformar com seu

lugar social de inferioridade.

Além dessa “explicação” da inferioridade enviesada pela raça, a ideologia racista oferece, ainda, uma justificativa para naturalizar a forma como os lugares sociais são ocupados, fazendo com que o olhar destinado às pessoas negras se acostume a visualizá-las em posições de desvantagem econômica ou de subversão às regras sociais, conforme descreve Racionais MC’s, em sua música *Negro Drama*⁴: “Ver o pobre, preso ou morto/Já é cultural”.

Essa naturalização resultante do apagamento da realidade feita pela ideologia transforma o racismo e a discriminação racial em algo inerente à esfera individual e não coletiva, sendo alimentado constantemente por representações sociais, construídas acerca de negras e negros, que resultam em práticas sociais racistas cotidianas.

Assim, entender o funcionamento das estruturas imperativas sobre as quais o racismo se mantém, como a ciência por exemplo, é imprescindível para o reconhecimento dos discursos de poder produzidos por essas estruturas, que na materialização de suas práticas discriminatórias, direcionam os lugares a serem ocupados por negros e brancos.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: O legado da “raça branca”, no limiar de uma nova era** (v. 1). São Paulo: Dominus/EDUSP, 1965.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.
- GOULD, Stephen J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M.C.; SANTOS, R.V. (orgs.). **Raça, ciência e sociedade** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 235-249.
- HOBSBAWN, Eric. **A era do capital**. Edição Revista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012 (1975).
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.
- KOBAYASHI Elisabete *et. al.* Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. In: **Sociologias**, Porto Alegre, a.

4 RACIONAIS MC’S. Negro Drama. Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002.

11, n. 22, jul.-dez. 2009, p. 314-351.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Preconceito de cor: diversas formas, um mesmo objetivo. Estados Unidos, África e Brasil. *In: Revista de Antropologia*, v. 21, n. 2, 1978, p.145-153.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA, Cristina Kelly Silva. Negritude brasileira: construção social e suas metamorfoses. *In: Revista Eletrônica Correlatio*, n. 17, jun. 2010, p. 86109.

RACIONAIS MC'S. Negro Drama. **Nada como um dia após o outro dia**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2002.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

ROMERO, Sílvio. **Cantos populares do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954.

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

SKIDMORE, Thomas Elliot. Fato e Mito: descobrindo um problema racial no Brasil. AMADO, Tina (trad.). *In: Cad. Pesq*, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. de 1991.

SODRÉ, N. W. **Introdução à revolução brasileira**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1967.

VIANNA, F. J. Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

MULHERES NEGRAS E SOBREVIVÊNCIA

Claudia Aparecida do Nascimento e Silva¹

Luzia Aparecida do Nascimento²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um ensaio teórico que marca as dificuldades enfrentadas por mulheres negras em todas as áreas de suas (re) existências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que com base em entrevistas apresenta, de forma crítica, o enfrentamento diário a que são submetidas mulheres negras e principalmente a resistência destas, de forma individualizada e também por meio de atividades organizadas, como Conselhos e Movimentos Sociais, de forma particular o Movimento Negro.

Em sintonia com intelectuais e ativistas negras, como Nilma Lino Gomes (2002, 2012, 2017), Bell Hooks (2013, 2014) e Djamila Ribeiro (2017) o texto demonstra que a história da população negra no mundo todo, em diferentes tempos e espaços, é muito parecida. Neste sentido, traz experiências de lutas e de sucesso, mostrando que é necessário fazer o enfrentamento ao colonialismo, ao racismo e a toda e forma de opressão da população negra, de forma particular e principalmente por meio de ações coletivas. Para a revisão de literatura, além das autoras supracitadas, contou-se com Flávio Nascimento (2010), Abdias Nascimento (2016) e outros.

O COTIDIANO DE MULHERES NEGRAS

Neste artigo são problematizados temas relacionados ao cotidiano de mulheres negras, e a atuação contínua destas mulheres por meio dos movimentos sociais e de suas vivências em meio a dores e incertezas a que são submetidas diariamente. Essas dores se materializam em homicídios de negros e negras, vítimas do racismo perverso que assola o mundo. E são apresentadas também

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS. Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Contato: claudia-elucas@hotmail.com.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)-Campo Grande, MS. Professora da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Contato: luzia_iuri@hotmail.com.

no Mapa da Violência, nos noticiários de telejornais e nos dados do IBGE, que apontam que as pessoas negras são as maiores vítimas do analfabetismo, da intolerância religiosa, do desemprego e do abandono cruel.

Quando estamos em contato com autoras e autores que consideramos importantes para nossa formação e que influenciam nossas ações e trabalhos à frente de movimentos sociais, de forma especial o Movimento Negro e as lutas de Mulheres Negras³, nos damos conta de que eles e elas nos são muito caros. Porque suas histórias de vida, suas experiências e seus relatos, além de fundamentar teoricamente nossas lutas, se entrelaçam às nossas próprias histórias.

Dentre estes escritores e escritoras podemos citar: Abdias Nascimento, Cabenguele Munanga (brasileiro-congolês), Chimamanda Ngozi Adichie (escritora nigeriana), Clovis Moura, Conceição Evaristo, Djamilá Ribeiro, Flávio Nascimento, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, dentre outros.

São intelectuais (negros e negras) que nos trazem conhecimentos, inquietações e nos tiram da zona de conforto. Por meio de diferentes reflexões, nos faz compreender que a história da população negra no mundo todo, em diferentes tempos e espaços, é igualmente muito parecida. Se olharmos a biografia de escritoras como Djamilá Ribeiro, Conceição Evaristo, Chimamanda, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes nos enxergamos nestas mulheres. Suas lutas, suas indignações, inquietações, medos e dores são semelhantes às nossas.

Atuamos continuamente e queremos atuar cada vez mais... Porque, na medida em que vamos conhecendo e vivenciando as dores e incertezas da população negra, torna-se muito difícil cruzar os braços e fingir que nada está acontecendo.

É difícil olhar a dor de uma mãe negra que recolhe nos braços, sua filha ou seu filho assassinado, vítima do racismo perverso que assola o mundo, e de forma terrível o Brasil, e ficar indiferente. Olhar o mapa da violência, os dados do IBGE e constatar que somos as maiores vítimas da violência, do analfabetismo, da intolerância religiosa, do desemprego, do abandono cruel e seguir em frente de forma indiferente.

Para jovens negros e negras, acordar toda manhã é graça, motivo de alegria. Porque todos os dias, a chance de eles/elas não voltarem para casa é muito alta. É atemorizante olhar o Atlas da Violência 2018 e ver que a chance de um jovem negro entre 15 e 29 anos ser assassinado é 5 vezes maior do que um jovem branco. Isto é, de fato, devastador para a população negra (IPEA, 2018).

Como explicar para uma mãe negra, que mesmo que seu filho ou sua filha saia de casa para a universidade ou para o trabalho, mesmo que ele/ela procure fazer o seu melhor como cidadão ou cidadã, mesmo que ele/ela não

3 Profissionais e ativistas que combatem as diversas formas de racismo: individual, institucional ou estrutural.

leve consigo um “guarda-chuva”, mesmo que seja alguém que se esforce para servir a sociedade da melhor maneira possível, ainda assim, poderá não voltar para casa com vida.

Abdias Nascimento (2016) fez menção a esse projeto de extermínio da população negra em seu livro *O Genocídio do Negro no Brasil*, onde denuncia a eliminação sistemática do negro no Brasil.

Da mesma forma que o escritor José Veríssimo⁴ tinha certeza de que o extermínio da população negra já estava em curso, atualmente, também nós não temos dúvidas. Porém, ao contrário da afirmação do escritor, ainda não fomos exterminados e nem seremos! Continuamos resistindo! E, a cada dia com mais conhecimento e também com mais consciência de pertença étnica.

Ao contrário do que almejam os racistas de carteirinha, vamos virar esse jogo e construir uma nação com espaço para todos, com direitos iguais e com justiça social. Sabemos que essa virada não é para agora, precisamos ainda percorrer um longo caminho, superar desafios quase intransponíveis, mas estamos no caminho e a caminho, nesta luta pela direito de viver.

Em virtude do processo de redução étnica, a ideia de eliminação da raça negra não constitui apenas uma teoria abstrata. Mas, de acordo com Nascimento (2016), “calculada estratégia de destruição”, e isso está claro no relato do teórico João Batista de Lacerda, representante do Brasil no Primeiro Congresso Universal de Raças realizado em Londres, em 1911, onde ele previa que até o ano de 2012 o Brasil estaria livre dos negros e mestiços.

Abdias Nascimento (2016) assegura que, deixar a população afro-brasileira propositalmente indefesa e exposta a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter, é uma das estratégias para a eliminação da população negra no Brasil e isso reverbera até nossos dias. Não por acaso, os dados do censo, o mapa da violência e todos os indicadores de desempenho e de qualidade neste país, não favorece a população negra.

Essa perversa realidade que assola a população negra no Brasil afeta, de forma muito agressiva as mulheres. Toda essa violência, toda essa exclusão nos afeta barbaramente, desde nossos primeiros passos, ou melhor, desde a nossa concepção, antes mesmo do nosso nascimento, pois durante a gravidez a mulher negra sofre diversos tipos de violências, muitas vezes culminando com a morte da mãe e do bebê. A violência obstétrica com mulheres negras é uma dolorosa realidade sabida pelos gestores do país.

De acordo com dados do Ministério da Saúde (2008 – 2017) as mulheres negras têm duas vezes maior risco de morte durante o parto do que as mulheres

4 José Veríssimo - crítico e historiador literário, educador e jornalista, que nasceu em Óbidos, no Pará, morou no Rio de Janeiro e viveu de 1857 a 1916.

não negras. Segundo a pesquisadora Maria do Carmo Leal, da Fundação Oswaldo Cruz, as mulheres negras sofrem mais dores no parto pelo mito de que são mais fortes. Com essas justificativas, muitas dessas mulheres têm suportado diversos tipos de abusos, tais como, violência verbal, psicológica, física e violência obstétrica, que muitas vezes evolui para casos de abortamento por negligência médica.

A violência obstétrica é uma realidade no Brasil. É difícil acreditar que sejam possíveis os horrores praticados por quem jurou defender a vida. Mas que vida? Ou melhor, a vida de quem? Vidas negras importam? Quando profissionais da saúde fazem juramentos para defender a vida, eles o fazem em defesa da vida. Seja ela qual for, sem distinção de raça, de credo ou cor. Mas, acreditamos que a responsabilidade maior é de um sistema construído para segregar, excluir e marginalizar certos grupos sociais, dos quais fazem parte, negros, indígenas e ciganos, dentre outros.

Em 2017, o Instituto de Negros e Negras (UNEGRO) realizou um seminário de saúde da população negra em Rondonópolis, um Município no interior do estado de Mato Grosso, e na oportunidade o Secretário Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da época fez um relato que perturbou muito a todos os que se faziam presentes. Em seu relato, o Secretário narrou sobre uma pesquisa realizada no estado de Minas Gerais. Segundo ele, os pesquisadores estavam intrigados porque se morria muito mais mulheres negras de câncer de mama do que mulheres não negras. Então, decidiram investigar para saber se havia algum gene diferenciado entre esses dois grupos de mulheres, que dava mais chance de sobrevivência para mulheres não negras. O resultado da pesquisa foi o seguinte: uma mulher branca quando descobria um câncer de mama iniciava o tratamento entre um e três meses. Já a mulher negra, ficava sendo “jogada daqui pra lá, dali pra cá” e, finalmente, quando começava o tratamento, cinco, seis meses depois, ela já não tinha mais chances de sobrevivência. Ou seja, para essa mulher (negra) o diagnóstico de câncer era uma sentença de morte, para a outra (não negra) era o tratamento que, muitas vezes dava a ela uma segunda chance. Como podemos ver a dor e o direito à vida também têm cor no Brasil.

Muitas mulheres negras sonham e lutam incansavelmente pela escolarização dos filhos e das filhas, por entender ser este o único caminho que o/a poderia incluir. Que poderia minimizar os danos causados pelo racismo. Olhando para nossa história podemos ver que essas mulheres até têm razão, quando relacionam a escolarização com o conhecimento, que pode proporcionar melhores condições de luta por direitos e nos colocar em um lugar de fala com mais autonomia. Mas, é preciso considerar que nenhuma escolarização no mundo poderá nos defender do racismo, seja ele individual, institucional ou estrutural, porque o racismo está engendrado no seio da sociedade brasileira, que ainda apresenta

forte resquício escravocrata. E a exclusão está muito mais na cor da pele, do que na ausência de escolarização.

A construção de nossas lutas nos Movimentos Negros, nos Conselhos de Direitos é marcada pela coragem e ousadia próprias de mulheres negras. Nos momentos em que nos sentimos cansadas, desestimuladas, com vontade de deixar tudo de lado, compreendemos que é necessário continuar a resistir.

Se há algo “bem-feito” pela elite dominante neste país é a divisão entre os povos negros. Neste sentido, é importante se questionar, por que não conseguimos fazer o contrário? Impregnar nos nossos irmãos e irmãs negros e negras a necessidade de união, para nos fortalecermos e construirmos juntos representatividade nos espaços de poder.

Ainda temos dificuldades de nos unirmos e de confiarmos uns nos outros. A desconstrução dessa divisão demanda tempo, formação e organização. Mas, a elite branca brasileira é ardilosa, quando há alguma possibilidade de sucesso dos movimentos negros, organização da sociedade civil e fortalecimento dos movimentos sociais, ela surge com vários braços... “Como polvo”, e desmonta, desarticula e enfraquece. E nós não conseguimos, com a mesma competência, encontrar saídas para esse desmonte.

Presenciamos essa dura realidade recentemente, quando as organizações da sociedade civil perderam forças, foram desqualificadas e divididas por meio das ações e declarações descabidas do atual dirigente da Fundação Palmares, Sérgio Camargo. Um representante a serviço de interesses privados, um cidadão incapaz de reconhecer em si a negritude que nos faz irmãos.

Mas, nós sabemos que são exatamente nestes momentos que precisamos manter resistência e sermos resilientes. Pois, quando se perde a esperança, se recorda do discurso improvisado de uma incrível mulher, que em 1851 num momento crítico para a população negra e especialmente para as mulheres, assume a liderança e profere com sabedoria e resignação o discurso aqui compartilhado.

Falamos de Sojourner Truth, uma abolicionista afro-americana nascida em cativo, escritora e ativista nos direitos da mulher. Seu discurso foi na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade Akron, em Ohio nos Estados Unidos da América e ficou conhecido com o título “E eu não sou Mulher”?

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora de ordem. Penso que espremidos entre os negros do Sul e as mulheres do Norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno do que é toda essa falação?

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajudou a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor

lugar! E não sou eu uma mulher?

Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha no celeiro e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendido como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher?

E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (“uma pessoa da plateia murmura: intelectual”). É isso aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida?

Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem o seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para sozinha virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e por novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (RIBEIRO, 2017, p.19-20⁵).

Este discurso é uma verdadeira pérola que precisa ser lido e relido várias vezes, para que nossos ouvidos ouçam e nosso cérebro memorize e nos impulse a lutar todos os dias, no firme propósito de alcançarmos nossos objetivos, com a certeza de que escrever uma nova história é possível.

Contemplando o discurso de Sojourner⁶ que viveu lá em 1851, trago o relato de uma mulher que, como a maioria das mulheres negras, tem sua história impregnada com as mesmas dores, abandono e exclusão.

Neste sentido, a professora L. N. (2022) traz à tona fatos da vida do seu cotidiano de adolescente e jovem negra, moradora da periferia da cidade onde nasceu e viveu por longos anos. Na periferia. Porque este é o lugar onde a maioria das mulheres negras, trabalhadoras, intelectuais, pesquisadoras, viveram sua infância. Pois este lugar, margeando as cidades, é destinado à população negra.

5 A autoria desse grito por existência é de Sojourner Truth, nome da americana Isabella Baumfree, que nascida escrava, efetuou a transição para a dita *liberdade*. Em um encontro de mulheres, ocorrido em 1.851, ela se espanta com as *feministas* da época: brancas, ricas e que viviam a anos-luz de sua sofrida realidade. Ficou-lhe claro que aquelas mulheres não falavam para todas as mulheres, mas para algumas mulheres e não compreenderiam, na Casa Grande, os gritos que saíam das senzalas recém-derrubadas nos Estados Unidos. Disponível em <https://www.geledes.org.br/sojourner-truth-traz-duro-discurso-contra-invisibilidade/>. Acesso: 02/04/2022.

6 Extraído do livro de Djamila Ribeiro - Lugar de fala

E como bem disse Abdias Nascimento, todo o sistema é organizado para a manutenção desta população na pobreza e na extrema pobreza. O depoimento da professora L. N., ilustra bem o que estamos dizendo:

Sempre fui uma garota estudiosa, apesar de escolarização tardia consegui avançar bem rápido na minha alfabetização. Quando completei 16 anos já estava concluindo o ensino médio e tinha o curso de datilografia, exigências da época para o mercado de trabalho. Então, certa instituição financeira estava recrutando pessoas para contratar. Olhei no jornal e vi que tinha os requisitos exigidos. Sem imaginar que meu “perfil” não me permitiria tamanha ousadia, peguei meu currículo, vesti meu melhor vestido, me penteiei e cheia de ilusões e esperanças, peguei o transporte coletivo e me dirigi até a Instituição. Mas, esqueci de um detalhe que marca profundamente a vida de meninas negras, eu não tinha a “tal” da boa aparência exigida, porque, por mais bonita que seja uma menina negra, não é considerada de boa aparência. Porque boa aparência é a cor da pele, ou seja, é ser branca. Logo, não fui aprovada na entrevista. Voltei desolada para o ponto de ônibus. A caminho de casa, encontro então uma amiga sansei, com longos cabelos pretos, rosto formoso, de baixa estatura, olhos rasos, como são os descendentes orientais. Ela me convida a ir com ela na instituição financeira, pois, sabia que eu procurava emprego, ao que respondo que não havia mais a vaga, pois acabara de vir de lá. Mas, ela como que sabendo que sua origem lhe daria essa chance, segue em frente e retorna minutos depois com o contrato na mão. Eu só tinha 16 anos, foi como um soco no estomago! Eu sabia porque não tinha sido contratada! Mas a mim, só restava chorar. isso ocorreu no início dos anos 80, não existia lei que me protegesse. (L. N, em entrevista dada em 05/04/2022)

Neste sentido, a Fundação de Desenvolvimento das nações Unidas para Mulher (UNIFEM) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em um documento construído a partir de uma pesquisa realizada nos anos 1990, intitulado: “Brasil retrato das desigualdades gênero raça”, aponta as enormes desigualdades manifestadas entre negros e brancos, homens e mulheres, nos mais diferentes espaços da sociedade: educação, mercado de trabalho, acesso a bens e serviços, dentre outros.

O documento apresenta o retrato dessa perversa realidade vivenciada pela grande maioria das mulheres brasileiras, destacando a situação de mulheres negras, que para além do racismo também sofrem com o sexismo, submetidas aos piores indicadores em praticamente todas as áreas. De acordo com o documento:

Destaca-se, ainda, a situação a que mulheres negras, vítimas do racismo e do sexismo, estão submetidas, possuindo os piores indicadores em praticamente todas as áreas analisadas. Como mostra a pesquisa, hoje, no Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho. Outro dado alarmante é que 46,27% das mulheres

negras nunca passaram por um exame clínico de mama – contra 28,73% de mulheres brancas que também nunca passaram pelo exame. (PINHEIRO; SOARES, 2004, p. 3).

Ainda segundo o mesmo documento:

Foi justamente em razão dos dados estatísticos como estes que o Estado⁷ brasileiro veio, na década de 1990, a reconhecer formalmente, perante a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a existência de racismo, de discriminações baseadas na cor da pele ou na origem étnica dos indivíduos. [...] Assim a presença de preconceitos e discriminações não é aceita no corpo jurídico do país. Entretanto os dados que estão apresentados neste conjunto de indicadores apontam para as enormes desigualdades que sofrem as mulheres, e em particular as mulheres negras. “Esta violação aos direitos humanos torna-se ainda mais grave quando constatamos a magnitude da população brasileira que está sujeita, cotidianamente, a agressões, humilhações e outros tipos de violências baseadas na sua cor ou raça” (PINHEIRO; SOARES, 2004, p. 3).

Quando se analisa a legislação brasileira, percebe-se que é uma das mais completas. Porém, quando se comparam os estudos realizados nas últimas décadas, facilmente se observará com desapontamento que pouco mudou. Ainda hoje, as mulheres negras continuam submetidas aos piores indicadores, continuam sendo as maiores vítimas de toda forma de violência: física, simbólica, sexual, moral, obstétrica, jurídica e outras. As modalidades são inimagináveis, basta olhar o Mapa da violência, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BGE) do IPEA e tantos outros, para constatar que as políticas públicas brasileiras até conseguem alcançar a mulher não negra e protegê-la minimamente. Mas, essa proteção se distancia cada vez mais das mulheres negras.

E, ainda querem que acreditem na meritocracia, como se o fato de não conseguirem sair desse ciclo de pobreza e violência fosse puramente responsabilidade delas mesmas. Atributos como preguiça, desinteresse, falta de inteligência, são alguns dos argumentos utilizados para justificar a violência e a responsabilidade que ninguém quer assumir.

Sabemos que, desde a malfadada “libertação dos povos escravizados”, tudo foi feito para impedir o desenvolvimento da população negra. Desde a proibição dos negros de frequentarem a escola, de serem proprietários de terras, ao encarceramento em massa dessa população. Tudo perversamente pensado e organizado para que essa população chegasse ao século XXI em condições tão

7 Com o intuito de eliminar ou proibir as discriminações fundadas em gênero e raça, o Brasil assinou vários compromissos internacionais, ratificou a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAM), o Protocolo Facultativo da CEDAM e quase todas as convenções da OIT. Também assinou uma das mais antigas convenções internacionais, a Convenção Internacional para a Eliminação da Desigualdade Racial (CERD).

extremas, a ponto de ser exterminada definitivamente.

A história da população negra, de forma especial da mulher, é construída de muita resistência. Ela sabe que precisa provar o tempo todo que tem competência para entrar e permanecer no mercado de trabalho. Para ela não basta escolarização, não basta o perfil exigido para determinados postos de trabalho. Contudo, a elite também sabe que se der espaço, a força da mulher negra dificilmente será superada, porque ela é forjada na resiliência, ela sabe que não tem tempo para esperar, ela precisa prosperar porque a fome, a doença, a dor não pode esperar.

Ainda nos relatos da professora L. N., pode-se observar como a mulher negra vai construindo seu espaço e ao mesmo tempo abrindo caminho para as outras através de suas experiências: na década de 1980 a falta de professores nas escolas da rede Municipal de Rondonópolis, de forma especial na periferia da cidade, era uma realidade. Ela era uma das poucas jovens com ensino médio propedêutico e cursando magistério. Além disso, sempre teve boa oratória e facilidade de comunicação, ensinar era algo que gostava de fazer especialmente para crianças. Foi convidada para lecionar na escola do bairro em que morava, convite que aceitou com alegria porque era algo que almejava, já que vinha de uma família que tinha uma professora e a admirava muito. Sempre teve boa relação e admiração por seus professores, isso de certa forma a influenciou bastante. Então, foi para sala de aula ganhando confiança e aprimorando seus conhecimentos.

Nas palavras de L. N.:

Hoje, 40 anos depois concebendo a sala de aula como um espaço privilegiado de produção de conhecimento, espaço esse que acredito ter sabido aproveitar bem. Ainda não me vejo aposentada e recentemente retomei meus estudos na pós-graduação. Além disso, dirijo uma Instituição de Negras e Negros que luta contra o racismo e por Políticas de Promoção de Igualdade Racial e ainda milito nos Conselhos de Direitos tanto da Igualdade Racial como de Mulheres, por entender que temos responsabilidade com a construção de uma sociedade mais justa, especialmente para as jovens meninas negras que como qualquer outra jovem, sonha e deseja entrar no mercado de trabalho, em uma boa universidade, se emponderar e conquistar seu lugar no mundo.

Olhando para o percurso que a população negra fez desde os tempos da escravidão até os dias de hoje, com toda luta por direitos como: escolarização, saúde e até pelo direito de viver e de se firmar enquanto cidadã, temos a certeza de que a escola, a universidade e a pós-graduação são fundamentais para o aprimoramento e aprofundamento de conhecimentos basilares para este processo de resistência. Contudo, diversas formas de conhecimentos e aprendizados adquiridos ao longo da vida, vivendo na pele a exclusão e o racismo também devem ser considerados. Neste sentido, Nilma Lino Gomes em seu livro Movimento Negro Educador, afirma:

Uma coisa é certa: Se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as Políticas de Promoção da Igualdade Racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 19).

Nas palavras de Nilma Lino Gomes, o Movimento Negro é educador. Sabemos o que isso significa na vida de mulheres negras, no seu empoderamento, no seu lugar de fala. Por isso consideramos ser difícil lidar com determinadas falas e posicionamentos de quem não viveu nossas dores, quando tentam apoderar-se do nosso lugar de fala e sentir-se no direito de falar por nós. Como bem diz Djamila Ribeiro:

Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vitais como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais (RIBEIRO, 2017, p. 20).

Flávio Nascimento retrata muito bem esse sentimento no seu livro - *O beabá do racismo contra o negro brasileiro* (2010) citando o professor Valdivino, quando fala da astúcia criada pela elite brasileira para continuar mantendo diferentes e variadas formas racistas, discriminatórias, preconceituosas e eurocêtricas, causando sofrimento à população negra. É preciso que nos indignemos diante de tantas injustiças e busquemos os conhecimentos necessários para proposições de políticas públicas afirmativas, um dos caminhos para se fazer justiça com a população negra.

A trajetória de luta dos movimentos negros no Brasil mostra quão importantes são ao protagonizar o debate racial e ao promover esse debate. Essa mesma trajetória também preconiza a efetivação das políticas públicas, tão essenciais para a emancipação da população negra, historicamente relegada ao abandono e a toda sorte de injustiça e discriminação. Pautar as políticas públicas tem sido fundamental para incluir a população negra e construir e/ou ressignificar nossa história, porque nossa história foi contada pela elite não negra que sempre teve acesso a escolarização, aos bens culturais disponíveis e se sentiu autorizada a contar nossa história segundo sua visão, seus conceitos e seus interesses, sem respeitar nosso olhar sobre o que vivíamos, sentíamos e experimentávamos.

Hoje, testemunhamos, com ânimo e alegria, homens e mulheres negros e negras nas universidades, fazendo pesquisas e reescrevendo nossa história.

Agora, sob nossa ótica, nossos conhecimentos e sobre os registros daqueles que nos antecederam. Nilma Lino Gomes afirma que o movimento negro ressignificou a raça e ao fazer isso ele indaga a própria história não só da população negra, mas também do país e politiza e ao politizar emancipa.

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas (GOMES, 2017, p. 21).

É importante lembrar que construímos, através do Movimento Negro, uma luta incrível, que apesar de toda dificuldade, todo enfrentamento, vem abrindo caminhos de resistência e construindo políticas públicas fundamentais para a inclusão e o desenvolvimento da população negra.

A construção e consolidação do Estatuto da Igualdade Racial é um marco na luta antirracista, nele temos garantias de direitos impensadas antes de sua aprovação. O texto expressa demandas da população negra, se transformando num instrumento de reconhecimento e superação das desigualdades. Entretanto, sabemos que a sanção da lei não é garantia de sua efetivação. Assim como a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte da grade curricular do ensino fundamental e médio no Brasil tem nos mostrado que ainda há um longo caminho a percorrer para lidar com as oposições da elite, que se sente afrontada e se articula de todas as formas para montar resistência contra a lei e por consequência, contra a população negra. Junto à Lei 10.639/2003 e ao Estatuto da Igualdade Racial, temos a própria Constituição de 1988, que inclui em seu artigo 3º, inciso XLI, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Sabemos que essas leis, na prática não se efetivam por si mesmas, precisamos continuar lutando, promovendo o debate, buscando representatividade, seja no parlamento, seja no poder executivo e judiciário, para que possamos transformar a lei em realidade. Hoje, no Brasil, talvez uma das instituições mais perversas com a população negra seja exatamente aquela que deveria (cumprindo a Constituição brasileira) proteger a todos sem distinção de raça, credo ou cor. Exatamente o poder judiciário!

Construir uma política judiciária justa com a população negra na esfera da segurança pública tem sido, sem dúvida, um grande desafio para toda a sociedade, e isso tem levado ao genocídio da juventude negra, bem como a um alto índice de feminicídio de mulheres negras. Os Movimentos Sociais, Movimentos

Negros em especial, incluindo os partidos políticos progressistas têm denunciado fortemente essas ações truculentas e violentas praticadas pelo Estado, através de seu braço armado que é polícia e que tem negado o direito à vida, principal direito humano que um Estado Democrático de Direito deve garantir.

No Brasil, lamentavelmente sabemos que esse direito tem sido historicamente negado às populações negras. O Atlas da Violência 2018 mostra o retrato da desigualdade racial no país, onde 77% das pessoas assassinadas são jovens negros, o que demonstra um alto poder de letalidade intencional contra negros e negros à medida em que esses números caem consideravelmente quando se trata dos não negros. Segundo o Atlas da Violência (2018):

Os homicídios são reflexos da sobreposição de vulnerabilidade às quais a população negra está sujeita apesar de alguns avanços conquistados como a lei Maria da Penha, o número de homicídios de mulheres negras segue aumentando. As mulheres negras pobres e que tem entre 18 e 30 anos são as maiores vítimas de crimes contra mulher. Em 10 anos o assassinato de mulheres negras aumentou 15,4% enquanto a taxa de homicídio de mulheres não negras diminuiu 8%; a taxa de homicídio de mulheres negras foi 71% superior á de mulheres não negras (IPEA, 2018, s.p.).

Quando trazemos esses dados, não temos, aqui, a intenção de censurar a queda nos índices de violência de mulheres não negras, certamente não é esse o propósito. Mas, sim de instigar o questionamento, o debate sobre o porquê não se alcança o sucesso na luta contra a violência que afeta as mulheres negras também? Se, é possível diminuir o índice de violência, esses índices precisam necessariamente alcançar a mulher negra, da mesma forma que as não negras. Afinal, como questiona Sojourner “E eu não sou uma mulher?” Tal qual Sojourner denunciava lá em 1851 as diferenças de tratamentos dispensados às mulheres negras, hoje fazemos as mesmas denúncias, 170 anos depois.

Apesar das políticas públicas, das legislações e da Constituição Brasileira, continuamos tão vulneráveis quanto às mulheres negras americanas, em 1851. Isso nos mostra que precisamos continuar combatendo o racismo, pautando esses debates em todos os lugares e envolvendo todas as pessoas. É imprescindível compreendermos que essa luta não é só da população negra, ela é de todas e todos que entendem que um país só poder ser democrático e praticar a justiça social quando for capaz de atender, proteger e incluir todos os seus cidadãos e suas cidadãs, como preconiza a Constituição Brasileira de 1988.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *In: Política e Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. *In: Revista brasileira de educação*, n. 21, set.-dez. 2002.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Portal Geledés, 10/06/2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso: 02 abr. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, junho de 2018. Disponível em: https://www.ipeag.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional_al/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso: 02 abr. 2022.

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

NASCIMENTO, Flávio Antônio da Silva. **O Beabá do Racismo Contra o Negro Brasileiro**. Rondonópolis: Print Editora, 2010.

PINHEIRO, Luana; SOARES, Vera. BRASIL: Retrato das desigualdades de gênero e raça. *In: UNIFEM/IPEA*, 1. ed. Brasília, 2004. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2009/10/26/retrato-das-desigualdades-de-genero-e-ra-ca-1o-edicao/>. Acesso: 02 abr. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala?** São Paulo: Pólen, 2017.

NEGRAS EM MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES FEMININAS NA LUTA POR JUSTIÇA RACIAL NO BRASIL

Cristiane Lourenço¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apontar as trajetórias de algumas mulheres negras que participam e participaram da luta por justiça racial no Brasil. Ainda que se perceba um movimento, em especial a partir da primeira década do século XXI, para que as mulheres negras que protagonizaram e contribuíram para a igualdade racial e de gênero na história do Brasil tenham suas trajetórias reconhecidas, acreditamos que ainda há muito a ser desvendado a respeito da participação feminina na luta pela liberdade de escravizadas e escravizados e na pauta antirracista.

Como ancoragem teórica na produção deste artigo, nos utilizamos exclusivamente de pesquisadoras negras brasileiras. Tal opção – que é metodológica e política – se justifica diante do apagamento da intelectualidade negra nos estudos científicos no Brasil. Nos parece que, para a academia, é virtuoso examinar, pesquisar e analisar a história preta, mas inserir estudiosas e estudiosos negros em suas bibliografias ainda é inalcançável. Sobre quais mulheres negras seriam contempladas neste estudo, ainda que tenha sido um desafio elencar, dentre tantas mulheres negras relevantes na história do Brasil, nossa opção foi buscar contemplar a presença feminina negra em espaços sociais diversos, priorizando aqueles onde não era comum que as mulheres intervissem social e politicamente. O corte temporal deste trabalho é até os anos 2000.

O texto tem início com ponderações sobre a invisibilidade das mulheres negras, sobretudo em espaços de poder. Em seguida, abordamos as trajetórias de algumas figuras fundamentais para a luta por justiça racial no Brasil. Finalizamos este escrito com algumas considerações sobre a sub-representação de mulheres negras nos referenciais teóricos e na academia.

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social pela Universidade Federal Fluminense. Assistente Social da Universidade Federal Fluminense. Docente substituta do Departamento de Métodos e Técnicas do Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

INVISIBILIZADAS? NÃO!

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A 'herança escravocrata' sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra (NASCIMENTO, 2006a [1976], 104).

A afirmação de Beatriz Nascimento nos indica o quanto é desafiador trazer o protagonismo das mulheres negras da diáspora. Além do histórico papel de subalternidade atribuído a essas mulheres, o apagamento de suas narrativas ocorre de forma mais intensa do que a invisibilidade imposta aos homens negros. Sobre a invisibilidade das mulheres negras, Magali Almeida (2011) afirma que:

A invisibilidade é um processo social e político que encobre as múltiplas expressões de violência que permeiam a vida das mulheres negras em escala planetária e não somente às mulheres brasileiras. Ao reconhecer que a sociedade brasileira é constituída por práticas racistas e patriarcais, as mulheres negras são entendidas como sujeitos políticos que merecem ter seus direitos de cidadania plenamente garantidos (ALMEIDA, 2011, p. 63).

Contudo, insistimos em inserir as trajetórias dessas mulheres, ainda que alguns dos registros encontrados por nós sejam, em nosso entendimento, insuficientes para o tamanho destas negras. “O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais” (GONZALEZ, 1984, p. 225). Ancoramo-nos em Jussara Francisca Assis dos Santos (2021) na busca por compreender o percurso traçado por estas mulheres:

A história das mulheres negras no Brasil é marcada por um processo violento que insiste em permanecer na atualidade. Desde a travessia transatlântica, no interior dos tumbeiros e navios negreiros, as mulheres negras são alvo de violência por terem sido, sumariamente, separadas de seus filhos e violentadas sexualmente, tendo seus partos desconsiderados (SANTOS, 2021, p. 156).

Em nossa concepção, sem observar as mulheres negras que por meio da luta, palavras, pesquisas e ações protagonizaram as lutas por justiça racial no Brasil, a nossa análise sobre os movimentos de resistência racial no Brasil estaria incompleta. A composição social brasileira impõe às mulheres negras, desde o período escravista, todas as formas de violência e retirada de direitos possíveis: sequestro em sua terra natal, estupro, trabalho forçado, prostituição, gestações forçadas... E hoje ainda vimos as violações de direitos nas relações sociais por meio da exploração e violência sexual, condições de trabalho análogos à escravidão, falta de acesso aos serviços de saúde, falta de moradia e de um sistema de

educação que permita uma escolarização plena. Diante disso, consideramos ser importante desnaturalizar o modelo social brasileiro que classifica os indivíduos por meio da hierarquização das raças e que se faz presente na vida das mulheres negras desde a sua infância.

AQUILOMBAR: VERBO FEMININO

Dandara, liderança da República de Palmares, tem sua origem desconhecida pela historiografia. Um dos símbolos da resistência negra, a guerreira palmarina foi fundamental na construção e organização do Quilombo. Um exemplo da liderança de Dandara ocorre no episódio do acordo proposto pela Coroa portuguesa. O acordo previa que, em troca da libertação das/os palmarinas/os capturados pelos bandeirantes e das crianças nascidas em Palmares, Zumbi e Dandara deveriam entregar todas/os escravizadas/os que ali chegassem em busca de abrigo. A guerreira então se opôs violentamente ao trato, preferindo continuar a combater a opressão escravocrata. Em 1694, Dandara se joga de um precipício. A guerreira de Palmares preferiu morrer livre a voltar a ser escravizada.

Zeferina, mulher de origem angolana foi uma rainha que fundou o Quilombo do Urubu. Quilombola que dominava a arte do arco e flecha, Zeferina organizava as estratégias de resistência do Urubu. A sociabilidade do Urubu não diferia muito dos demais Quilombos e era pautada nos modelos civilizatórios africanos. Tendo sob sua liderança escravizadas/os que fugiu das colônias e indígenas, a quilombola buscava a libertação de todas/os as/os cativas/os de Salvador.

Luiza Mahin, na nação nagô-jeje, da tribo Mahin, nascida na Costa da Mina ou na Bahia (as pesquisas ainda não chegaram a um consenso sobre seu local de nascimento), tornou-se livre por volta de 1812 e vendia quitutes pelas ruas de Salvador. Foi a líder da maior revolta escrava de que se tem notícias – a insurreição de Salvador de 1935, também conhecida como revolta dos Malês. Aline Najara da Silva Gonçalves (2011) aponta a presença na chamada revolta dos Malês:

[...] as particularidades do processo de articulação do movimento, como o caráter urbano da sua esquematização, desenvolvida nas ruas da cidade [...], tenham permitido a concepção de Luiza Mahin como parte integrante da revolta e, mais que isso, como uma mulher com poderes decisivos e determinantes dentre os articuladores (GONÇALVES, 2011, p. 24).

Segundo Sueli Carneiro (2006), Luiza Mahin, não apenas participou, mas teve um importante papel na insurreição dos Malês:

Luiza Mahin foi uma mulher inteligente e rebelde. Sua casa tornou-se quartel-general das principais revoltas negras que ocorreram em Salvador em meados do século XIX. Participou da Grande Insurreição, a Revolta dos Malês, o último levante expressivo de escravos, ocorrido na capital baiana em 1835.

Após a derrota dos revoltosos, conseguiu escapar da violenta repressão desencadeada pelo governo da província e partiu para o Rio de Janeiro. Lá também parece ter participado de outras rebeliões negras, sendo por isso presa e possivelmente deportada para a África (CARNEIRO, 2006, p. 48-49).

Teresa de Benguela, conhecida como a Rainha Teresa do Quilombo do Quariterê (também conhecido como Quilombo do Piolho) viveu no século XVIII. Desde a fundação do Quariterê exercia sua liderança ao lado de João Piolho. Após a morte de seu companheiro, Teresa assume à frente do Quilombo, até então era o maior do Mato Grosso.

A comunidade negra sob o domínio de Teresa era de 100 negras/os, indígenas e mestiças/os. De difícil acesso, o Quariterê contava com um forte aparato militar. A historiografia nos conta que a Rainha Teresa navegava em imponentes embarcações pelos rios mato-grossenses e comandava as estruturas política, administrativa, econômica e militar do Quilombo. Por meio de reuniões com seu parlamento, era ela quem coordenava as estratégias e ações a serem executadas.

A mando de Teresa, em Quariterê todos os objetos de ferro que eram utilizados contra a comunidade quilombola eram reunidos, forjados e transformados em ferramentas de trabalho. Teresa foi assassinada em 1770. Em 02 de junho de 2014, a Lei 12.798/2014, sancionada pela presidenta da república Dilma Rouseff, instituiu o dia 25 de julho como o Dia Nacional da Mulher Negra e Teresa de Benguela.

PALAVRAS, VERSOS E... SAMBA

Em São Luís, no dia 11 de agosto de 1860, o jornal *A Moderação* anunciava em suas páginas o lançamento do romance *Úrsula*, de autoria de Maria Firmino dos Reis (1822-1917), professora e primeira escritora brasileira a publicar um romance. Pioneira na literatura antiescravista – ela costumava colaborar com romances abolicionistas – Firmina foi a primeira mulher a ser aprovada em um concurso público no Maranhão. Em 1880, criou uma escola mista, no entanto, encerrou suas atividades três anos depois, devido a perseguições sofridas. Em 1887, publicou o conto *A Escrava*, no qual descreve uma participante ativa da causa abolicionista. Em seus escritos, Firmina mostra as/os escravizadas/os em sua dimensão humana, fato impensável dentro das senzalas brasileiras. A autora transgredir os padrões sociais da época ao inserir o protagonismo negro em suas obras, fazendo de seus personagens sujeito de discursos que denunciavam a violência dos senhores e defendiam as causas abolicionistas.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e seu *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada* (1960) foram descobertos pelo Audálio Dantas por acaso. O jornalista estava em uma praça vizinha à comunidade onde Carolina residia e ali estabeleceu um diálogo com a catadora de papéis. Ao ver seus diários, Dantas

percebeu a força das palavras de Carolina e publicou alguns de seus textos na edição de 9 de maio de 1958 da *Folha da Noite*. Carolina publicou mais três obras: Casa de Alvenaria (1961), Pedacos de Fome (1963) e Provérbios também em 1963. Em suas obras Carolina narra o cotidiano de uma mulher negra, pobre, mãe solo, favelada. O vigor dos escritos de Carolina reside da crueza em que narra os fatos cotidianos e em seu modo particular de narração, fora dos padrões considerados corretamente ortográficos. Essa forma de escrever é o que faz com que esta autora seja visceral em suas palavras.

Hilária Batista de Almeida, Tia Ciata (1854-1924) é considerada pela historiografia como a Mãe Baiana do samba. Fundadora do gênero e do carnaval do Rio de Janeiro, a baiana reunia em seu entorno várias pessoas, que buscavam seus aconselhamentos espirituais – Tia Ciata foi uma das mães de santo mais respeitadas do estado do Rio de Janeiro. Escravizadas/os, bantos, malês, adeptas/os do candomblé, do catolicismo, mulçumanas/os, artistas, compositores, poetas, políticos, capoeiras, jogadores de futebol, pessoas não alfabetizadas, intelectuais; praticamente todas as camadas políticas, econômicas e sociais, procuravam Tia Ciata, seja em busca de seus quitutes, seja para obter conselhos espirituais. Reconhecida por seus dons culinários, não era incomum festas em sua casa para que as visitas desfrutassem de seus quitutes.

Foi em casa de Tia Ciata que nasceu os primeiros versos e melodias do samba. Em tempos em que manifestações culturais do povo negro eram caso de polícia, a Mãe Baiana utilizava do seu prestígio junto aos órgãos oficiais para que artistas não fossem perseguidos enquanto estivessem sob sua proteção. Naquele período, a manifestação do samba adquiria um caráter cultural e religioso, esta manifestação era a forma encontrada por negras/os para que suas memórias africanas não se apagassem. A historiografia aponta que Tia Ciata seria uma das coautoras do primeiro samba composto no Brasil. Pelo Telefone, cuja autoria até hoje é motivo de controvérsias no mundo do samba, teve sua partitura registrada junto à Biblioteca Nacional constando como autores Donga e Mauro de Almeida.

Tia Ciata se constitui uma liderança religiosa e cultural em um período de profunda perseguição a qualquer signo de identidade negra. Não se sabe ao certo, o que levava às autoridades a ter tanto respeito por aquela negra baiana – se pelos quitutes ou pelas suas habilidades espirituais – o que se pode afirmar é que se existe uma memória do principal gênero musical do Brasil, ela existe pelas mãos de uma mulher negra.

ELAS NO PARLAMENTO

Nascida em Florianópolis, Santa Catarina, a professora e deputada *Antonieta de Barros* (1901-1952) destaca-se pelo pioneirismo. Precursora dos

direitos das/os negras no parlamento, Barros contribuiu para as discussões contra a desigualdade racial e pela participação da mulher em espaços de poder. Negra, mulher e pobre, Antonieta de Barros, tem como marca a quebra de estereótipos. Em seus escritos estas questões aparecem com frequência, assim como seu envolvimento na defesa dos direitos civis, sociais e políticos, especialmente a defesa do direito das mulheres ao voto. Conforme Carneiro (2011):

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (CARNEIRO, 2011, s.p).

Benedita da Silva (1942-) mulher negra, pobre e favelada. Antes do ingresso na vida político-partidária, ela foi alfabetizadora voluntária do método Paulo Freire, junto com jovens e adultos da comunidade Chapéu Mangueira, no Rio de Janeiro. Em 1979, filia-se ao Partido dos Trabalhadores, porém somente em 1982, mesmo ano em que se gradua em Serviço Social, é eleita a primeira vereadora negra da cidade do Rio de Janeiro. Em 1986, passa a ocupar uma cadeira na câmara dos deputados, um dos seus primeiros projetos enquanto deputada federal foi garantir que mulheres presidiárias tivessem o direito de permanecer com seus bebês durante o período de amamentação.

Atuante no movimento negro, em sua atuação parlamentar na década de 1980, lutava pela inserção, na Constituição de 1988, de pautas em defesa de negras/os e quilombolas. Foi secretária estadual de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro, senadora, vice-governadora, governadora, ministra de Desenvolvimento Social do primeiro mandato de presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2002, quando de seu mandato como governadora, implementou a chamada Lei de Cotas da UERJ.

Ao analisar a participação das mulheres negras em espaços políticos Matilde Ribeiro (2008) nos indica que tal participação perpassa a mera presença feminina e sim desconstrói o papel sócio-histórico atribuído à essas mulheres. Trata-se, na percepção da intelectual de uma quebra de paradigmas:

As mulheres negras em seu processo político entenderam que não nasceram para perpetuar a imagem da “mãe preta”, fizeram desaforos. Entenderam que desigualdades são construídas historicamente, a partir de diferentes padrões de hierarquização constituídos pelas relações de gênero e raça, que, mediadas pela classe social, produzem profundas exclusões. São combinações de discriminações que geram exclusões, tendo como explicação a perpetuação do racismo e do machismo (RIBEIRO, 2008, p. 988).

Benedita da Silva retorna à câmara federal em 2010, onde assume a relatoria da Proposta de Emenda Constitucional que ampliou os direitos das trabalhadoras domésticas. Em seu quinto mandato como deputada federal, tem atuado em frentes parlamentares relacionadas à educação, mulheres, renda básica, povos tradicionais e de matriz africana, população em situação de rua, agricultura familiar e cultura.

PRETAS E ACADÊMICAS

Virgínia Leone Bicudo, socióloga e psicanalista (1910-2003) é mais uma das pioneiras apresentadas neste estudo. Primeira mulher da América Latina a participar de pesquisas psicanalíticas e a deitar em um divã. Primeira mulher negra a obter o diploma de graduação em Ciências Políticas e Sociais pela Escola Livre de Sociologia e Política (1938), Virgínia foi a autora do primeiro trabalho de pós-graduação no Brasil a ter como tema a investigação das relações raciais. Bicudo pensava raça como teoria social, se contrapondo às teorias biologizantes que permeavam as pesquisas raciais da primeira metade do século XX. Em 1944, fundou o Grupo Psicanalítico de São Paulo, que mais tarde viria a ser a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP).

Em sua dissertação *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, publicada em 1945, a intelectual constata que, no Brasil o preconceito racial não de dava de forma direta, mas dentro das sociabilidades, o que impedia o desenvolvimento de uma consciência racial que percebesse o caráter discriminatório das relações sociais no Brasil. Isso, aliado à teoria do embranquecimento seria, para Bicudo, os principais entraves à mobilidade social das/os negras/os na sociedade brasileira. A autora conclui, em seu estudo, que a ascensão social não seria capaz de erradicar o preconceito sofrido pelas pessoas negras, ou seja, o preconceito de cor não estaria submetido ao preconceito de classe.

Quanto mais subimos nas classes sociais, tanto mais aumenta a consciência de cor e tanto maior o esforço despendido para compensar o sentimento de inferioridade. [...] Entretanto, a ascensão ocupacional não confere ao preto o mesmo *status* social do branco, consideradas as restrições demarcadas na linha de cor, ao passo que o mulato garante sua inclusão no grupo dominante, embora em sua personalidade permaneçam as consequências do conflito mental (BICUDO, 2010 [1945], p. 160).

No início dos anos 1950, Bicudo assinou colunas nos jornais Folha da Manhã e Nosso Mundo Mental. Na rádio Excelsior comandou um programa em que respondia questões relacionadas à educação infantil. Em 1954, apesar de ter colaborado com a organização do I Congresso Latino-Americano de Saúde Mental foi hostilizada pelos médicos presentes, acusada de exercício ilegal da

medicina e charlatanismo por não ser formada em medicina. No ano seguinte, se mudou para Londres para aprofundar os estudos no campo da psicanálise infantil, sem, contudo, deixar os estudos que relacionavam psicanálise, relações raciais e educação. Em 1955, na publicação do artigo *Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas*, Bicudo aponta que o preconceito de cor pode interferir na saúde mental e nas relações familiares de pessoas negras.

Em 1959, a intelectual retorna ao Brasil e no ano seguinte apresenta o trabalho *Inveja e fetichismo*. Neste retorno, assume a direção do Instituto de Psicanálise da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, cargo que ocupou por 14 anos. Nos anos 1970, se divide entre São Paulo e Brasília onde ajudou a fundar a Sociedade de Psicanálise de Brasília, embrião da Sociedade Brasileira de Psicanálise.

Beatriz Nascimento (1942-1995) foi uma intelectual que em suas obras apresenta uma crítica ao modelo vigente onde o negro era visto como coadjuvante da formação social brasileira. Sempre se apresentando como uma “historiadora negra”, deixa evidenciado que está vinculada àquilo que se propõe a estudar. Ao enfatizar o “ser negra”, a estudiosa atribui significado ao que realmente era: uma pesquisadora e não mero objeto de estudo. Se observamos esta postura da intelectual por uma ótica mais ampliada, podemos supor que, seu posicionamento indica que não somente ela, mas qualquer negra/o podem ser estudiosos de determinada área de pesquisa.

No texto *Por uma história do homem negro* (1974), a autora apresenta como tema central a despreocupação da intelectualidade brasileira com a trajetória da população negra. Em sua apreciação, Nascimento considerava que as pesquisas produziam estudos rasos, em sua maioria vinculados ao período escravocrata e à branquitude. Ainda em 1974, no artigo *Negro e Racismo*, a autora é contundente em afirmar que a participação negra na formação social do Brasil vai além de meras contribuições. Temos consonância com a autora em suas afirmações:

Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática (NASCIMENTO, 2006b [1974], p. 97).

Em 1975, Nascimento orienta o *Grupo de Trabalho André Rebouças* na Universidade Federal Fluminense. Com o propósito de introduzir de forma sistemática a temática racial na academia por meio do aumento de estudantes e inserção de docentes negras/os na universidade e proporcionar o aumento de

produções acadêmicas voltadas para o tema das relações raciais no Brasil, o grupo tem forte atuação no cenário acadêmico. Ao pesquisar sobre intelectuais negras brasileiras, Luana Diana dos Santos (2018), aponta o seguinte aspecto:

Com estreita ligação com os movimentos sociais, emergem no Brasil, sobretudo na área de Ciências Humanas, intelectuais que, ao aliarem ativismo político com a produção acadêmica, exercem o posto de porta-vozes dos grupos minoritários, exigindo ações antirracistas e a formulação de políticas públicas que possibilitem à comunidade negra a inclusão e a igualdade de oportunidades, especialmente no acesso ao Ensino Superior (SANTOS, 2018, p. 50).

Os textos *Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso* (1982) e *O conceito de quilombo e a resistência cultural negra* (1985), marcam a percepção da autora no tocante à interpretação da etnografia brasileira referente à questão quilombola. Para a autora os números de trabalhos e ensaios dedicados ao tema eram insuficientes diante da importância dos quilombos.

A intelectual busca, em suas pesquisas, estabelecer conexões entre os quilombos africanos e brasileiros. No filme *Ori* (1989), roteirizado por Nascimento, podemos perceber esta aproximação. O filme documenta as ações dos movimentos voltados para a questão racial no Brasil entre os anos de 1977 e 1988 e tem como fio condutor parte da vida de Nascimento. Com o título em Yorubá, o filme enfoca a historicidade negra e a importância dos quilombos como um equipamento emancipatório. Palmares e os demais quilombos seriam espaços considerados parte de um projeto de nação protagonizado pelo povo negro, incluindo, que abarcaria setores pauperizados da sociedade. Para a intelectual o quilombo era um território de resistência, mas também de liberdade e de paz.

Lélia Gonzalez (1935-1994), filósofa e antropóloga brasileira é uma das intelectuais mais importantes quando refletimos sobre o feminismo negro. Sempre com posições firmes e até mesmo ácidas sobre como a branquitude compreende a questão racial, em especial a mulher negra, seus inúmeros textos causavam certo desconforto à elite branca dos anos 1970 e 1980. Além de defensora do protagonismo da mulher negra, tema presente em inúmeros trabalhos da autora, é possível afirmar que seus textos não se limitam a esta questão. Abordagens sobre racismo, mito da democracia racial, movimento negro, organizações coletivas no Brasil e na América Latina, movimentos de resistência culturais, sociais e políticos eram constantes em seus escritos. Sobre o racismo presente nas sociedades da América Latina, a análise de Gonzalez é contundente:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que

as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos do estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (GONZALEZ, 2018a [1988], p. 312).

Gonzalez era crítica ao mito da democracia racial e da naturalização da miscigenação enquanto fenômeno cultural. Em 1981, no texto *Democracia racial? Nada disso!*, A autora afirma que a mestiçagem brasileira é produto da violência praticada pelo colonizador contra a mulher negra. “Na verdade, o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava. Por isso existem os preconceitos e os mitos relativos à mulher negra: de que ela é “mulher fácil”, de que é “boa de cama” etc” (GONZALEZ, 2018b [1981], p. 110). Deste modo, a mestiçagem, tida como ponto positivo, como marca de nossa nacionalidade para parte da elite, era para a intelectual a expressão da violência cometida contra os corpos negros. Deste modo, as ideologias raciais brasileiras seriam resultado da naturalização da escravização e desumanização vivenciada pelas/os negras/os.

Em seus escritos, a autora apresenta contribuições que consideramos de grande valia para compreender raça enquanto um conceito socialmente elaborado e determinante no que se refere à posição dos indivíduos no espaço social.

Gostaríamos de propor aqui a perspectiva segundo a qual a raça, como atributo socialmente elaborado, relaciona-se diretamente com aspecto subordinado da reprodução das classes sociais, ou seja, a reprodução (formação - qualificação - submissão) e distribuição dos agentes. Isso obviamente implica em que as minorias raciais não estão excluídas da estrutura de classes das sociedades multirraciais onde as relações de produção capitalistas – ou outras relações se for o caso – são as dominantes. Mais ainda racismo, como uma articulação ideológica que toma corpo se realiza através de um conjunto de práticas (isto é, discriminação racial) é um dos principais determinantes da posição de dos negros e não-brancos dentro das relações de produção e distribuição (GONZALEZ, 2018c [1980], p. 97).

Sua parceria com Carlos Hasenbalg, que resultou na obra *Lugar de negro*, em 1982, viabilizou sua participação na produção dos estudos sobre desigualdades raciais no Brasil por uma perspectiva diferente daquela em que estava inserida. A aproximação com esse novo campo de pesquisa em que marcadores como raça, mercado de trabalho e mobilidade social eram pesquisados, quantitativamente e analisados de forma aprofundada, fez com que a pesquisadora incorporasse ainda mais estas questões em seus estudos, por intermédio da intersecção entre os marcadores: mulheres negras, mobilidade social e trabalho.

Uma característica marcante da obra de Lélia Gonzalez relaciona-se as suas

considerações sobre a latinidade. O conceito de *amefricanidade* criado pela estudiosa nos leva a compreensão de que nossa formação não é europeizada. “Portanto, a América, enquanto sistema etno-geográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos” (GONZALEZ, 2018d [1988], p. 330). Deste modo, o conceito de amefricanidade em Gonzalez, nos possibilita resgatar o protagonismo das/os negras/os – africanas/os e latinas/os – na formação social da América Latina.

O que a autora deseja com este conceito é resgatar a historicidade das/os africanas/os que foram sequestradas/os em seus países e trazidas/os pelo tráfico negreiro do Atlântico para a América Latina, bem como resgatar as memórias de quem aqui estava antes da invasão portuguesa e espanhola. A autora busca reconstruir o que foi invisibilizado pelas elites brancas e mostra que a resistência das/os amefricanas/os contém identidade própria, sendo diferente das trajetórias das/os africanas/os que permaneceram em seus territórios de origem.

Trata-se de um novo e criativo olhar da formação histórico-cultural do Brasil, que por razões de ordem geográfica e, sobretudo da ordem do inconsciente não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o t pelo d para aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: América Ladina (GONZALEZ, 2018d [1988], p.321).

Em 1992, Lélia participa em Santo Domingo do Encontro de Mulheres Negras, Latinas e Caribenhas. Deste encontro nasce a Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-Caribenhas, que reivindicou junto à Organização das Nações Unidas – ONU que o dia 25 de julho fosse reconhecido como o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino-Americana e Caribenha. Ao analisar o protagonismo das mulheres no interior dos movimentos, Almeida (2011) indica que a pauta das mulheres negras, não nasce “naturalmente”, mas é fruto de uma construção social e emancipatória.

Por fim, a consciência da igualdade de gênero não promove “naturalmente” uma solidariedade racial intragênero, isso conduziu as mulheres negras a enfrentar, no interior do movimento feminista, as contradições e desigualdades que o racismo e a discriminação racial produzem entre as mulheres. Da mesma forma, em relação a solidariedade de gênero intra-grupo racial, o que conduziu as mulheres negras a exigirem a dimensão de gênero como elemento estruturante das desigualdades raciais na pauta do Movimento Negro Brasileiro (ALMEIDA, 2011, p. 61).

A filósofa e fundadora do Instituto da Mulher Negra – Geledés, Sueli Carneiro (1950-) é uma das defensoras das políticas de ação afirmativa para pretas/os e pardas/os e da instituição de políticas públicas que visem eliminar

as desigualdades raciais, bem como a erradicação de todas as formas de racismo. Em 1985, a intelectual lança seu primeiro livro *Mulher negra: Política governamental e a mulher* (1985), em parceria com Thereza Santos e Albertina de Oliveira Costa. A obra apresenta de forma pioneira análise de dados relacionando gênero, raça e classe. Para Carneiro, um dos pilares do racismo estrutural brasileiro é a falta de acesso das/os negras/os ao sistema educacional, especialmente ao ensino superior.

Além das pautas defendidas por Carneiro, a Geledés, fundada em 30 de abril de 1988 se constitui em uma organização que se posiciona principalmente em defesa das mulheres negras, que historicamente sofrem uma dupla discriminação: por serem mulheres e por serem negras. Tendo como eixos comunicação, direitos humanos e educação, a organização se destaca por publicar divulgar ações do movimento negro, publicar artigos, eventos e seminários relacionados à questão racial. Também se destaca por valorizar a diáspora e a memória africana.

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (CARNEIRO, 2011, s.p).

Jurema Werneck (1962-) é médica, doutora em comunicação e cultura e desde 2017 ocupa o cargo de diretora da Anistia Internacional Brasil. Em 1992 funda a organização não governamental *Crioula* que tem como escopo central a defesa dos direitos das mulheres negras e o combate ao racismo. A atuação da *Crioula* se destaca por compreender que as mulheres negras são agentes de transformação social e a partir dessa visão buscam, a partir de ações políticas, instrumentalizarem estas mulheres para que conheçam seus direitos em especial à justiça, saúde, educação, igualdade de raça, gênero e orientação sexual.

Por meio da elaboração de estudos, artigos e pareceres, a Crioula realiza análises periódicas sobre a situação da mulher negra na sociedade. Presta assessoria técnica a empresas, entidades e instituições que desejam implantar uma cultura antirracista e antissexista em seus espaços. Além disso, promove cursos e ações voltados para as questões de gênero e raciais, articulando suas pautas com demais segmentos sociais que promovem a igualdade de direitos.

Portanto, na luta pela ampliação da democracia, as temáticas racismo e relações raciais ainda são um tabu. Reconheço que o Brasil somente exercitará a democracia plena, se o conjunto da sociedade se engajar no combate ao racismo e à discriminação racial. Sendo assim, urge o debate público sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil e o apoio intransigente à luta das mulheres negras, que ao longo de mais de 500 anos vêm contribuindo para a preservação da vida (ALMEIDA, 2011, p. 65)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto, mais do que trazer nomes negros femininos que contribuem para que as práticas hierarquizantes do racismo sejam diluídas, tem intenção deixar um questionamento ou mesmo uma provocação: até quando os espaços de formação acadêmica resistirão à presença da intelectualidade negra? Até quando não teremos autoras e autores negras e negros em nossas bibliografias? Trazer algumas das mulheres, que em diferentes espaços sociais e períodos históricos, protagonizaram a luta contra a opressão racial é, em nossa concepção, fundamental para fazer memória às iniquidades sofridas pelo povo preto, inspirar as lutas presentes e buscar um futuro onde as lutas das mulheres negras não sejam invisibilizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magali da Silva. **Mulher negra militante**: trajetórias de vida, identidade e resistência no contexto da política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tese. 369f. (Doutorado em Serviço Social). Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

BICUDO, Virgínia Leone. **Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. In: MAIO, Marcos Chor (org.). São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010. [Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 1945].

CARNEIRO, Sueli. Estrelas com luz própria. In: **Revista História Viva**. Edição Especial Temática nº3. Temas Brasileiros. São Paulo: Duetto Editorial, 2006, p. 48-49.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: **Geledés**, 2011. Disponível em <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em 20 dez. 2020.

GONÇALVES, Aline Najara da Silva. **Luiza Mahin**: uma rainha africana no Brasil. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 20 dez. 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018a. p. 321-334. (Publicado originalmente em Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, nº 92-93, p. 69-82,

jan./jun.1988.)

GONZALEZ, Lélia. A questão negra no Brasil. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018c. p.94-102. (Publicado originalmente em Cadernos Trabalhistas. São Paulo: Global editora, 1980).

GONZALEZ, Lélia. Democracia racial? Nada disso! *In*: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018b. p.109-112. (Publicado originalmente em *O Mulherio*. São Paulo, a. 1, n. 4, p. 03, set.-dez. 1981).

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acesso em 20 dez. 2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo Afrolatinoamericano. *In*: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018d. p. 307-312. (Publicado originalmente em Revista Isis Internacional, Santiago, v. 09, p. 133-141, 1988).

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. *In*: RATTTS, Alex (org.). **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006a. p.102-105. (Publicado originalmente em Jornal Última Hora, Rio de Janeiro, domingo, 25 de julho de 1976).

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. *In*: RATTTS, Alex (Org.). **Eu sou Atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2006b. p. 93-97. (Publicado originalmente em **Revista de Cultura Vozes**, v. 68, n. 1, p. 41-45, 1974)

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. *In*: **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 16, v. 3, p. 987-1004, set.-dez. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300017> Acesso em 20 dez. 2020.

SANTOS, Jussara Francisca Assis dos. Enfrentamento à violência obstétrica: contribuições do movimento de mulheres negras brasileiras. *In*: **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 47, v. 19, p. 154-169, 1 sem. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/56082> Acesso em 08 fev. 2022.

SANTOS, Luana Diana. **Intelectuais negras insurgentes**: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes. Dissertação.110f. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, 2018.

EU SIGO UM MOVIMENTO QUE PRA MIM É NATURAL (DE QUÊ? DE QUÊ?) DE RESISTÊNCIA CULTURAL: PERIFERIA E CLASSE ENTRE A ARTE E A SOBREVIVÊNCIA¹

Felipe de Araújo-Chersoni²

Lídia Piucco Ugioni³

“Cadeia é igual show, tem que tá
lotada pra dar dinheiro”.
(*Mano Brown do grupo Racionais MC's*).

INTRODUÇÃO

A juventude de periferia no Brasil, desde a suposta abolição da escravidão até os dias atuais, vem sendo tema de debates dos mais variados seguimentos. Liga-se a “TV” e logo está estampado em algum jornal o número de jovens que fazem parte da famosa geração “nem-nem”, ou seja, jovens que não estudam e tampouco trabalham. A lógica neoliberal deposita em cima destes toda a responsabilidade que obviamente perpassa as meras questões individuais e chegam

-
- 1 O título deste texto é uma parte de música que compõe o álbum “Amar é para os fortes” do artista Marcelo D2. De autoria do próprio Marcelo juntamente com o produtor musical Nave. Conta com participação especial de Gilberto Gil. Este trabalho foi apresentado no VIII Seminário Direito Penal e Democracia: “Juventudes no Brasil: entre políticas de morte e resistências com o título de “Seletividade Penal e Juventude Periférica: Do Genocídio Declarado À Resistência Cultural”.
 - 2 Mestrando em Direito pela Universidade (comunitária) do Extremo Sul Catarinense (PPGD-Unesc); Bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias (PROSUC-Capes); onde é pesquisador vinculado ao Grupo pensamento jurídico crítico latino-americano, na qual se subdivide no grupo de Criminologia Crítica Latino Americana - Andradiano (Unesc); compõe o Núcleo de Estudos em Gênero e Raça (Negra/Unesc - Cnpq). Membro do eixo de Criminologia e Movimentos Sociais - Instituto de Pesquisa em Direito e Movimentos Sociais (IPDMS).
 - 3 Mestranda em Direito no PPGD - UNESC, pela linha de pesquisa Direito, Sociedade e Estado. Pós-graduanda em Direito Processual Penal pela Damásio Educacional. Graduada em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Bolsista do Artigo 171 na modalidade de Iniciação Científica (Bolsas UNIEDU/Estado de Santa Catarina) na linha de Republicanismo e Instituições Políticas orientada pelo Prof Dr. Maurício da Cunha Savino Filó, no período de abril de 2020 a junho de 2021; Integrante e Pesquisadora do projeto de extensão do direito Projeto Amora (PEDIC/Direito/UNESC) de junho de 2019 a setembro de 2021. Integrante da Liga Acadêmica de Sexualidade e Estudos de Gênero (LASEG/UNESC) desde agosto de 2019.

as questões que permeiam o seio social nos quais tais pessoas estão inseridas, questões como: a falta de empregos formais, bem como, a responsabilidade financeira familiar que muitas vezes estão sob responsabilidade dos mesmos, o que os fazem na maioria dos casos largarem os estudos e procurarem um meio de subsistência. Logo em seguida no mesmo telejornal mais um jovem proveniente dos bairros periférico preferencialmente negro é alvo da violência urbana e morto, muitas vezes em seu bairro e até mesmo dentro de sua casa, sendo muitas dessas mortes causadas pelos agentes estatais. Esta violência, na visão de diversos intelectuais, músicos, militantes e associações de defesa dos Direitos Humanos são tratadas como um verdadeiro genocídio do Estado.

Visto isso, esta pesquisa almeja problematizar a relação entre seletividade penal e criminalização da cultura periférica associada ao genocídio de jovens provenientes das classes sociais mais baixas. Para alcançar tal objetivo, pautou-se em uma metodologia de investigação bibliográfica a respeito do tema, subsidiando-se em textos, teses e livros de autores clássicos estruturalistas, bem como autores contemporâneos, que constituem a chamada “nova geração criminológica”. Portanto, o referencial teórico deste artigo propõe um diálogo reflexivo de teorias criminológicas, priorizando, contudo, autores latino-americanos.

Hoje o Brasil ostenta a triste marca de ser o terceiro colocado no *ranking* dos países que mais encarceram no mundo, apresentando um número de 773.151 mil pessoas privadas de liberdade conforme demonstram os números do Infopen (2019). Nesta esteira, os dados do Atlas da Violência – Ipea (2017) denuncia que até o ano de 2017, um número de 35.783 pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos foram mortas no Brasil, assim como, as mortes por arma de fogo representam 47.510 ainda no mesmo ano. Para além, considerando que a Polícia Militar brasileira é uma das mais violentas do mundo, o IBCCRIM (Instituto Brasileiro De Ciências Criminais) aponta que entre 2009 e 2016, quase 22 mil pessoas foram mortas por agentes dessas instituições no Brasil e essas mortes ostentam características de execução. A anistia internacional – Rio de Janeiro se debruça ainda mais nesses números, apontando que apenas em 2016, a polícia brasileira matou 4.224 pessoas – aproximadamente uma pessoa a cada duas horas. Em 2017, o número subiu de novo: mais de 5 mil pessoas foram mortas. O perfil das vítimas? Homens (99,3%), jovens entre 12 e 29 anos (81,8%) e negros (76,2%). Diante de tais números observa-se que a cultura vem sendo um refúgio para os jovens, que em letras de músicas e rimas encontram um lugar simbólico para expressar suas mágoas e insatisfações, fazendo da arte um mecanismo de amparo e resistência.

SELETIVIDADE PENAL, PERIFERIA E CLASSE

É bem verdade que falo como visitante do clube criminológico. Juro que paguei as mensalidades devidas, aprendi os ensinamentos essenciais, me vali das estratégias disponíveis. Mas não seria capaz de pegar a carteira de membro permanente. Para mim, esse sempre foi um caminho, dos muitos possíveis, para se dar conta do recado de sobreviver ao genocídio. Esse que se vulgariza com a velocidade nas bocas dos teóricos do campo. Intelectuais dessa tal “esquerda acadêmica sensível e iluminada” que ignoram convenientemente seu papel estratégico no avanço dos equipamentos (FLAUZINA, 2016, p. 95).

O Estado Burguês busca por meio de todo o discurso capitalista, não só o acúmulo de riquezas, como também a desunião de classes, o que faz com que as pessoas, quando disputam entre si, não consigam se unir para brigar por melhores oportunidades para seus pares. Neste sentido, a missão civilizatória proposta pela burguesia é através da barbárie, pois o avanço desta civilização está intimamente ligado à devastação do desenvolvimento social e humano (NETTO, 2012).

Para Marx a dominação de classe passa por diversos meios, sendo o principal deles o trabalho, destacando a divisão de classes dentro da própria classe trabalhadora, como, por exemplo, por meio da divisão manufatureira do trabalho, bem como a divisão destes, em agrupamentos, que gera uma articulação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa dos processos sociais, e sendo assim, uma determinação organizada de trabalhadores gera uma nova força produtiva social, como uma forma especificamente capitalista de processar os modos de produção. Criando então uma expansão na produtividade do trabalho em todos os meios, acaba-se produzindo novos meios de dominação e como consequência uma exploração civilizada e refinada da mão de obra trabalhadora (MARX, 2013).

O totalitarismo financeiro exerce um poder acerca da luta popular, agindo no sentido de absorver as demandas sociais da classe operária que, no geral, é constituída pela população de periferia. De maneira seletiva o capital suprime tais demandas vindas de baixo para cima, fazendo com que se intensifique a disputa social entre os pares. A institucionalização das demandas, e aqui, não apenas as bancárias como também as carcerárias, adquirem um papel procedimental legal, o que faz com que se confine e esvazie os movimentos dos oprimidos, forçando-os então a escolherem entre “a opressão paternalista e o esmagamento brutal”. Nota-se, portanto, que as sucessivas tentativas de revoluções são manipuladas em defesa direta ou indireta e, sendo assim, não as deixam com raízes profundas. E neste sentido, uma revolução cultural e penitenciária se torna um marco ainda mais difícil de delinear, visto que, pouca parte da população se vê como iguais junto às pessoas periféricas e encarceradas (FERNANDES, 2009). Em um viés crítico, observa-se que a esfera penal, não é só um reflexo

jurídico, mas também político e amplo, dividindo-se em Direito Penal humano e inumano. O direito penal inumano está ligado ao caráter implícito da pena, que é a invisibilização dos encarcerados, ignorando assim, toda a estratificação de exclusão social que permeia o cárcere (ZAFFARONI, 2015).

O poder punitivo, em seletividade e identidade, vem como forma de manter o controle dos excluídos, intensificando ainda mais a lógica capitalista que a esta altura já se mostra explícita no cumprimento da pena. O que se faz questionar também as novas formas do poder punitivo, que em tempos de totalitarismo financeiro, vêm como estratégia primordial para o acúmulo de riquezas das classes dominantes, levando à conclusão de que a seletividade penal é uma forma de manter a exclusão social e viabilizar o totalitarismo estatal (ZAFFARONI, 2020).

E qualquer cidadão (ã) está vulnerável a cometer comportamentos desviantes, todavia, existem determinados grupos de pessoas que são apontadas por outras como tais. Neste viés, existe a teoria da rotulação, que aduz que o modo como se pensa e age pode ser fruto de uma construção de outrem. Desta maneira, acaba-se criando um sentimento de pertencimento para com certos grupos. Em outras palavras, é como se a pessoa apontada como desviante tomasse para si a identidade na qual terceiros apontam, fazendo com que tais indivíduos construam uma subjetividade em torno do que socialmente lhes impõem (SANTOS, 1981).

E quando se trata das subculturas, a questão da criminalização e rotulação de certos membros da sociedade faz com que se criem pensamentos que apontam a questão criminal não como uma oposição a certos valores, mas, como adequação a outros, que vão à contramão do que a elite lhes impõe. Esses valores são aferidos por fazerem parte de culturas criminalizadas, onde pessoas de determinados bairros, e determinados seguimentos culturais, são rotulados como desviantes, tanto pela mídia quanto pelos membros da elite. (ANITUA 2008).

Ademais, os lugares para brancos e negros sempre foram bem delimitados, ainda mais quando se traça um paralelo com os meios de dominações econômicos. As moradas da classe dominante passam por casas aconchegantes, espaçosas e que normalmente são situadas nas melhores localidades das cidades, além de serem protegidas por um reforçado aparato estatal de policiamento para garantir a tranquilidade dos mesmos. Já o lugar natural para os grupos negros é o oposto do mencionado, caracterizado pelas senzalas e quilombos, e posteriormente a isto, bairros afastados e periféricos, sem infraestrutura e sem um mecanismo estatal de policiamento que vise à proteção de quem ali vive (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). O lugar do negro atualmente também é o sistema carcerário, de modo que o elo existente entre os modelos de punição e a escravidão se mostram nítidos. Os governos americanos, logo após a abolição das pessoas escravizadas aprovaram diversas leis que deixavam a atuação

do direito penal ainda mais rígidas e intensamente semelhantes aos moldes de punição na escravidão, quando se percebe que, em verdade, o sistema de justiça carcerário americano, se caracterizava como grandes campos de trabalho. Neste sentido, observou-se uma onda de pessoas encarceradas, em sua maioria negras, e novas leis estaduais que criminalizam questões culturais envolvendo a população negra (DAVIS, 2003).

Sendo assim, os aparatos estatais não compactuam com os interesses da população como um todo, e neste sentido, existem camadas sociais explicitamente privilegiadas por este aparato, e neste sentido a questão criminal está intimamente ligada à luta de classes. Observa-se que o sistema penal é altamente seletivo, fazendo com que os processos de criminalização sempre alcancem as camadas sociais mais vulneráveis (BARATTA, 2002). Alexander (2017, p. 9) aduz que “O caráter do sistema de justiça penal é outro. Não se trata da prevenção e punição do crime, mas sim da gestão e do controle dos despossuídos”. Fazendo com que o sistema de justiça penal vá à mão do que a classe dominante estipula, desta forma tornando o cárcere um produto de segregação, e eliminando da sociedade aqueles que fogem do esperado pelo contexto capitalista.

E quando se trata de juventude, o pânico moral é muito perpetuado pela mídia. É como se os agrupamentos formados por jovens fossem uma afronta à organização social da sociedade burguesa, muito por conta de que os jovens não estão com seu animus totalmente voltado a superprodução capitalista, visto que o que está em cheque para estes grupos é uma questão de identidade e pertencimento, que se verifica por meio de suas roupas, modo de falar e vivências, de forma que essa organização vai à contramão do que o capital luta para conseguir, qual seja a setorização, desunião de classe e subjetividades totalmente voltadas a produção de capital. Sendo assim, as pessoas de idades mais avançadas são mais propensas a crerem que estes agrupamentos são desviantes, o que levam os jornais a noticiarem de maneira setorizada acontecimentos negativos a tal respeito, criminalizando então a própria juventude, seus hábitos e sua subjetividade e nesta seara o punitivismo vem como meio de dominação dessa juventude (COHEN, 2011).

E o punitivismo que está em torno dessa juventude que ousa não seguir os padrões da classe dominante, não apenas por ousadia, mas pelas condições sociais que permeiam a periferia, vive então uma onda de segregação que nunca teve fim, e que, em verdade, apenas se intensifica no decorrer dos anos, desde a abolição da escravidão até os dias atuais. O cárcere e o punitivismo são etapas da história de exclusão, segregação e genocídio que durante anos ocorreu, em algumas fases explícitas, como na escravidão, em outras mais veladas, como nos patamares atuais, que por intermédio do direito penal e da punição, com um discurso voltado a segurança pública e um apelo midiático, de forma implícita,

segregam seletivamente uma geração que está fadada a reviver os horrores do passado. (ALEXANDER, 2017).

JUVENTUDE NEGRA, PERIFERIA E O GENOCÍDIO DECLARADO

Diante do que foi debatido anteriormente com a teoria de Alexander (2017), em termos de Brasil constata-se que o genocídio da população negra, sobretudo de periferia, está infelizmente enraizado no seio do desenvolvimento econômico brasileiro. Após a abolição da escravidão, além de as pessoas escravizadas terem sido libertadas sem políticas públicas de acolhimento, um forte aparato de repressão penal se construiu para segregar tais pessoas ocasionando então um encarceramento em massa da população negra. O punitivismo, quando se tratava de pessoas escravizadas, era intensamente maior do que o das pessoas brancas, inclusive com tipos penais voltados a coibir práticas culturais da população negra. E neste contexto, o número de pessoas escravizadas que eram punidas pelo Estado na seara penal, era inclusive maior do que o número de processos, denunciando então um aparato estatal de higienização social é um direito penal seletivo, político e elitizado. (FERREIRA, 2011).

Neste contexto, as práticas e costumes da população negra, que eram tão presentes na sociedade recém-saída da escravidão, representavam um entrave para o lema “ordem e progresso” pretendidos pelas elites políticas e religiosas da época, sendo criados, então, diversos tipos penais que incriminavam seus costumes como a capoeira, religião, linguagem e o fumo, fazendo com que essa população se ecoasse em um ambiente intensamente devastador de corpos e subjetividade (SAAD, 2013).

E essa segregação, subjetiva e objetiva resultou em prisões e mortes, inclusive por suicídio. As políticas públicas na pós-abolição não garantiam saúde, saneamento e bem-estar, de forma que muitos não aguentavam a pressão de estarem abandonados à própria sorte, e estrangeiros relatam que diversas pessoas se suicidavam em grande escala, porém, pouco se discutia na época, e essa prática foi denominada de morte voluntária, não causando nenhuma comção ao Estado e muito menos uma política pública voltada a essa prevenção (OLIVEIRA; ODA, 2008).

[...] o genocídio está amplamente documentado e explicado pelos melhores e mais insuspeitos historiadores. A abolição por si mesma, não pôs fim, mas agravou o genocídio; ela própria intensificou-o as áreas de vitalidade econômica, onde a mão-de obra escrava ainda possuía utilidade. E posteriormente, o negro foi condenado à sociedade de classes, como se não pertencesse à ordem legal. O que o expôs a um extermínio moral e cultural, que teve sequelas econômicas e demográficas (FERNANDES, 1978, p. 21).

E essa política de segregação resultou tão somente na construção de favelas e periferias, formadas pela grande classe de trabalhadores que descendem da política de exclusão das pessoas escravizadas, o que são os casos das grandes metrópoles como São Paulo, na qual grande parte da população negra e seus descendentes habitam nos extremos, na Zona Leste e Sul da cidade. Esse fenômeno é chamado de periferização da cidade e tem forte ligação com a falta de políticas do período pós-escravidão, onde pessoas vagavam pelas cidades sem espaço, e começaram a migração para as regiões menos povoadas (ADÃO, 2017).

E nessas regiões as culturas desses povos foram se desenvolvendo, porém, longe dos holofotes das grandes mídias burguesas, o que resultou em um genocídio cultural, proveniente de políticas de branqueamento da população, e esse é um dos conceitos de genocídio, que Abdias do Nascimento (1978) demonstram de forma a ampliar o conceito de genocídio. Quando se trata da periferia e conseqüentemente de negros e negras o genocídio se inicia e se manifesta das mais diversas formas, podendo ser subjetivo, cultural, sexual e letal, ele perpassa diversas fases até resultar em um corpo negro caído no chão. Neste diapasão o Brasil obscurece todo esse processo em volta do mito da democracia racial, onde se prega que este é um país feliz, acolhedor e democrático, que recebeu os negros de braços abertos e reconhece a cultura dos mesmos como sendo sua, porém, em verdade, o Brasil se constituiu com base na segregação desses povos, resultando em números que deixam os países que vivenciaram diversas guerras declaradas perplexos (NASCIMENTO, 1978).

Neste sentido falar sobre violência, segregação e genocídio é entender que esta é uma construção que perpassa diversos aspectos, bem como, processos intersticiais de reprodução do genocídio, e assim entende-se que a violência é direcionada e seletiva, assim como, o cárcere em uma analogia criminológica, que está voltada a setores marginalizados, não na sua face explícita e aparente, mas que é resultado dessa segregação velada. Neste sentido, a violência é um vetor motriz de interação e subalternidade de corpos de periferia (CUSTÓDIO, 2017).

O resultado dessas políticas em números no ano de 2016 resultou em um jovem morto a cada 23 minutos segundo a comissão parlamentar de inquérito (CPI) que foi criada pelo Senado Federal para investigar o assassinato de jovens. E esse relatório denunciou que 23.100 jovens negros com idade de 15 e 29 anos, foram assassinados equivalendo a 63 homicídios por dia. (CPI, 2016). O atlas da violência do ano de 2017 denuncia ainda que 75,5% dos jovens mortos no mesmo ano eram negros. Entre 2010 e 2011 um estudo feito na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), aponta que 61% das ações letais cometidas pelo aparato do Estado eram jovens provenientes de periferia e negros, 97% sendo homens e 77% com idade entre 15 e 29 anos (SINHORETTO; MORAIS, 2018).

E esses números evidenciam que a política de branqueamento ainda não só existe, como a cada dia se reforça, evidenciando que o Estado brasileiro necessita diariamente de sangue negro para manter o seu legado de soberania racial através de um direito penal elitista e racista, utilizando de diversas leis, como a de drogas, e fomentando, via de regra, pelas instituições de segurança pública, legitimado pelo discurso do inimigo, e esse inimigo é facilmente encontrado pelas municiões estatais (GOÉS, 2017).

ARTE E CULTURA: PRODUÇÃO PERIFÉRICA COMO PORTA VOZ DO GENOCÍDIO DECLARADO

Eu vivo em paz porque eu tenho a consciência que eu sou a junção de um monte de coisas que o Brasil odeia, mas que mesmo ele odiando eu ainda consiga atravessar. Porque eu sou uma pessoa preta, inteligente, bem-sucedida, com consciência de classe e que não esqueceu de onde veio. A junção dessas cinco coisas é uma parada que o Brasil não consegue lidar com facilidade (EMICIDA, 2021, s/p).

Todo jovem almeja o reconhecimento social, mas os jovens periféricos precisam empreender ainda mais esforços para alcançar este ideal. Neste sentido, Kehl (1999) analisa a legião de fãs do grupo de rap Racionais MC's, composto em sua maioria, por jovens negros e pobres. Para a autora, existe um elo especial entre estes artistas e seus fãs, haja vista que as músicas do referido grupo representam, no mundo psíquico de tais jovens, o ideal de reconhecimento de seus discursos, e enaltece o orgulho da raça negra, favorecendo a autoestima destes jovens que se encontram às margens da sociedade. A autora demonstra que o grupo propõe fazer uma revolução não com armas, mas com palavras, e sugere que a inclusão dos 'irmãos de etnia e de pobreza' se dê pela valorização de si e de sua história, e não pelo esforço para se enquadrar na lógica do mercado. Neste sentido, a mensagem que o grupo apregoa poderia ser sintetizada em: "fique esperto, fique consciente – não faça o que eles esperam de você, não seja o "negro limitado" (título de uma das músicas de Brown) que o sistema quer, não justifique o preconceito dos "racistas otários" (título de outra música)" (KEHL, 1999, p. 96).

No entendimento de Kehl (1999), Mano Brown e seus companheiros de banda não objetivam agradar às classes altas, tampouco disseminar o discurso meritocrata que atribui unicamente ao sujeito a responsabilidade pelas suas condições sociais. Pelo contrário, o grupo almeja enaltecer a autoestima de jovens negros e periféricos, e assim, produz impactos na subjetividade destes jovens, suscitando a identificação grupal, a força da união, e o enaltecimento de seus discursos. Em suas palavras, "quando os Racionais apelam a que os manos se identifiquem com a causa dos negros, estarão propondo um campo

identificatório” (KEHL, 1999, p. 102).

Neste viés, observa-se um elo de representatividade de tais estilos musicais com o cotidiano desses jovens periféricos, que pouco eram vistos nas mídias e a partir da disseminação desta cultura passaram a pertencer a um grupo social específico e que denunciam e atribuem novo sentido às suas vulnerabilidades (KEHL, 1999).

A arte e a cultura, no entanto, vêm como um aliado para uma possível retomada da união de classes, por meio da criação de laços e de um campo identificatório que permeia a subjetivação dos excluídos. Jovens se unem em prol da música, cultura e representatividade, gerando então uma onda de artistas negros, poetas e escritores os quais problematizam as questões sociais de maneira a fazer com que esse grupo ecoa para as mais diversas camadas sociais.

Hoje a cultura de rua e o hip-hop, por exemplo, é um local de pertencimento e resistência para pessoas que, através da arte denunciam as opressões do dia a dia, o que pode ser articulado politicamente por uma luta antirracista, antifascista e, por que não, anti-imperialista. Muito do que acontece negativamente dentro dos espaços de vivências desses jovens é transformado em resistência por jovens que se sentem pertencentes a uma classe, a classe artística (SUDRÉ, 2016).

Nas periferias das grandes cidades, algumas vertentes musicais se destacam e se transformam em verdadeiros instrumentos de representatividade da juventude, como é o caso do funk, do rap, e outros. O grito da favela, a voz dos morros e a liberdade, o som das grandes massas. Algumas pessoas afirmam que tais estilos musicais são formados por pessoas que não fazem arte, alegando que são desafinados e despertam um sentimento de ódio, além de trazerem pornografia em suas letras. E sendo assim, tais segmentos foram sendo associados à criminalidade e ao tráfico de drogas, ensejando, portanto, diversos projetos de lei que criminalizam tal cultura (FACINA, 2009).

Uma das questões mais importantes e representativas sobre cultura é que a mesma faz com que se depositem na consciência das pessoas, de homens e mulheres, os costumes, a capacidade e habilidade que se adquire e que se desenvolve ao longo dos anos, é algo que se mantém vivo nos pequenos gestos e que une pessoas em prol de um objeto que move quem está em volta destes acontecimentos, fazendo com que ela não seja estagnada, mas sim progressista, no sentido de se moldar a passagem do tempo, porém, mantendo raízes vivas. (TROTSKI, 1981).

E com base nesse progressismo, a sociedade de classes reserva algumas peculiaridades acerca da cultura, pois ela se manifesta de maneira diferente, levando em consideração que ela é fomentada com base nas divisões sociais, embora em alguns grupos a cultura se manifeste de maneira igualitária entre seus pares. Em cada sociedade a cultura assume uma especificidade diferente, e

apenas em análise de casos concretos ela pode ser compreendida de forma mais clara. Na sociedade capitalista ela ganha uma divisão ainda maior, justamente pelo elemento social e de classe, pela complexidade do tema cultura vem intrínseco a própria complexidade do capital (VIANA, 2018).

Em outras palavras, quando se trata de sociedade brasileira, esta se divide não apenas por uma segregação cultural, mas também por uma imensa divisão criada pelas classes, pelos diferentes meios de trabalho e pela tecnologia. Desta forma, vivencia-se uma carência absoluta quando se trata de camadas populares, e essas camadas acabam por assistir o privilégio absoluto das camadas dominantes, bloqueando então uma construção democrática de cultura, visto que estamos expostos à imposição cultural da elite, que mantém o controle dos meios de comunicação e tecnológicos (CHAUÍ, 2008).

E nesta esteira, os países periféricos, sobretudo latinos, experimentam diversas mudanças na estratégia de expansão do imperialismo capitalista, haja vista as transformações econômicas e sociais que marcam o século XX e XXI. O processo de produção e reprodução social passa por uma intensa mudança nas relações de trabalho, de modo que a condição de vida e de trabalho ganham uma dinâmica intensa e tecnologizada, o que culminou na exclusão de muitas pessoas do mercado de trabalho, e uma intensa onda de trabalhadores que mergulharam em uma relação de trabalho informal, levando, sobretudo pessoas vulneráveis a jornadas de trabalho extensas, e uma queda descomunal na qualidade de vida das mesmas, sobretudo de mulheres, migrantes e negros (DIAS, 2020).

E subjetivamente falando, as mais variadas formas de se dividir o trabalhador em classes, tanto de salário quanto de diversas outras formas, como já exposta anteriormente neste artigo, se fez perder um caráter unificado entre as pessoas. A questão subjetiva se perdeu com a passagem do tempo, e essa é uma das estratégias capitalistas para expandir-se ainda mais nos países periféricos e sobretudo nas periferias desses países, de modo que a consciência de classe foi se esvaindo durante todas essas crises que os países de capital periférico viveram, mas não só isso, pois o resgate dessa consciência se torna cada vez mais difícil em tempos de genocídio e barbárie (MATTOS, 2019).

A classe trabalhadora se vê então em um liame no qual separa as relações universais de classe com as relações pessoais de conquistas individuais, o que faz com que se perca o ideal universal da luta de classes. Neste sentido, apenas de forma espontânea não seria possível recuperar a consciência de classe, até porque em tempos de expansão do capital as relações e os objetivos são econômicos, portanto, é possível se vislumbrar apenas uma consciência economicista, cabendo então aos intelectuais educarem sua população para as questões mais aprofundadas da temática (ZIZEK, 2003).

E neste contexto, não teria a luta de classes chegado ao fim, pois ela ainda existe, desde que exista uma classe que detenha as fábricas e o poder sobre o grande aparato econômico, ainda que se tenha outra classe subordinada a esta, ainda que se tenha gigantesco acúmulo de terras, ainda, existirá, pois, pessoas subordinadas a esta, e então a luta de classe ainda vive e ainda reprime os pares, reprime os iguais. E qual seria o papel da juventude nesse emaranhado de relações se não a de construir uma nova forma de existir? (LENIN, 2015).

Nesse cenário, via de regra, a juventude tem importante papel tanto em militância, quanto em produção intelectual e artística. A organização da juventude se dá por várias frentes, e talvez, a vontade de pertencer a algo ou se encontrar em algum grupo, como aduzido por (COHEN, 2011), torna as camadas da juventude uma potência no que diz respeito à união de classes (LUCENA et al., 2009).

CONCLUSÃO

Conclui-se que as camadas da juventude, é uma grande força no resgate do trabalho de união de classe, jovens por si só, nas periferias se organizam sem a necessidade de atuação de grupos elitistas e da burguesia dominante, a organização dos mesmos vem de um elo natural e necessário para sobrevivência se seus pares. E a produção cultural das periferias é um forte instrumento de representatividade dessa união, promovendo laços identificatórios entre os jovens. Demonstrando que as vozes que ecoam dos guetos denunciam uma realidade de exclusão e genocídio.

Pode-se afirmar então que a cultura como ferramenta de crítica social fortalece esse elo de representatividade e união, desses jovens, que estão em busca de mudanças. E através dessa resistência, mesmo que o capital venha a suprimir essa união com as demandas sociais cada vez mais cedo chegando a esses jovens, e com a apropriação dessa cultura pelos meios massivos de aculturação, dentro das favelas ela vem sendo instrumento de sobrevivência.

Sendo assim, essa identidade criada através desses movimentos, faz com que jovens reconheçam as amarras sociais que os cercam e os prendem. A arte vem como um uma força propulsora que denuncia o genocídio dessa população, que tem saneamento, saúde e educação negadas, e a produção cultural desses agrupamentos formam um legado que vem sendo propagado de geração em geração.

Sendo assim, também se conclui que a potência desses jovens é um problema para o capital, que deseja corpos dóceis para o trabalho, portanto, essa energia é algo que tende a ser combatida pelos órgãos de repressão do Estado. E como defende a pesquisadora, professora e ativista Angela Davis, o mundo carece de uma mudança radial e aprofundada. E nas palavras de José Ingenieros “Juventude sem rebeldia é servidão precoce”.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Cláudia Rosalina. **Territórios de morte: homicídio, raça e vulnerabilidade social na cidade de São Paulo**. 2017. 65f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Artes, ciências e humanidades da cidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.
- ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: Racismo e encarceramento em massa**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ANITUA, Gabriel Ignácio. **História dos pensamentos criminológicos**. Rio de Janeiro: Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2008.
- BARATTA, Alessandro, **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.
- BRASIL. DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional – **Relatório de informações penitenciárias (2019)**. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/SC/sc>. Acesso em: 11. ago. 2021.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *In: Crítica y Emancipación*, v. 1, p. 53-76, jun. 2008.
- COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics**, Routledge classics, New York, 2011.
- (CPI) BRASIL. Congresso. Comissão Parlamentar de Inquérito de Assassinato de Jovens. **Relator: Senador Lindbergh Farias**: Brasília, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integrado-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 22. Junho. 2022
- CUSTÓDIO, Tulio. A violência de Estado nas periferias: genocídio físico, material e cultural. *In: Com ciência: revista eletrônica de jornalismo científico*, São Paulo - Unicamp, ed. Dossiê 192, 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/a-violencia-de-estado-nas-periferias-genocidio-fisico-material-e-cultural/>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- DAVIS, Angela. **Are Prisons Obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.
- DIAS, Áurea Cristina Santos. Classe Trabalhadora – de Marx ao nosso tempo. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, p. 21 - 46, 2020.
- EMICIDA. Sei Com Qual País Sonho, Mas Sei Em Qual País Vivo. [Entrevista concedida a] Ronaldo Fraga. *In: REVISTA TRIP*, Rio de Janeiro, 2021.
- FACINA, Adriana. “Não me bate doutor”: funk e criminalização da pobreza. *In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, Salvador, 2009.
- FERNANDES, Florestan. **Nós e o Marxismo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Florestan. Prefácio. *In: NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1978. pp. 19.

FERREIRA, Ricardo Alexandre. **Crimes em Comum: escravidão e liberdade sob a pena do Estado imperial brasileiro (1930-1988)**. São Paulo: Unesp, 2011.

FLAUZINA, A. L. P. O feminicídio e os embates das trincheiras feministas. *In: Revista Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade* 20, (23/24), 95–106, 2016.

GÓES, Luciano. Abolicionismo penal? Mas qual abolicionismo, “cara pálida”? *In: Revista InSURgência*, Brasília, ano 3, v. 3, n. 2, p. 94-124, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: 2 pontos, 1982. v. 3.

IBCCRIM. Instituto brasileiro de ciências criminais. *In: Letalidade policial aumenta e aumentará se não houver freios eficazes e legítimos*, 2018. Disponível em: <https://wp.ibccrim.org.br/artigos/309-agosto-2018/letalidade-policial-aumenta-e-aumentara-se-nao-houver-freios-eficazes-e-legitimos/>. Acesso em: 29 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA (Brasil). Atlas da Violência 2017. *In: Mortes por arma de fogo*, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/filtros-series/5/armas-de-fogo>. Acesso em: 29 set. 2020.

KEHL, Maria Rita. **Radicais, Raciais, Racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LENIN, V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 43 p.

LUCENA, Hadassa *et al.* Educação popular e juventude: o movimento social como espaço educativo. *In: Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, ed. 174, p. 290-315, 2019.

MARX, Karl. **O capital: Livro 1 o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 301

MATTOS, Marcelo Badaró. **A Classe Trabalhadora – de Marx ao nosso tempo**. 1 ed. SP: Boitempo, 2019, 156 p.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETTO, José Paulo. Capitalismo e barbárie contemporânea. *In: Argumentum*, Espírito Santo, 2012.

OLIVEIRA, Saulo Veiga; ODA, Ana Maria Galdini Raimundo. O suicídio de escravos em São Paulo nas últimas duas décadas da escravidão. *In: Mangui-*

- nhos**: História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p.371-388, abr.-jun. 2008.
- SAAD, Luísa Gonçalves. **“Fumo de negro”**: a criminalização da maconha no Brasil (c. 1890- 1932). Salvador, 2013.
- SANTOS, Juarez Cirino dos. **A criminologia radical**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1981.
- SINHORETTO, Jacqueline; MORAIS, Danilo de Souza. 2018. “Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada”. *In: Revista de Estudos Sociais*, v. 64, p. 15-26. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.02>
- SUDRÉ, Lu. Arte da periferia denuncia “genocídio negro”. **Entre Teses - Unifesp**, São Paulo, 2016.
- TROTSKI, Leon. Cultura e socialismo. *In: MIRANDA, Orlando (org). Leon Trotski: política*. São Paulo: Ática, 1981.
- VIANA, Nildo. Marxismo e Cultura. *In: Práxis Comuna*, Belo Horizonte, v. 1, ed. 1, p. 13-31, 2018.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl. Direito Penal Humano ou Inumano? *In: Rev. secr. Trib. Perm.* Buenos Aires, a. 3, n. 6, p. 27-47, 2015.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl; SANTOS, Ílison Dias Dos. **La nueva crítica criminológica**: criminología en tiempos de totalitarismo financeiro. Ecuador: El Siglo, 2020.
- ZIZEK, Slavoj. **From History and Class Consciousness to The Dialectic of Enlightenment... and Back**. New German Critique: Traduzido por: Bernardo Ricupero. São Paulo: 2003.

JUVENTUDE PRETA, PERIFERIA E ESPAÇOS URBANOS EM DISPUTA: A CIDADE COMO ESTRUTURA DE SEGREGAÇÃO

Pedro Lucas Pereira de Moraes Alves¹

Tauã Lima Verdan Rangel²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente articulação visa de modo magnânimo explanar com uma qualificada profundidade a relação entre a juventude preta assim como o papel e a presença da periferia presente no espaço urbano. A disputa entre os espaços urbanos e a periferia se desenvolve ao ponto que haja de certa forma uma segregação racial e social, a cidade é uma grande ferramenta para tal ocorrência, visto que a cidade desempenha um papel de distribuição dos indivíduos inseridos na sociedade.

No que se refere ao tema da juventude negra, há de se mencionar que, a juventude possui seus direitos e seus determinados deveres que necessitam ser analisados e observados assim como possuírem amparo pela lei. Para se propor a segurança, executar a garantia das obrigações, deveres e direitos por esse determinado grupo social. A cidade obtém uma abrangente função no que se refere à inserção do jovem no meio social, diante disso, a cidade deve promover sua segurança, assim como outros setores que visem proporcionar a qualidade de vida, em relação ao meio social, para uma busca por melhores condições de vida.

O ambiente social, por conta de sua estrutura, promove uma segregação entre seus indivíduos, seus grupos e diversos habitantes inseridos na sociedade. Há o interesse da comunidade estudiosa de se erradicar o preconceito, a discriminação e a desigualdade sofrida pelos grupos minoritários. No entanto, a problemática da segregação racial desencadeia impactos para a sociedade, e a fim de se diminuir assim como o intuito de se erradicar tais problemas, a equidade é um mecanismo grandioso que visa à democracia, porém, com uma ótica um

1 Graduando na Faculdade de Direito Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC. Pedrolucas190402@gmail.com.

2 Professor Orientador. Pós-Doutor em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (2019-2020; 2020-2021). Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisa “FACES e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito” – FAMESC – Bom Jesus do Itabapoana-RJ; E-mail: taua_verdan2@hotmail.com.

tanto mais detalhada e com um viés mais social e humanitário, para que se visse uma igualdade no acesso aos direitos e nos deveres.

A metodologia empregada na construção do presente pautou-se na utilização dos métodos científicos históricos e dedutivos. No que compete ao primeiro método, a sua abordagem se justifica em razão da incidência e compreensão do mito da democracia racial adotado no contexto brasileiro e suas implicações para a normatização do racismo. Já no que se refere ao segundo método, em decorrência da abordagem do tema central, sua aplicação encontrou justificativa. Dada à natureza da pesquisa, esta, ainda, é enquadrada como uma pesquisa de natureza teórica e abordagem qualitativa.

Em relação às técnicas de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho de revisão de literatura sob o formato sistemático, conjugada, de maneira secundária, com as técnicas de pesquisa bibliográfica e legislativa. As plataformas de pesquisa utilizadas foram o *Google Acadêmico*, o *Scielo* e o *Scopus*, sendo, para tanto, utilizados como descritores de seleção do material empreendido as seguintes expressões: “periferia”, “espaços urbanos”, “segregação”, “juventude preta” e “democracia racial”. A partir da identificação do material, a seleção observou a pertinência estabelecida em relação ao tema-objeto da pesquisa.

SER PRETO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A NORMATIZAÇÃO DO RACISMO

No Brasil, a classificação racial é uma estrutura que se dá mediante as determinadas características visíveis de um indivíduo inserido na sociedade. Uma preconceção feita em relação ao outro é um meio que encontramos de dar previsibilidade às relações e às questões que são realizadas no cotidiano, quando é proposta por um juízo de valor positivo, acaba restringindo suas possibilidades. No entanto, quando há um juízo de valor negativo, pode acarretar determinadas situações de exclusão social, assim como aversão e, em casos mais graves, violência (ALMEIDA, 2017).

No Brasil, há a existência do conceito de democracia racial, tal ideologia faz uma negação a existência do racismo assim como o preconceito no Brasil, sendo tratada como uma espécie de mito, visto que busca exprimir a concretização de uma eventual democracia plena que se estenderia aos indivíduos de todas as raças, não considerando as desigualdades motivadas pelo racismo no país e mediante sistemas racistas culturais e políticos e sociais que dão uma maior voz aos indivíduos brancos, assim como lhes promovem privilégios.

Essa visão de democracia é desmistificada por profissionais da área de sociologia assim como especialistas do âmbito da antropologia que estudam o preconceito e por vários métodos de indicação, seja social ou econômico, que

apontam as desigualdades relacionadas à etnia. Diante disso, o preconceito se encontra enraizado na sociedade em uma ampla escala. Contudo, a democracia racial de caráter verdadeiro é qualificada como uma meta, que ainda se encontra longe de ser atingida e desta forma é um mito que promove a criação de uma imagem positiva da sociedade, que infelizmente ainda não coincide com os fatos documentados (THIENGO, 2018).

Essa ideologia, de democracia racial, hodiernamente ainda é idealizada e disseminada, visto que a mestiçagem causa certa confusão no que se refere à mistura racial em se tratando de plano biológico, com as relações de raça no âmbito sociológico. Os setores, tais como a saúde, a educação, renda, serviços, gestão social, estabelecem a visão de que há uma abrangente desigualdade de realidades e de possibilidades no território brasileiro, de modo que torne insustentável esse mito da democracia (THIENGO, 2018).

Sobre o racismo, é entendido que este nitidamente permeia todos os âmbitos da vida, de modo que demonstre as desavenças existentes entre negros e brancos na sociedade. Sendo assim, há de se observar que o racismo é uma ideologia ou uma teoria que possibilita a atribuição de classificações intelectuais e culturais, por conta da cor assim como a origem do indivíduo. No entanto, já a discriminação racial, consoante os dados abordados no ordenamento jurídico, venha a ser qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer área da vida pública ou privada, cujo propósito ou efeito seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagradas nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados partes. Mediante o primeiro artigo da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a discriminação e formas correlatas de intolerância (PEREIRA, 2013).

É abordado que no Brasil, ocorre uma determinada segregação material que se evidencia por conta das problemáticas que ocorrem entre brancos e negros. Diante da calamidade e precariedade que assolam as partes nas cidades habitadas pelos negros, infelizmente essa realidade ainda é mais nociva por conta do fator da institucionalização de uma determinada corrente filosófica de que o indivíduo negro é um ser incapaz e que possui a única função de servir o branco. Tal ideologia acaba se refletindo na postura dos cidadãos negros, que de modo passivo, acabam tolerando e, até mesmo, sendo vítimas de atos agressivos que ferem a sua dignidade e o seu ego (ALMEIDA, 2017).

Haja vista que para um negro ser aceito em um determinado grupo de pessoas na sociedade, ele deveria ter de suportar todas as provocações racistas e mesmo assim ainda ser uma espécie de serviente. Essa realidade de caráter discriminatória é ressaltada por dados estatísticos, em que se demonstra a diferenciação

material entre pessoas brancas e as pessoas negras. Exemplificando o fato de os negros, em linhas gerais, normalmente no âmbito do trabalho, ocupam as funções menos significativas e menos valorizadas, visto que a eles são atribuídas às atividades qualificadas como menos importantes (PEREIRA, 2013).

Ainda é cabível ressaltar que o índice de analfabetos presente entre os habitantes negros é visivelmente o dobro em se comparando com a população branca. Há também de se salientar, o fato de que as grandes vítimas da violência existente no meio social são os negros, que principalmente na infância, nesta determinada fase da vida de um ser humano, o racismo causa consequências mais impactantes a um indivíduo.

A questão do sistema de crença que o Brasil escapou da discriminação racial em várias outras nações é existente, exemplificando os Estados Unidos. O ato de discriminar, ou seja, realizar uma determinada distinção de um grupo ou pessoa por associação de suas características físicas, assim como sua etnia e estereótipos, tal fato se denomina racismo. A discriminação, assim como o preconceito são problemas sociais que infelizmente ainda são realizados pela população e ainda se fazem presentes hodiernamente. Tal distinção acarreta tratamento diferenciado, que resulta em diversos malefícios à sociedade, como a segregação, a opressão, o ataque à cultura, assim como aos setores espacial e social, consoante a disposição explícita no artigo primeiro do estatuto da igualdade racial (PORFÍRIO, 2022)

Vale ressaltar o fato de que o Brasil foi o país com o maior número de africanos raptados e escravizados, entre os anos de 1501 e 1870, estes foram comercializados e posteriormente transportados para o continente americano. Diante dessas informações, é possível notar que o Brasil foi o país mais escravista do hemisfério ocidental e sendo também o último a extinguir o tráfico de escravos, apenas após a lei Eusébio de Queirós e a abolição mediante a Lei Áurea no ano de 1888 (ALMEIDA, 2017).

A história do Brasil se confunde com a própria história do racismo, visto que o Brasil foi um país construído por escravos e o racismo infelizmente ainda se encontra presente em dias atuais, é visível que o erro histórico vai se arrastando de modo que chegue aos dias atuais. O racismo, desde a era colonial assim como o período escravocrata, se tornou presente por conta dos atos e das ideologias impostas pelos portugueses que se inseriram no território (PORFÍRIO, 2022).

É conformado que o racismo e o preconceito se conformam por mais de três séculos de escravidão, ambos fizeram parte da criação da identidade nacional. Após a abolição, o negro ainda obteve a sensação de certa liberdade, no entanto, foi apenas uma sensação, porque ainda há a questão da democracia racial, que é um verdadeiro mito, visto que a sociedade é preconceituosa, de modo que a ausência de preconceitos nunca ocorreu em nenhum país do globo (MARX;

ENGELS, 1987 apud SANTOS, 2008).

No território brasileiro, essa ideia de democracia racial foi um dos pontos para a formação da identidade nacional. A igualdade política conduziu também essa falsa ideia de meritocracia, que na qual os negros e os brancos se encontram em condição de igualdade em questões sociais e no que se refere às oportunidades. Há de se lembrar que o Brasil é o país com a maior população negra fora da África em proporções absolutas, contudo, essa população que compõe a sociedade brasileira em sua maioria, se apresenta em todos os setores no meio social. O racismo, ele é causado por conta da discriminação oriunda da antiguidade, na época que os povos gregos e os latinos qualificavam os estrangeiros como bárbaros (PORFÍRIO, 2022).

No Brasil, as causas do racismo podem ser nitidamente associadas, em linhas gerais, pela longa escravização dos povos de origem africana e a tardia abolição do período escravista. Desta feita, apesar de tardia, foi muito mal organizada, visto que inseriu de modo muito mal organizado o escravizado na sociedade da época, sem oportunidades de trabalho, sem recursos, sua dignidade não era respeitada e sendo assim, o negro teve de se estabelecer em zonas mais pobres e carentes das cidades, originando, assim, a ascensão dos cortiços. Esses locais eram vistos como lugares indignos e eram marginalizados pelo olhar das outras pessoas (ALMEIDA, 2017).

A CIDADE COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO: A DICOTOMIA CENTRO E PERIFERIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No meio atual, é visível que novos desafios em âmbito global ressaltam a importância de uma determinada preocupação no que se refere à dimensão de caráter humano. Depois da chegada do milênio, a maior parte da sociedade do globo se encontra em ambiente urbano e não em perímetros rurais, de modo que faça com que as cidades mais antigas ou as mais recentes obtenham o papel de se adaptar o seu espaço e executar alterações cruciais em sua organização e em suas prioridades no perímetro urbano. (SANTOS, 2008).

Essa determinada dimensão humana é de grande valia nas cidades para a promoção de um novo método de planejamento. Haja vista que o desenvolvimento da sociedade, seja de caráter tecnológico construtivo e econômico, promoveu resultados em áreas urbanas, edifícios de escala sem precedentes, integrando vastas distâncias, prédios altos e arquitetura rápida. No passado, as cidades eram formadas por acréscimos de construções em relação aos espaços coletivos, que acabam acarretando em cidades com escala adaptadas aos sentidos e potencial do ser humano.

No decorrer da história, a cidade desempenhava a função social do espaço urbano como ponto de encontro, para o auxílio para com os objetivos da

sustentabilidade da sociedade e para uma democracia ampla, aberta e concreta no meio social (CAMARINHA, 2014). As nítidas e extremas distinções entre as nações centrais e periféricas são alimentadas mediante um sistemático modelo de intelecto pretensamente universalizado e com caráter neutro. Além disso, a aprimorar a conceituação dos termos: inclusão e solidariedade. Diante disso, percebe-se a formação de fossos extremos entre os centros da periferia, assim como os grandes centros hegemônicos (THIENGO, 2018).

Em contrapartida com a ideologia proposta pelo universalismo, há de se salientar que a integração dos países em escala global, ou seja, a globalização. É um termo que cria uma determinada hierarquia entre o centro e a periferia, em um contexto em que a invisibilidade das colônias que foram colocadas em uma espécie de guarda do centro, acarretou em lugares do centro à manifestação e à proliferação de fatores do estado assim como fatores não estatais. Que foram estabelecidos por conta do setor das relações desiguais entre o centro e a periferia, entre o norte e o sul do globo, diversificando entre os incluídos e os excluídos (MARX; ENGELS, 1987 apud SANTOS, 2008).

Para grande parte da população brasileira, o termo *periferia* faz uma alusão para milhões de brasileiros periféricos inseridos em um determinado espaço geográfico, a relação de vivência é uma grande característica. Haja vista dizer que, o centro é entendido como local de trabalho assim como ponto de compras já a periferia é o próprio centro da vida cotidiana (SANTOS, 2008). Hodiernamente, o modelo contemporâneo de urbanismo, que engloba a formação de determinados condomínios fechados, obtém inspiração no estilo oriundo da América do norte, que proporciona privilégio em relação à privatização dos espaços públicos. Por conta disso, a cisão social está posta em evidência, tal processo foi acarretado por conta da proliferação desses determinados condomínios fechados.

É visível que o termo centro faz alusão a um desenvolvimento técnico que obtém uma estrutura diversificada de forma integrada, com especialização em produtos de caráter industrial, a palavra periferia possui um caráter unilateral que se desenvolve proveniente de uma área relativamente atrasada, sua função é a criação de matéria-prima. No que se refere à gênese do capitalismo e em seguida o debate acerca do nível de desenvolvimento periférico (THIENGO, 2018).

Há de se salientar o impasse vivido pela Rússia, que obtinha uma burguesia dominada pelo Czar, que era vítima de um papel de manipulação por conta do capital proveniente da Europa, assim como grupos de camponeses que não obtinham as mais básicas condições de sobrevivência. Em sua ótica, apenas o proletariado teria capacidade de retirar a Rússia do estado de atraso e desencadear o processo de transformação (TROTSKY, 1977). As mais diversas transformações desencadeadas pelo capitalismo nos últimos anos colocam à prova

todos os estudos teóricos que discorrem acerca do desenvolvimento periférico capitalista, umas das causas são as mais novas fronteiras da comunidade, e sobre quais novos requisitos econômicos, sociais e até mesmo político se tornaria possível promover uma definição de que uma região ou uma determinada nação é periférica ou central (FOUCAULT, 2010).

A justaposição entre Centro e Periferia é um fato que ocorre em diversas cidades do mundo. Já no Brasil, as cidades, sobretudo aquelas localizadas na região sudeste, estão em um rápido processo de perda de suas áreas de zona rural, como consequência do processo de conurbação. A conurbação, em linhas gerais e em um espectro superficial, é uma junção de duas ou mais localidades em um mesmo espaço geográfico, que por conta dessa união, acabam se tornando um mesmo meio urbano (ALMEIDA, 2017).

Diante dessa relação de centro e periferia, há a necessidade de se salientar acerca da segregação urbana, que obtém, também, o nome de segregação socioespacial, visto que se refere à periferização. Assim como o entendimento de marginalização de determinados grupos do meio social, seja por fatores culturais, econômicos, de caráter histórico e até mesmo racial no perímetro urbano. Alguns dos exemplos dessa separação urbana mais comuns são a formação de favelas, assim como construções em áreas irregulares e até mesmo o surgimento de cortiços (PEREIRA, 2013).

É perceptível que a segregação, é oriunda de um processo de divisão proveniente da luta de classes, de modo que a parte mais pobre da sociedade tende a se abrigar em áreas mais longas e distantes dos grandes centros, de modo que se tornem menos acessíveis aos habitantes. Essa separação social acarreta uma calamidade infraestrutural, tais como questões de saneamento básico, pavimentação e outros recursos de necessidade da população (CAMARINHA, 2014).

Conforme o passar dos anos, ficam e o aprimoramento das técnicas e que as execuções e os serviços prestados se disponibilizem por conta dos novos sub-centros. O Estado age nesse meio, em especial no processo de oferecimento de melhores condições no âmbito da infraestrutura, praças, áreas de lazer e entre outras. Diante disso, tais áreas proporcionam mais serviços do que as demais, promovendo assim uma maior mobilidade em seus espaços, que tem a inclusão dos trabalhadores que moram nas áreas mais humildes, e que possuem a necessidade de se deslocarem em grandes distâncias para exercerem seus serviços e ofícios.

Os bairros periféricos são qualificados como as bordas de uma determinada cidade, visto que normalmente não são localizados próximos aos grandes centros. Ademais, é muito comum seu crescimento desordenado, além das comunidades e suas irregularidades. Aludidas áreas são compostas por pessoas com um baixo poder aquisitivo, menos recursos, com poucas e reduzidas

condições de renda e que, infelizmente, não possuem outra opção e por conta da falta de oportunidades, residem nesses locais com uma baixa qualidade no que se refere à infraestrutura, o que acaba acarretando a concretização do processo de segregação urbana (PEREIRA, 2013).

Em um olhar global, o conceito de periferia tornou-se mais presente depois das grandes guerras e se concretizou após a guerra fria, desencadeando o status de centro àqueles países de maior poder econômico e recurso militar e de periferia aos mais pobres, que obtinham dependência assim como problemas de infraestrutura (ALMEIDA, 2017).

JUVENTUDE PRETA, PERIFERIA E ESPAÇOS URBANOS EM DISPUTA: A CIDADE COMO ESTRUTURA DE SEGREGAÇÃO

É evidente que os jovens são o futuro da sociedade, no Brasil, os jovens possuem presença em aproximadamente um quarto da população brasileira. Sobre a juventude negra, como foi salientado o fato de que tal grupo é vítima de violência em quatro dimensões; violência entre os jovens, frequência à escola e situação de emprego, pobreza e desigualdade (ALMEIDA, 2017). Diante disso, a política de enfrentamento e de prevenção da violência na juventude necessita levar em debate as inúmeras dimensões da vida dos jovens como a família, educação, serviço, questões de saúde, renda, igualdade racial e assim como oportunidades iguais e justas para todos indivíduos que estão inseridos em um mesmo local (PEREIRA, 2013).

É viável ressaltar a nítida necessidade de uma discussão mais aprofundada no que se refere às políticas públicas, para que assim se possam promover uma melhor garantia dos direitos humanos, exemplificando o direito à vida, à igualdade racial, e à dignidade da pessoa humana dentre outros que devem ser proporcionados ao ser humano. A juventude negra é a maior vítima de violência por conta do aparelho repressivo do Estado, consoante ao que se estabelece o manifesto promovido pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (2014) que explana tais dados (CASTRO, 2016).

Há de se abordar que esta problemática da segregação racial, é um processo de uma clara discriminação de pessoas no que se referem às suas características em um viés étnico que podem proporcionar certo afastamento dos grupos sociais. A separação das raças pode ter várias e diferentes justificativas, no entanto, sua permeação se deve a algum determinado tipo de discriminação e obtém consequências além da etnia, que acarreta impactos para grupos presentes no meio social e pessoas nas mais diversas áreas assim como em inúmeros fatores, tais como; o psicológico, o educacional e de acessibilidade (PEREIRA, 2013).

A opressão social assim como a desigualdade social podem ser

desencadeadas mediante a presença da discriminação racial e a segregação racial no meio social. A segregação acontece normalmente em setores que possuem a necessidade de trabalhos comuns à sociedade, como as cidades, pequenas ou grandes, assim como em regiões escolares (ALMEIDA, 2017). A segregação se diferencia das ideias de clareamento que durante certo período vigorou no território brasileiro. Ora, há um embasamento nas ideias da coexistência de grupos raciais e étnicos distintos e que estão inseridos no mesmo local e a presença da crença de que etnias que não sejam brancas são nocivas ao desenvolvimento da nação (CARVALHO, 2018).

Esse conceito de branqueamento, seria a prática de se promover casamentos com indivíduos de uma mesma linhagem, que seria branca, para se erradicar os “problemas” que foram desencadeados pelas outras etnias, que seriam então consideradas inferiores, a segregação seria o exato oposto. Em linhas gerais, seria a proibição de convivência das etnias distintas, mesmo nos ambientes de caráter público ou mesmo nos próprios casamentos, assim como em relações pessoais (ALMEIDA, 2017).

A segregação racial é, em essência, um determinado tipo de regime que é condenado pelos Direitos Humanos, por conta da violação para com os princípios da igualdade e da liberdade. Sempre houve distintos movimentos contra a segregação, alguns pacíficos e outros não, no entanto, que valorizavam as causas de ampliação e crescimento de direitos e respeito a todos outros grupos presentes no meio social de uma determinada sociedade (CARVALHO, 2018).

Um dos maiores e mais memoráveis exemplos de segregação e de racismo foi o *apartheid* que foi, durante um determinado período, uma instituição legal que ocorreu na África do Sul, entre os anos de 1948 a 1992, na qual se estabeleceu separação em atendimentos para pessoas brancas e pessoas negras. Deixando sempre os direitos das pessoas negras em segundo plano (CARVALHO, 2018).

Quando se fala em minorias, normalmente é logo comum que se pense em termos numéricos, no entanto, no que se refere ao âmbito do estudo sociológico, o conceito é geralmente utilizado em relação a grupos sociais que são vistos e qualificados como aqueles que possuem uma desvantagem quando são comparados com uma porção que constitui a maioria da sociedade, está determinada situação faz com que, se estabeleça um sentimento de junção daqueles que vivem dessa mesma situação, tal fato facilita o surgimento de grupos instituídos em torno da solidariedade em relação ao sofrimento compartilhado (CASTRO, 2016).

No âmbito social, esses grupos possuem uma grande fragilidade, visto que, na maioria dos casos, tais grupos minoritários se encontram em situações mais decadentes quando há a observação sob uma ótica mais abrangente. O termo periferia é muito emblemático, haja vista que na grande maioria dos centros

urbanos, compreende os bairros mais distanciados do centro, ou seja, as comunidades mais humildes, geralmente possuem uma maior carência. Em uma análise de uma divisão do espaço da cidade, é possível se observar a descentralização dos seus locais de convívio, de moradia, bairros, que é possível observar determinadas particularidades assim como implicações. A partir de tal pressuposto, vale mencionar, ainda, que uma adoção de uma concepção de cidade dentre muitas formulações achadas em diferentes visões ou correntes da sociologia urbana. (CASTRO, 2016).

A distribuição do espaço urbano no território brasileiro é marcada por práticas de uso do solo que visam o privilégio de certos lugares em detrimento de outros, visando a consolidação da segregação sócio-espacial, enquanto os lugares privilegiados possuem o total apoio das gestões do município, outros, que existem à margem do sistema oficial e formal da propriedade, se desenvolvem de modo espontâneo sobre as lacunas do Estado. Nesse olhar, os grupos minoritários são utilizados por inúmeros estudiosos de modo específico, quando ressaltam as populações que passam ou já estiveram em situações de discriminação ou são vítimas de problemáticas que obtenham relação com justiça social. No entanto, nem todos os grupos minoritários sofrem com os mesmos problemas, contudo, as problemáticas possuem semelhante cunho que têm uma relação com a determinada discriminação sofrida por cada grupo, seja o racismo, o a homofobia e em alguns casos até mesmo o antissemitismo (SANTOS, 2010).

Vale ressaltar que as raízes da segregação de raças no território brasileiro é um assunto bem antigo, tal fenômeno se mostra também no decorrer do século XIX, a partir do surgimento de métodos socioeconômicos e políticos que possuem o objetivo de impedir a força de trabalho de caráter escravo. Ademais, há que se ressaltar que o Brasil é o país que obteve durante o período da escravidão, o maior número de escravos e com a maior população negra existente fora do território africano em se tratando de números absolutos, porém, essa população que é a maioria no que se refere à formação da sociedade brasileira, possui apenas uma sub-representação em todos os âmbitos da vida no meio social (CARVALHO, 2018).

Mesmo com a existência da igualdade sob o olhar jurídico, infelizmente ainda há mecanismos informais que discriminam e que filtram o seu acesso a oportunidades. No tocante ao racismo, cabe dizer que o racismo estrutural aborda todas as áreas da vida social, seja na cultura, nas instituições, assim como no mercado de trabalho quanto na formação educacional. Tal fato pode ser denominado como uma nítida nação assentada em bases escravocratas, sob influência de dogmas voltados às questões racialistas e que não se interessou em buscar a integração da população de ex-escravizados no seu sistema formal. (CASTRO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em clara dicção o Texto Constitucional de 1988 consagra a igualdade como direito fundamental, assegurando a todos os indivíduos, independentemente de seus aspectos subjetivos e individualizadores. Contudo, ao se analisar a história formacional da sociedade brasileira, denota-se que o plano da igualdade consagrado no *status* normativo encontra-se divorciado da realidade existente. Tal fato encontra como escora a premissa que há, em razão de aspectos históricos, um claro tratamento segregacionista que envolve a dualidade entre brancos e negros, entre centro e periferia e que tem como matiz a malha urbana como espaço e arena de entraves e de disputas que desbordam em reconhecimento das representações, luta por direitos e a possibilidade de interferir, de maneira direta, nas arenas decisórias.

Veja-se, neste contexto, que a temática se traveste de maior complexidade quando se coloca em pauta a questão que a intolerância, o racismo e a violência no contexto nacional encontram como amparo e moldura o mito da democracia racial, o qual preconiza a inexistência, no campo das relações, de qualquer tratamento discriminatório. Lado outro, tal mito é empregado como mecanismo para normalizar a falta de acesso a direitos a determinados grupos, criação de biotipos em uma estrutura de violência e de combate à violência. As relações se desdobram inclusive, ao se pensar o centro como espaço de pessoas brancas e a periferia como espaço de segregação que compreende negros e população economicamente mais vulnerável.

Nesta linha de exposição, a periferia, em uma contemporânea perspectiva, passa a convergir dois aspectos contraditórios. O primeiro encontra assento na premissa de se reconhecer a periferia o espaço tradicional da segregação e da marginalização, à luz de um plano de desenvolvimento do Estado, o que implica, inclusive, na precariedade do acesso aos direitos e a exposição a forças paralelas que se confirmam no poder, em razão da ausência do Estado. Já a segunda está correlacionada aos movimentos mais contemporâneos que encontram excentricidade e exotismo em tais espaços, sem, contudo, interferir na tradicional segregação urbano-espacial.

À luz desse contexto, ao se voltar o prisma de análise para a juventude preta, é verificável que a temática ganha ainda mais impulso, notadamente em razão dos modelos estatais que tendem a se voltar com o seu aparelho repressor para tal espaço com maior ênfase. Assim sendo, a violência se apresenta como elemento indissociável da atuação do Estado em tal contexto urbano-espacial e que ganha mais robustez contra aquela juventude. A cidade não é, em uma perspectiva jurídico-normativa, o espaço do desenvolvimento humano no contexto contemporâneo, mas também, no viés histórico-social, um espaço de afirmação das segregações e da violência contra

grupos estigmatizados e emudecidos pelas relações de poder.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo. *In*: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Álvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/92/edicao-1/racismo>. Acesso em: 30 abr.
- CAMARINHA, Isis Campos. **As relações centro-periferia na economia-mundo**: formação capitalista periférica e dependência. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [R https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9227](https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9227). Acesso 13 mar. 2022.
- CARVALHO, Talita. Nelson Mandela e a luta contra o Apartheid. **Politize**, portal eletrônico de informações, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/nelson-mandela-e-a-luta-contra-o-apartheid/>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- CASTRO, I. E. de. Política pública e conflito no espaço urbano. Disputas da patrimonialização no Rio de Janeiro. **GEOgraphia**, v. 18, n. 36, p. 26-42, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2016.v18i36.a13741>. Acesso em: 28 mai. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- PEREIRA, Luiz Ismael. Teoria Latino-americana do Estado: a insuficiência do modelo democrático e críticas. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/5513/0>. Acesso em 30 abr. 2022.
- PORFÍRIO, Francisco. Racismo. **Brasil Escola**, portal eletrônico de informações, 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>. Acesso em 30 abr. 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma nova teoria política crítica: reinventar o estado, a democracia e os direitos humanos. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência**: tendências globais e locais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190910>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- TROTSKY, Leon. A história da revolução russa. vol. 1. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1977.

RACISMO E IDENTIDADE NEGRA: UM DIÁLOGO COM MENINAS NEGRAS

Rafaela Matos de Santana Cruz¹

Mirianne Santos de Almeida²

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das experiências vividas no Projeto de Iniciação Científica intitulado *Racismo e identidade negra: com a palavra, as crianças!* O referido projeto, desenvolvido na Universidade Tiradentes, no Programa Voluntário de Iniciação Científica (Provic – 2018/2019), está relacionado à pesquisa de doutoramento *Entre gritos e silêncios: ecos de uma pedagogia de (re)existência com meninas quilombolas*, de autoria de Mirianne Santos de Almeida. Assim, a autoria deste texto é atravessada, também, pela condição de bolsista voluntária, dos caminhos percorridos em busca de conhecimento teórico, articulando os conceitos de “colonialidade” (QUIJANO, 2005) e “pedagogia decolonial” (WALSH, 2013); e, sobretudo, do alicerce da formação pesquisadora, nos primeiros contatos com o campo de pesquisa.

Tais dados, que parecem apenas burocráticos, marcam lugares ocupados pelas autoras deste texto – duas mulheres negras, em momentos distintos da vida acadêmica, intercambiando experiências e diálogos outros, decoloniais, que extrapolam os muros da universidade e se tecem no chão de um quilombo urbano, no universo potente e conflituoso que é a construção identitária na infância. Eis aqui o fazer-se pesquisadora em pleno processo de construção, tateando sentidos de decolonialidade que formam uma professora de história, mulher negra, interiorana do centro-sul sergipano, que aqui divide a intimidade da escrita com uma companheira do destino de ser professora negra no Brasil, em tempos de crise, de democracia em risco. Nesse sentido, este texto marca o final de uma caminhada, de um projeto e, para além disso, reafirma o nosso compromisso ético e político com a educação e, centralmente, com a luta antirracista.

1 Licenciada em História pela Universidade Tiradentes (UNIT). Mestranda em educação PPEP Universidade Tiradentes. Pós Graduanda em Educação Quilombola FAVENI. E-mail: rafinhamattos0116@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Mestre em Educação (2013) e Pedagoga (2009), licenciada pela mesma Universidade. E-mail: mirianne_almeida@hotmail.com.

Gestado a partir da interação com seis crianças do quilombo urbano Maloca, localizado no centro de Aracaju SE, o projeto de Iniciação Científica oportunizou a vivência no campo investigativo através de observação e registro fotográfico de atividades educativas, além das transcrições de entrevistas. Entre as atividades, realizaram-se aulas de capoeira, rodas de conversa sobre racismo e oficinas de estética negra, além de eventos como audiência pública e palestras desenvolvidas na comunidade quilombola Maloca.

A Maloca é um local de resistência, de luta antirracista e reafirmação da identidade negra. Desse lugar fazem parte agentes históricos de significativa importância para a história de Sergipe, que, devido a todo processo histórico de colonização sofrido no Brasil e na América Latina como um todo, não teve o devido reconhecimento na construção da história nacional. Na contramão da história oficial, branca, patriarcal, cristã e heteronormativa, que está pautada em teorias coloniais racistas que excluiu agentes negros, indígenas, mulheres e crianças, construímos este texto costurando diálogos, falas outras, vozes-meninas, vozes-negras e vozes-quilombolas que reafirmam a vida, as identidades e os modos de ser sujeito no cenário da colonialidade.

Assim, nos apropriamos do conceito de colonialidade e de Pedagogia Decolonial – principais ferramentas de análise utilizadas no projeto. Segundo Quijano (2005), a colonialidade possui várias dimensões, entre elas a colonialidade do “ser” e do “saber”. A primeira liga-se ao eurocentrismo do colonizador que se elegeu superior aos demais povos, enquanto a segunda, por sua vez, está relacionada à hierarquia que estabeleceu o conhecimento científico eurocentrado como o único correto, válido e verdadeiro, em detrimento de outros saberes construídos no chão das comunidades.

A partir dos estudos de Walsh (2013), a Pedagogia Decolonial é lida pelas várias práticas de resistência que os grupos marginalizados criaram e criam em embate aos discursos e práticas que, ainda hoje, subalternizam saberes, sujeitos, modos de ser, viver e estar no mundo. Para a autora, a Pedagogia Decolonial emerge como “[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência” (WALSH, 2013, p. 27). Assim sendo, os contextos de lutas sociais se constituem como cenários pedagógicos de todas as formas de combate ao eurocentrismo, práticas de novas histórias, que ecoam nas vozes dos agentes que escrevem suas próprias histórias. No caso do projeto, foi essencial para desconstruir estereótipos criados e compreender que os processos identitários das crianças são permeados por conflitos diversos.

Nesse sentido, este projeto foi elaborado com o fito de viabilizar a coleta de dados, a partir do registro de observações e entrevistas desenvolvidas com seis crianças na faixa etária de seis a doze anos, que participam ativamente do Projeto Criliber.

A Criliber é uma Organização Não-Governamental e é também uma Associação comunitária, representante dos interesses da comunidade quilombola Maloca.

A sede da entidade está localizada numa das ruas que dá acesso à Maloca, Comunidade Remanescente de Quilombo, reconhecida em 2007 pela Fundação Palmares do Brasil. [...] A Maloca está localizada na região central de Aracaju/SE, inserida num quarteirão do bairro Getúlio Vargas. A história da comunidade é marcada pela luta de trabalhadores que saíram de engenhos do interior sergipano, em busca de oportunidades de emprego no porto, nas indústrias têxteis e em residências. Segundo moradores da comunidade, as primeiras habitações no território remontam ao ano de 1930, com a construção de casas de taipa, pelos primeiros moradores (ALMEIDA, 2019, p. 37)

A sede da Criliber e a comunidade Maloca se constituíram no cenário da pesquisa. As crianças – Nyota, Shani, Ayana, Shakia, Lisha e Núbia³ – foram as principais interlocutoras do processo investigativo. A importância desta pesquisa se justifica pela necessidade de reconhecer o potencial educativo e identitário das práticas de resistência.

Nestas páginas, se fazem ouvir os ecos de muitas vozes silenciadas de agentes que foram invisibilizados na história nacional. Desse modo, o racismo estrutural e as teorias que foram consagradas até alguns dias atrás, como é o caso das europeias de superioridade do ser e do saber, precisam ser desmontadas e superadas. Este é também um esforço decolonial, que não incide na exclusão de referenciais teóricos europeus, mas, sobretudo, na construção de conhecimentos outros, de modos outros de viver, ser e, por assim dizer, de pesquisar.

Para além dos enquadramentos de uma pesquisa qualitativa, tomamos por base a perspectiva decolonial e, mais centralmente, o conceito de colonialidade e pedagogia decolonial. Essa perspectiva proporcionou um outro olhar para a comunidade quilombola, diferente do eurocêntrico – visão implantada pelos povos que colonizaram a América Latina. Assim, foram estudados os seguintes autores: Catherine Walsh (2009), Elison Paim (2016) e Quijano (2005), que, em suas composições, trazem à tona, respectivamente, questões referentes à colonialidade do poder, à opção decolonial e à pedagogia decolonial.

RACISMO E IDENTIDADE NEGRA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

Uma vez eu *tava* indo para a escola, aí o menino que estudava na outra

3 “Os nomes fictícios utilizados para identificá-las fazem referência, de modo geral, à ancestralidade africana, coerente com o trabalho desenvolvido pela entidade e, sobretudo, com o desenvolvimento da pesquisa. De modo específico, os nomes escolhidos intencionalmente estão ligados aos sentidos de identidades e (re)existências infantis, aos traços de personalidade, comportamento e experiências vividas e narradas pelas meninas” (ALMEIDA, 2019, p. 49-50).

sala começou a falar baixinho “*lá vai ela, a neguinha do cabelo de bombril*”. Ele disse um monte de vezes. Um monte mesmo! Eu não aguentava mais! (Lisha, entrevista concedida em dezembro de 2018)

O exercício de pensar as “identidades” (HALL, 2000) no universo da infância quilombola implica considerar os conflitos que as atravessam e os processos que as constituem. Há ainda, a possibilidade de pensar o cabelo como elemento constitutivo das identidades – simbologia que reverbera na compreensão da “identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos” (GOMES, 2002, p. 39). Nesse sentido, é pertinente considerar que é no palco das relações sociais, atravessado por muitos conflitos, que a construção identitária acontece. É na relação com o outro, na convivência, no confronto, na troca, “pois só o outro interpela a nossa própria identidade” (GOMES, 2002, p. 39). Assim, as identidades se fazem processuais e plurais.

O tom de gozação e o discurso que hierarquiza fazem lembrar o estereótipo negro construído no imaginário social brasileiro. A fala de Lisha é sintomática das permanências e ressignificações do racismo no cenário da “colonialidade” (QUIJANO, 2005) – herança do processo de colonização.

Com a colonização da América Latina, os colonizadores trouxeram uma ideologia de superioridade, fazendo com que os povos que aqui já habitavam fossem visualizados como inferiores. Os resquícios dessa construção histórica se reinventam em estereótipos e inúmeras práticas racistas nos dias atuais. Autores como Freire e Fanon defendem atos políticos e pedagógicos diferenciais, que remetem a novas formas de ver o mundo, humanizar a sociedade e respeitar as interculturalidades sociais existentes.

O marco central para tal contextualização encontra-se na histórica articulação entre a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte constitutiva da constituição histórica da América. [...] 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).

A citação acima faz referência a expansão mercantil das potências europeias para o novo mundo, que estabeleceu uma ideologia eurocêntrica de “raça”, a qual está ligada diretamente à superioridade do “branco” europeu, reconhecido como civilizado. Assim, construiu-se um pensamento social que inferiorizava os demais povos (negros e indígenas), vistos como bárbaros, incivilizados. Esse processo foi arquitetado para excluir tudo aquilo que para o colonizador não era considerado válido ou certo, por exemplo, a cultura, a história e as memórias dos povos. Nessa perspectiva, Walsh (2009, p. 24) afirma que:

[...] Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade; estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

Assim, a luta que se estabelece é um processo decolonial, que procura romper, desconstruir ideologias da colonialidade. Esse processo mexe com as estruturas da historiografia, por isso a necessidade de reescrita da história, utilizando teorias outras, ideias e olhares desconstruídos. Noutras palavras, é desmontar a visão colonizada, desaprender para aprender novamente, reafirmar vidas outras, valores e costumes negros e indígenas; pensar sem a visão eurocêntrica que domina as mentes humanas.

Nesse sentido, Paim (2016) aponta a necessidade da decolonização e, de modo específico, a compreensão do processo de colonização e suas estratégias de dominação como primeiro passo para tal movimento de desconstrução.

O pensamento e as ações colonizatórias colocaram-se em pauta a partir de 1492, quando europeus invadiram o continente americano e montaram as empresas colonizadoras calcadas na exploração das gentes. Apoderando-se e encarcerando tanto os corpos quanto as mentes, das terras e da natureza nas dimensões animal, vegetal e principalmente mineral. Tudo foi organizado para a total submissão e exploração. As empresas colonizadoras mantiveram-se durante mais de quatro séculos nesse sistema exploratório; muitos domínios perduraram mesmo após a independência político-administrativa das antigas colônias (PAIM, 2016, p.143)

O colonizador utilizou diversas estratégias para dominar o território latino-americano, não respeitando nada, nem a vida humana, nem o meio ambiente. Nessa busca desenfreada por riqueza e poder, o colonizador pautou-se em destruir tudo que não lhe pertencia, natural ou culturalmente, para assim, implantar seu modo, seus costumes e maneiras de ser como os únicos corretos. Nesse sentido, o europeu sempre seria visto como superior e civilizado; e qualquer outro povo, como inferior.

Assim, Paim (2016) desconstrói pensamentos colonizados, buscando essa decolonização, rasurando a história dos mocinhos. O autor afirma:

A decolonização necessita buscar a desconstrução das meta-narrativas sobre a modernização, racionalização e progresso procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, as memórias coletivas, articular o sensível e o conceitual. Portanto, busca-se desfazer a cultura do silêncio,

as contradições opressor-oprimido rearticulando-as para superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados (PAIM, 2016, p.151).

Segundo Paim (2016), é preciso estudar as culturas negras que não têm o devido reconhecimento na sociedade. Assim, o que se pretende é valorizar os verdadeiros protagonistas, historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, a pedagogia decolonial se soma ao ato político de “um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 9). Um processo de desaprendizagem que atravessa práticas cotidianas.

Eu acho que as pessoas podem aprender a deixar o racismo de lado, sim. Só que, às vezes, elas não querem. Quantas vezes eu digo “fulano, pare de racismo!” e quando eu termino de avisar que ele tá fazendo racismo, ele diz que é mimimi?! Um monte de vezes! (Núbia, entrevista concedida em fevereiro de 2019).

Núbia faz lembrar a naturalização que coloca as práticas cotidianas num território acrítico, isento de reflexão, de reconhecimento do racismo e de possibilidade da sua desconstrução. Ao narrar as próprias experiências, Núbia revela conflitos que atravessam os seus processos de construção identitária, assim como seus enfrentamentos diários. Aqui a menina negra aponta um caminho para a construção de uma educação antirracista: é preciso querer! Noutras palavras, a escuta empática é uma ferramenta, em contraposição ao uso do termo “mimimi”, que silencia e naturaliza práticas racistas no cotidiano.

O termo “mimimi”, vulgarizado nas redes sociais atualmente, é utilizado para esvaziar os sentidos do discurso, para deslegitimar a autoria de quem o faz e, conseqüentemente para silenciar e emudecer vozes. O “mimimi” finaliza qualquer possibilidade de diálogo porque não reconhece legitimidade na fala do outro.

Junto ao “mimimi”, o “vitimismo” também é um termo constantemente reproduzido com o objetivo de minar discursos. Os dois termos – comumente usados em situações nas quais o sujeito discriminado, violentado pelo racismo e por outras formas de discriminação, se defende e assume a autoria para falar sobre a sua realidade – simbolizam a potência da linguagem no processo de naturalização do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 97).

Neste sentido, a linguagem se constitui ferramenta a serviço da naturalização do racismo nas práticas cotidianas. Enquanto Núbia compartilha os silenciamentos através do termo “mimimi”, nos faz lembrar que esta construção racista alicerça, historicamente, o contexto de formação nacional. Assim, nos reportamos à história e ao preconceito enraizado sobre os povos considerados “subalternos” (SPIVAK, 2010).

No início da república, podemos observar que a sociedade brasileira despertou um espírito nacional. Em “As identidades do Brasil”, José Carlos Reis (2007) faz uma análise desse processo, levantando uma problemática pertinente em torno dessa questão. Ele nos remete a uma pergunta: “[...] como se deu a formação do Brasil-nação?” (REIS, 2007, prefácio). O Brasil é um país múltiplo, assim a análise tem que seguir esse caminho, porque temos muitos dos seus filhos silenciados durante todo o processo histórico e político. Reis (2007) nos faz pensar também que a identidade nacional em sua concepção, não faz parte de um passado sem mutação, homogêneo e isento de mudanças. Essa identidade nacional nas suas facetas apenas foi concretizada pelas partes que possuíam o privilégio da “fala”. Assim, o autor afirma que “[...] a identidade nacional brasileira é “histórica”, isto é, (re)construída em cada presente, em uma relação de recepção e recusa de passados e de abertura e fechamento aos futuros” (REIS, 2007, prefácio).

Na perspectiva de (re)escrita da história, começamos a tecer novas linhas dessa narrativa junto às meninas da Maloca nos diálogos estabelecidos. Um exemplo foi a oficina de estética negra, ministrada por Marielle da Federal⁴, na sede da Criliber, na manhã de sexta-feira do 23 de novembro de 2018. A atividade contou com a presença de 11 participantes, entre elas 6 crianças que moram na Maloca e 5 que moram na rua Riachão.

Durante a oficina, que durou quase duas horas, pôde-se notar como as marcas da colonialidade estão presentes no discurso das crianças, que antes da oficina começaram a falar sobre racismo:

Shakia: Parece que não, mas eu também sofro, viu?! Às vezes tem gente que fala que eu fiz mal às pessoas só porque eu sou branca. Mas eu não tenho racismo e nem preconceito, porque meu pai é moreno e eu não tenho racismo com ele.

Núbia: Sim, e é o sofrimento que eu ainda não entendi?

Shakia: Porque eu sou branca, né?! Você acha que branco não sofre não, minha filha?!

Núbia: Sofre o quê, racismo? Lógico que não! Nunca sofreu, nem vai sofrer.

Shakia: Oxe! Mas eu já sofri sim. Você mesma já me chamou de branquela

4 Marielle da Federal é uma jovem quilombola, tem 21 anos, nascida e criada na Maloca. Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de Sergipe, a educadora, voluntária na Criliber, usa o cabelo crespo, tranças e turbantes como elementos identitários negros. Marielle é fruto da Criliber, onde fez aulas de dança e música afro e capoeira.

O nome fictício elencado para representá-la faz referência à vereadora Marielle Franco, a quem a educadora cita como símbolo de luta e resistência – uma mulher negra, socióloga, atuante na política, defensora dos Direitos Humanos que foi assassinada no Rio de Janeiro, em 14 março de 2018. Em complemento, “da Federal” faz alusão à realização do sonho de estudar numa universidade pública. [...] Nesse sentido, Marielle da Federal é nome composto que coaduna sentidos de luta, resistência, oportunidades e pertencimento étnico-racial e territorial (ALMEIDA, 2019, p. 55)

azedada na escola, lembra?!

Núbia: Oxe, menina! (Risos) A gente está falando de racismo. O que isso tem a ver? Já que você que falar de sofrimento racista, chame Miri e conte a ela quando foi que disseram que o seu cabelo é ruim. Vá! Chame! Eu quero ver o que você tem para dizer, porque nunca fizeram nada disso, nem vão fazer. Branco não passa por isso.

Shakia: Pois, para o seu governo... [Núbia interrompe]

Núbia: Agora vá eu, preta, para a escola com o meu crespo armado: dizem logo que eu não tomei banho. Se fosse cacheadinho estaria na moda, mas nem isso, né?! É cada uma que eu escuto, viu?! (Risos)

Shakia: Então é só você que sofre, né?! Já entendi. Pronto! Pode começar seu Mimimi!

(Shakia, Núbia, entrevista concedida em novembro de 2018).

Ao nos depararmos com discursos e conflitos das crianças, identificamos a reprodução de práticas racistas e, no caso do diálogo acima, o questionamento acerca da existência ou não do racismo reverso. Há, aqui, a reivindicação de Núbia pelo lugar de fala que ocupa. Para a menina, a partir do seu “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), enquanto negra, é dela o protagonismo que lhe permite dizer do sentido, do vivido na pele, quando o assunto é racismo.

Para além do que foi dito, relacionar o racismo e “mimimi”, evidencia a importância das ações desenvolvidas pela Criliber, em prol de uma educação antirracista e, conseqüentemente, do fortalecimento do sentimento de pertença étnico-racial. Os conflitos entre as meninas mostram aprendizagens sobre os sentidos de ser negro em uma sociedade branqueada por tantos anos. O exercício de escuta sensível e a oportunidade de usar a voz como instrumento de tradução das experiências de sofrimento e racismo tem um cunho pedagógico e decolonial. Desse modo, cria-se a possibilidade de questionar lugares negros na sociedade, o potencial excludente do racismo e, sobretudo, da importância de oportunidades que minimizem as desigualdades sociais.

[...] Marielle: Quem aqui viu a minha publicação no facebook?

Núbia: Eu não vi! Era sobre cabelo?

Marielle: Não, não era sobre cabelo, mas é sobre ela que eu quero falar. Eu compartilhei uma coisa hoje que eu tinha postado em 2017, já tem dois anos, foi quando eu passei na Universidade. Eu escrevi assim: agora é oficial, a preta quilombola está na Federal! Sabem por quê?!

Shani: Por quê, tia?!

Marielle: Porque é muito difícil entrar na Federal, porque a maioria das pessoas lá são brancas, porque lá tem muito racismo. Eu mesma, enfrente todo santo dia. É só vocês olharem para a Maloca. Quantas pessoas vocês conhecem que fazem faculdade? Quantas estão na federal? Contem nos dedos e me respondam.

Núbia: Só você!

Nyota: Você!

Shakia: Duas!

Lisha: Você!

Ayana: Três!

Marielle: Sobram dedos quando a gente começa a contar, né?! Por que será? Será que é porque somos burras?

Núbia: Eu acho que não.

Marielle: Com certeza, não! Não somos! O que tira a gente da universidade é o racismo, porque olham para a gente e dizem que não somos capazes. Porque quando a gente ainda é criança tiram os nossos professores, porque dão para a gente a escola que não ensina, que não prepara a gente para ocupar aquele lugar. (Entrevista concedida em novembro de 2018)

A reafirmação de uma mulher negra e quilombola, que ocupa espaço em uma universidade pública é essencial nesse diálogo. Junto às meninas, Marielle da Federal se autodeclarava negra e quilombola, fazendo daquele momento um ato político, de formação e ressignificação do seu lugar em uma sociedade racista, na qual, a todo momento, negros e negras são alvos de racismo. Assim, a educadora, ao falar de identidade negra, se reporta ao processo de aceitação do “ser” negro, positivando a sua cor, seus traços, sua estrutura, seu cabelo, seu sentimento de pertença étnico-racial. Reafirmando a sua existência junto às meninas enquanto falava sobre resistência.

A estética é algo muito forte na construção das identidades negras. Em primeiro lugar, em todo o processo de reencontro do ser negro parte do próprio olhar sobre si e sobre o outro.

[...] Marielle: Vou ensinar a fazer trança de raiz e algumas amarrações de turbante. Alguém sabe o que é turbante?

Núbia: É a coroa das negras, mas quando a gente usa na rua chamam logo de macumbeira.

Marielle: Muito bem! É a nossa coroa. Você quer ser a primeira a colocar,

Núbia?

Núbia: Pode ser!

(Marielle da Federal, Núbia, novembro de 2018)

A resposta de Núbia, quando questionada sobre o que é turbante, revela o paradoxo. Ao mesmo tempo em que o turbante tem sentido de coroa, símbolo da realeza africana, é alvo de apelidos usados em tom pejorativo. Núbia faz pensar em como é difícil romper com as barreiras impostas pelo colonialismo, reavivadas na colonialidade. Centralmente, faz pensar na resistência das meninas, aderindo ou não, ao uso do símbolo identitário, mas, sobretudo, inventando formas de (re)existir para além dos apelidos, rótulos e estereótipos.

Quando falamos da importância de decolonizar nossos olhares, reafirmamos a vida com as meninas. Elas nos mostraram a necessidade de problematizar e fazer história, reivindicando o protagonismo que é delas. Numa das entrevistas nos deparamos com um depoimento que levanta uma questão importante sobre qual história ensinar a nossas crianças

Pesquisadora: O que você sabe sobre a história da Maloca? Me conte a história da comunidade.

Nyota: Sei tudo. Antes, quando eu não tinha nascido ainda, a Maloca era um monte de areia e mato. Não tinha nada disso que você está vendo agora, era só um morro bem grandão. Aí chegou o avô de Rosália e morou aqui primeiro, antes de todo mundo. Depois, dona Caçula também veio morar aqui. Ela morava naquela casa ali, mas ela já morreu. Aí, pronto, foi chegando o povo todo e fazendo umas casas de palha. Como todo mundo vinha de um lugar do interior que eu esqueci o nome, onde tinha que trabalhar de escravo para gente branca racista, ninguém tinha dinheiro para fazer casa de cimento e tijolo. Quando eu nasci a situação já era 'de boa'. A Maloca tem muita história!

Pesquisadora: Para você, é importante saber essa história?

Nyota: Claro que é. Já pensou se vem a reportagem querendo saber a história da Maloca para passar na televisão? Eu tenho que saber, né?! Todo mundo tem que saber.

Pesquisadora: Você já contou essa história na escola?

Nyota: Não, lá não é lugar dessas coisas. Toda vez que alguém fala da Maloca é para dizer que aqui é lugar de macumba e de bandido, mas você está vendo que não é, né?!

Pesquisadora: Sim, estou vendo. O que você diz ou faz quando escuta essas coisas?

Nyota: Eu bato em todo mundo. Bato mesmo. Só que às vezes eu fico triste.

(Nyota. Entrevista concedida em maio de 2018)

Deparar-se com este depoimento, enquanto historiadora e professora de história, é uma oportunidade privilegiada de questionar: qual história ensinar nas escolas? Tal questionamento não se resume ao fato de adotar, ou não, o exercício da problematização como possibilidade de transformação e construção do senso crítico. Na escola e com os alunos, em específico, é importante considerar a dimensão formadora da história como disciplina, que forma pessoas críticas acerca do conhecimento sobre a história dos homens no espaço-tempo.

Ensinar história visando oferecer um saber significativo, que possibilite conhecer as trajetórias históricas, inclusive, a da Maloca, é conhecer a própria história. Isso desperta no aluno a curiosidade e a familiarização com várias problemáticas que envolvem a história, em geral, e a história do Brasil como estado-nação. Nesse sentido, a história do Brasil deve ser compreendida das perspectivas locais, regionais, nacional e global para construção e manutenção de uma sociedade democrática.

O processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História,

principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão. Mas qual história está sendo ensinada nas escolas? Os vestígios da formação da nacionalidade são vivenciadas até os dias de hoje, quando uma criança afirma que a escola não é lugar de falar de sua comunidade. Isso porque desde o início dessa formação da identidade nacional, da qual foi excluído grande maioria do seu povo, definiu-se qual história seria contada nas escolas e quais protagonistas iriam aparecer.

Dessa forma, a história da Maloca, lugar de resistência e luta, precisa entrar na escola, ser contemplada no currículo e nas práticas escolares. O ambiente escolar serve para desconstruirmos mentalidades colonizadas e quebrar preconceitos. Socializar saberes outros pode se constituir como função social da escola, de modo geral, não apenas para os professores de história, mas para todo o corpo docente, de modo que as crianças se percebam como sujeitas de si e das próprias histórias, conhecendo o percurso histórico da própria comunidade, pois, como diz Bloch (2001), a história é a ciência do homem no tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa exercitamos a escuta sensível e fizemos ecoar, nas linhas deste texto, vozes, gritos e silêncios de meninas quilombolas. A partir das próprias experiências, as meninas nos mostraram como o racismo se reinventa e atravessa o processo de construção das identidades. Estas, por sua vez, se constituem numa zona conflituosa, paradoxal, que envolve negação, aceitação e negociação. É assim, negociando os próprios pertencimentos, que Nyota, Núbia, Lisha, Shakia, Shani e Ayana se constituem sujeitas de si, autoras da própria história.

Em práticas cotidianas e naturalizadas, como é o caso das brincadeiras, o racismo se faz presente minando a autoestima de crianças negras e quilombolas na comunidade, na escola e em tantos outros espaços. Um elemento identitário que protagonizou inúmeros conflitos, negação e positividade das identidades foi o cabelo crespo. Este se revela como símbolo das identidades negras e quilombolas, alvo de químicas capilares e piadas racistas, mas também de ressignificação das identidades (GOMES, 2002).

Assim, a (re)existência das meninas, com as quais dialogamos, materializa-se em ações cotidianas de afirmação da vida, de resistência aos estereótipos que as excluem do padrão de beleza e humanidade. Sem pretensão de esgotar o tema, esperamos que pesquisas como esta, que exercitam a escuta sensível de vozes silenciadas todos os dias e mortas a cada minuto, sejam empreendidas como ferramentas de reescrita de histórias outras – negras, meninas, quilombolas.

Em suma, esperamos que este artigo oportunize a construção de outras escutas, ecos de outras vozes, olhares e compreensões sobre o “ser” negro em

uma sociedade branqueada. Decolonialmente falando, que leituras outras, pelo ângulo da (re)existência, se façam possíveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mirianne Santos de. **Entre gritos e silêncios**: ecos de uma pedagogia de (re) existência com meninas quilombolas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes: Sergipe, 2019.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GOMES, L. Nilma. **Educação e identidade negra**. Minas Gerais: editora Aletria 2002. p. 38-39 . Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 22 maio. 2019.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *et al.* (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.
- PAIM, Elisson Antonio. Para além das leis: O ensino de cultura e história africana, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de História. Curitiba: Ed. CRV, 2016, p.141-166.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.
- REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil**: de Varnhagem a FHC. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SPIVAK, Gayatri Chalkravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2009, p.12-42.
- WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. (org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. t. 1. Quito: Abya Yala, 2013, p. 23-68.

LITERATURA PARA QUEM MESMO? A SELETIVIDADE DO TRATAMENTO DO ESTADO DA BAHIA EM TERRITÓRIOS ESCOLARES NEGROS, EMPOBRECIDOS E PERIFÉRICOS

Robson Batista Moraes¹

Amanda Santiago Souza Melo²

O ensino de literatura tem um papel fundamental para a formação humana, política e social de leitores e intelectuais, de maneira que eles possam ser instigados a interferir ativamente na sociedade contemporânea. O ensino de literatura nunca foi tão necessário como nos tempos atuais de obscurantismo, anticientificismo, proposital sucateamento da educação pública e gratuita, e de perseguição política a setores da cultura nacional.

Brito (2012) discute que o ato de ler tem um valor simbólico no qual excede sua importância em ações cotidianas relativamente básicas. Nesse sentido, o autor expõe que pessoas que foram devidamente alfabetizadas compartilham da mesma apreciação daquelas pessoas que não foram necessariamente alfabetizadas de que a leitura é algo bom e importante para o desenvolvimento intelectual e social das pessoas em uma sociedade capitalista e grafocêntrica.

Por conseguinte, Brito (2012) alude que ser leitor depende de alguns fatores e condições materiais, por exemplo, pessoas que estão em situação de extrema pobreza e, dentre elas, muitos negros, periféricos e empobrecidos, terão mais dificuldades de se desenvolverem melhor na escola do que as pessoas que possuem boas condições materiais e vivem em condições economicamente favoráveis. É importante dizer que o pouco acesso à leitura/escola é um dos fatores que dificultam o desenvolvimento social das pessoas empobrecidas, e na sua maioria negras, pois raça também informa classe no país, com poucas exceções. Posto isso, no Brasil, com raras exceções, quanto mais pobre uma pessoa é, menos acesso à leitura é a uma educação de boa qualidade tenderá a ter.

A atual conjuntura política nacional que “atravessamos” nos faz refletir sobre o quanto é indispensável a manutenção dos espaços educacionais institucionais

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

e não institucionais de promoção à formação de leitores críticos por excelência, e a relevância do papel do professor como agente político de intermediação desse processo de formação cidadã e de resistência aos retrocessos políticos.

O Brasil tem enfrentado, nos últimos anos, tempos de constantes ataques à democracia, à universidade pública, às instituições públicas, aos pobres, negros, indígenas, quilombolas, Pessoas com Deficiências, ciganos, comunidade LGBTQIA+ e outros grupos historicamente marginalizados e perseguidos pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, a educação, na figura dos seus agentes - professores, educandos, pais, servidores, comunidade etc., cumpre um dever social fulcral no processo de resistência e luta por uma sociedade mais livre, justa e equânime.

Diante do exposto, queremos fazer algumas interpelações objetivando, assim, tentarmos respondê-las no decorrer do texto: O que é literatura? Em uma sociedade letrada, seria possível adquirir os bens culturais se não tivéssemos acesso à leitura? Qual é o papel da literatura no processo de formação de leitores críticos e capazes de interferir politicamente na sociedade hodierna? De que forma o professor/mediador pode contribuir para a formação de leitores críticos e capazes de promover transformações significativas na sociedade?

Na ótica do crítico literário Antônio Candido, a literatura pode melhorar e enriquecer culturalmente as pessoas, e ela ensina a compreender a vida por outras perspectivas. Para Cândido (2011), o direito à literatura é uma necessidade fundamental e experimentada em toda a sociedade, todavia, segundo o referido autor, em sociedades iníquas, racistas e marcadas pelas desigualdades, como à brasileira, a literatura está longe de ser um bem cultural acessível a todas as classes sociais. Portanto, a literatura é uma necessidade universal e um direito que deveria ser de todos/as.

Todorov (2009) advoga sobre a relevância da presença do ensino de literaturas nas instituições. Esse autor adverte que “somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente” (TODOROV, 2009, p. 24). Dito de outra forma, a literatura é uma ponte de intermediação/acesso entre pessoas-mundos, ou seja, “ela possibilita interações e sensações que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. [...] Ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24).

No que tange a gênese das desigualdades sociorraciais, o grande nexos causador delas no Brasil, apesar desse assunto não ser explicitamente apontado por Cândido, estão na divisão social do trabalho promovido pelo capital e pelo racismo estrutural. Para Almeida (2018) e outros autores, o racismo é um processo histórico e está ligado às peculiaridades de cada formação social. Desse

modo, ele é parte da estrutura social e, por isso, não precisa necessariamente de intenção para se manifestar. O racismo no Brasil é a regra, não a exceção, e o sistema de educação não se exime de reproduzi-lo. Racismo e o capitalismo estão diretamente imbricados pois a maioria dos negros compõem a classe trabalhadora e, portanto, são os que mais sofrem explorações de mão-de-obra, precarização de trabalho, subempregos e desempregos.

O racismo é também um sistema de negação de direitos sociais básicos e o grande responsável pelo atraso moral, econômico, político e educacional do país (SOUZA, 2021). Nesse viés, com algumas exceções, o acesso à uma educação básica de boa qualidade ainda não é um bem cultural acessível a todas as pessoas no Brasil em razão das discrepantes condições objetivas de vida entre classes sociais impostas pelo capitalismo.

O relato a ser exposto no decorrer do texto sobre a ausência de uma biblioteca bem equipada numa escola pública, periférica, e frequentada por um público majoritariamente negro é apenas um típico exemplo desse injusto cenário sociorracial e revela o tratamento seletivo (em função da raça e pertença social) dispensado pelo Estado a alguns territórios/grupos racializados e excluídos socialmente. A ausência proposital de uma biblioteca na periferia é uma violência estatal desmedida que gera danos irreparáveis/intergeracionais à comunidade escolar e não pode ser naturalizada em nenhuma hipótese.

A educação básica de boa qualidade ainda é um bem cultural restrito a um grupo seletivo de pessoas no país, ou seja, daqueles/as e, na sua grande parte brancos/as, que podem pagar pelo alto custo dela. Assim sendo, como formar bons leitores se estamos vivendo em um período de diversas retrocessos sociais e de frequentes mudanças nas desastrosas gestões do Ministério da Educação brasileira? Seria possível pensar em literatura sem saber ao menos o que vamos comer na próxima refeição?

Cândido (2011) exprime que uma sociedade ideal não deveria assegurar só os meios materiais de vida, mas, sobretudo, assegurar a possibilidade de oferecer acesso em todos os níveis de literatura. Para tanto, o direito à literatura deságua na justiça social, e na literatura acessível a todos e todas. Assim, o crítico de literatura denuncia que é uma brutalidade social desmedida, e uma enorme limitação, pessoas nascerem e crescerem sem ter acesso à literatura. Nessa esteira, é pertinente fazer a seguinte interpelação: Como haverá boa formação de sujeitos críticos e capazes de interferir politicamente na sociedade, se a literatura não é um bem acessível a todos/as? Pensamos que talvez esse seja indiscutivelmente um grande desafio a ser enfrentado no campo da educação, sobretudo em algumas contextos periféricos/negros e específicos no Brasil.

Com base nessa questão posta, queremos trazer aqui um breve relato de

experiência acerca de uma escola pública situada na região Nordeste do Brasil, num contexto periférico, em um território negro por excelência, em que a omissão do Estado baiano cerceia os estudantes de terem acesso à leitura de obras literárias e outras epistemologias. Este fato exemplifica nitidamente algumas das razões pelas quais a literatura não é um bem acessível a todas/todos.

A história explanada por estudantes de um bairro periférico do Estado da Bahia é a seguinte: devido às diversas tentativas frustradas de sanar o problema junto a gestores públicos no interior da escola, um coletivo de estudantes negros e periféricos levou ao Ministério Público do Estado, em especial, ao Grupo Especial de Atuação em Defesa da Educação - GEDUC, a demanda de uma escola estadual, que funcionava há décadas sem o funcionamento pleno da biblioteca. Inclusive, um dos integrantes do coletivo já estudou nessa escola, em algum momento de sua vida.

Segundo os relatos dos integrantes do coletivo de estudantes, as gestões da escola alegavam que a biblioteca não funcionava porque a Secretaria de Educação do Estado não contratou uma bibliotecária apta para assumir a função. Vale sublinhar que o “poder” não concede nada sem demanda. Assim, a secretaria não providenciava um funcionário e, enquanto isso, os estudantes (gerações) ficaram mais de quatro décadas sem acessar a biblioteca da escola, o que fazia com que os estudantes recorressem a bibliotecas públicas no centro da cidade para realizarem suas pesquisas.

Por conseguinte, reiteramos que a escola funcionou durante mais de quatro décadas sem abrir sua biblioteca, mesmo tendo centenas de livros empoeirados e inutilizáveis no seu acervo. Isso significa dizer que centenas de alunos (gerações de potenciais leitores/escritores) passaram por esse ambiente escolar público sem sequer terem acesso ao espaço da biblioteca e, sobretudo, sem terem o direito de acessar obras literárias e não literárias. Diante dessa questão em tela, é urgente fazer a seguinte indagação: Como formar cidadãos leitores e ensinar literatura em espaços escolares públicos em que lhes são negados o direito ao acesso à literatura?

Em resposta à pergunta suscitada no parágrafo anterior, é fundamental problematizar que se às escolas e, neste caso, uma escola pública situada em uma comunidade negra e periférica, que são espaços institucionais de formação de leitores/ras por excelência, os estudantes têm tido o direito à leitura cerceados, onde eles/elas irão, pois, acessar esses conteúdos?

Muitos desavisados vão desresponsabilizar o papel formador da escola/estado e dirão que estamos em plena era da tela, e que todos/as os/as alunos/as portam um aparelho celular com internet e que, portanto, podem consultar facilmente obras literárias e/ou outros textos por esses dispositivos eletrônicos apenas com um clique. Será que essa questão é tão simples assim? Essa seria

uma resposta idiota e simplória, sem levar em consideração as abissais desigualdades vigentes na sociedade e a dura realidade em que vive a grande maioria dos estudantes negros, nordestinos, empobrecidos e de escolas públicas nas periferias das cidades brasileiras, com algumas exceções.

O Brasil é indiscutivelmente um país cruel, racista, antipobres, antinegros e antindígenas, no qual a maioria dos seus agentes políticos confere um tratamento seletivo às pessoas mais pobres e, na sua grande maioria, negras, Pessoas Com Deficiências, indígenas, Comunidade LGBTQIA +, quilombolas e àquelas pertencentes a outros grupos sociais marginalizados pelo estado brasileiro. Vale ressaltar que o tratamento do Estado que se pretende “democrático” e de “direitos” dispensado a alguns territórios não é igualmente aplicado a outros.

Diante dessas e de outras questões aqui evocadas, é válido refletir que o ensino de literatura também é diretamente afetado por uma série de questões/decisões/omissões políticas. Afinal de contas, tudo na sociedade depende de decisões políticas, inclusive quando agentes políticos não agem, eles, de certa forma, colaboram propositalmente para a negação de direitos a determinados grupos sociorraciais. Entretanto, cabe sublinhar que onde há poder, há também resistência e a mobilização direta de pessoas que tiveram, em alguma medida, um letramento/formação política e crítica a ponto de não manterem-se inertes/letárgicas diante de tamanha omissão-violência racista promovida pelo Estado e alguns governos a determinados setores da sociedade.

No que diz respeito ao conceito de literatura propriamente dito, Antônio Cândido (2011) aponta que ela é delírio, agenciamento de enunciação. A literatura é uma forma de comunicação, de interação, e cumpre o papel de apresentar conhecimentos, valores e as culturas de uma dada realidade social. A literatura estará sempre a serviço de alguma coisa/grupo. Ela não é neutra, nem muito menos apolítica.

Para Horácio, a literatura tem uma função “nobre” de nos fazer “melhores”, mais críticos e mais sábios. Mas é relevante sublinhar que todas essas qualidades atribuídas às pessoas que se deleitam da literatura não estão restritas a círculos herméticos, embranquecidos ou acadêmicos. A literatura é a expressão de tecnologias/manifestações produzidas para fins educacionais ou não, isto é, a literatura tem uma função educativa, mas é também a construção de um mundo fictício que, por vezes, só é concebível nas páginas dos livros ou telas de cinemas

A literatura é diversão, nos faz rir, chorar, esperar, sonhar, amar e desesperar. A literatura é uma arte necessária a nos permitir ver o mundo por outras perspectivas (COMPAGNON, 2009). A literatura não é somente um meio de instruir mas, em certa medida, pode ser remédio e liberta as pessoas de sua sujeição às autoridades. Além disso, ela cura os indivíduos do obscurantismo religioso. Para o citado autor, a literatura possibilita experiência de autonomia, pode contribuir para

a liberdade e para o desenvolvimento da responsabilidade social do indivíduo.

A literatura não pode ser reduzida a uma disciplina escolar obrigatória a ser cumprida pelos estudantes na escola ou universidade. Além disso, o ensino de literatura não pode ficar confinado ao estudo de escolas literárias, e/ou a estilos fixos da época sem a realização de uma contextualização da obra e a apresentação do texto literário aos envolvidos no processo de interação educacional. Também cabe ressaltar aqui que literatura não é apenas a produção de textos escritos, mas também o registro oral, ou seja, oralitura. A professora Maria Martins (2003) da UFMG criou o termo oralitura com base nos atos de fala e performance dos congados, isto é, ela usa o termo para designar todas as produções, os saberes e histórias contadas/perpetuadas não apenas por meio da literatura escrita, entretanto também por via de manifestações culturais performáticas – os congados.

É necessário exceder o conceito de literatura que vai além da produção de saberes/textos escritos elaborados por homens/mulheres – brancos/as e de classe média. A ideia de literatura não está confinada à produção de textos escritos, canônicos, produzidos por intelectuais/acadêmicos/ homens/brancos de classe média e alta. Entretanto, a ideia mais ampla de literatura está associada aos saberes produzidos também pelo povo, por homens negros e mulheres negras, pessoas indígenas, comunidade LGBTQIA+, pessoas trans., ciganos, refugiados, pessoas que vivem no campo e nas periferias das grandes cidades, como os textos e escrituras produzidos por mulheres negras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo etc.

O ensino de literatura precisa urgentemente rasurar o cânone literário brasileiro branco e de classe média. Não desprezê-lo, mas é necessário apresentar aos estudantes outras obras/perspectivas também importantes, produzidas por aqueles e aquelas que estão nas periferias dos centros urbanos e não falam de um *locus* de privilégio sociorracial branco em razão do racismo. Assim sendo, a formação de leitores críticos e socialmente engajados na luta de classes perpassa pela exposição dos aprendentes a múltiplos saberes elaborados por diversificados intelectuais que não só teorizam sobre as opressões vigentes na sociedade, mas experienciam elas em alguma medida.

Portanto, é substancial explicar que a sociedade brasileira não pode ser bem compreendida sem considerarmos os conceitos de raça e racismo. Cabe reiterar que o racismo é um sistema histórico de negação de direitos a negros, indígenas e outros historicamente perseguidos. Portanto, o acesso à leitura, aos bens materiais, bem como a formação de leitores críticos e politicamente atuantes dependem diretamente de decisões políticas tomadas pelo Estado brasileiro e seus respectivos gestores em diversos âmbitos: Federal, Estadual e Municipal. Posto isso, vale ressaltar que, a despeito de a educação pretender ser um direito

de todos, ela não é oferecida na mesma qualidade e nas mesmas condições materiais a todos/as pessoas.

O acesso à literatura e a formação de leitores no Brasil requer uma discussão ampla, aprofundada e levando-se em consideração as abissais desigualdades sociorraciais brasileiras. Nesse sentido, antes mesmo de falarmos sobre o fomento à formação de leitores críticos, devemos pensar primeiramente quem tem o direito assegurado de acesso e permanência à escola.

Será que o Brasil, na pessoa dos seus agentes políticos oferece condições dignas, justas e necessárias para a formação de bons leitores? já respondemos que não, pois o tratamento conferido pelo Estado aos brasileiros brancos e negros não é igualmente justo. O Estado brasileiro não oferece as mesmas condições de educação para os seus “cidadãos”. Ainda há grupos tratados como subcidadãos no Brasil e isso é visível nas discrepâncias existentes entre ensino público e privado, com algumas exceções.

Por fim, a reflexão acerca da ausência de uma biblioteca bem equipada, e em pleno funcionamento em uma escola pública na periferia de uma cidade nordestina não é um caso isolado. Escolas públicas sem biblioteca em territórios periféricos é sinônimo de um possível fracasso/comprometimento na formação de gerações de leitores críticos. Nesse sentido, antes mesmo de tratarmos sobre a formação de leitores, é preciso abrirmos o debate sobre quem pode ou não ter acesso a bons livros e a espaços institucionais minimamente equipados/preparados para fomentar/estimular/cultivar o hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** 1 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. Vários escritos.* 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARTINS, Leda. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória.** Letras (Santa Maria). Santa Maria, v. 25, p. 55-71, 2003.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** MEIRA, Caio (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

LINGUAGEM E COGNIÇÃO EM TERRITÓRIOS DE TENSÃO: RAÇA E GÊNERO EM CONTEXTOS DECOLONIAIS

Rosangela Lima de Neves Rodrigues¹

Roberto Carlos Oliveira dos Santos²

INTRODUÇÃO

*Falo apenas uma língua e não é a minha.
Jacques Derrida*

O que se pretende aqui é falar sobre as diferenças. Primeiramente, vamos esclarecer o que é ser igual e ser diferente, considerando o binarismo cartesiano. Faz-se necessário tais esclarecimentos já que essa forma dual de organizar a cognição tem um papel fundamental para compreensão do conhecimento na contemporaneidade.

Trata-se de caracterizar a sociedade de iguais como aquela que apresenta como verdadeira a exploração de uns sobre outros, a submissão, a desigualdade social, a inferiorização de saberes e da mulher, cujos pressupostos não se alteram ao longo do tempo, são imutáveis. Os homens brancos, ocidentais vão ter a vantagem de definir o que é verdade, legítimo, o que é importante, e essa definição vai significar valorizar um conhecimento em detrimento de outros, o que implica na desqualificação de outros saberes, outras formas de viver e de conhecer (GROSFOGUEL, 2016). Cristalizando e legitimando discursos sociais fundados historicamente sob a égide do machismo, racismo e sexismo. Aqui reconhecimento é pensamento.

É importante marcarmos as características da sociedade contemporânea como herdeira da tradicional modernidade que interconectou dispositivos materiais e imateriais a fim de estabelecer relações sociais hierarquizadas. Buscando tratar de questões dessa natureza precisamos esclarecer termos chaves que

1 Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Campus Santa Inês. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC/Instituição Associada UNEB). Email: rosangela.rodrigues@ifbaiano.edu.br.

2 Docente de História do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Campus Governador Mangabeira. Doutorando do Programa de Pós Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC/Instituição Associada IFBA). Email: roberto.santos@ifbaiano.edu.br.

envolvem essa discussão, através de quadro teórico que nos deem elementos para compreensão de um sistema de exclusão social produzidos por meios de regras dominantes de representação. Embora esteja focada na linguística, a teoria de Ferdinand Soussure ilustra a forma binária de marcar a diferença, Michel Foucault tratando sobre discurso e poder. Bell Hooks, raça e feminismo negro e Jacques Derrida, discutindo desconstrução e diferença, repertórios de muitos elementos que indicam caminhos a serem tratados nessa escrita.

Tendo em vista esses fatores, este artigo busca discutir ainda, do ponto de vista teórico, conceitos como linguagem, poder e discurso, a partir do diálogo entre autores, a diferença entre pressupostos de verdades universais e perspectivas decoloniais. Nossos argumentos consistem em apresentar a perspectiva racionalista/essencialista como perversa porque não se refere a ninguém, e ninguém é uma coisa só, é o igual e não representa a sociedade real.

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E MULHERES NEGRAS

Sintomaticamente, a perspectiva estruturalista organizadora do sistema mundo domina o discurso através da linguagem que nesse contexto se apresenta intimamente ligado ao pensar, na forma essencialista, como reflexo da realidade, em que o significado da palavra representa o objeto e explica seu funcionamento, sem ater-se a seu contexto.

No pensamento racionalista/essencialista sujeito é igual à linguagem. Herdado das civilizações europeias que privilegia certas categorias em detrimento de outras, é estruturado a partir de postulados de verdade e o verdadeiro conhecimento se dá em uma linearidade de pensamento. É um modelo cognitivo que reconhece o objeto, sua função e como se utiliza, delimitando o pensamento dentro do que se pode conhecer e o que não pode, enquadrando a realidade dentro do que é, e do que não é, delimitando e estabelecendo uma identidade.

A identidade é uma contraposição da diferença. O que se reconhece como igual, identifica-se e nega o diferente. Quando se tem uma identidade, não há espaço para mudança, esta permanece estável ao longo do tempo e há um esforço para garantir o que se é, que permaneça e perpasse ao longo do tempo. A lógica racionalista cria modelos ideais e faz o sujeito se movimentar de forma muito curta e sempre o impulsionando a tentar alcançar esse lugar ideal. O pensamento da diferença só é pensado em relação ao de oposição.

A crítica consiste na estrutura herdada do pensamento que se propõe a pensar o diferente dentro de um processo cognitivo, que o classifica buscando a identidade, vai sempre estabelecer um ponto referencial para estabelecer aquilo que o difere, do que é semelhante, idêntico. Como é um pensamento que privilegia a identidade, a diferença vai ser sempre negativa, não é reconhecida pelo

aparato cognitivo, assim vai ser descartada.

A mulher negra se difere da mulher branca, do homem negro, homem branco pois carrega em si os impactos das múltiplas formas de opressão oriundas da interconexão entre racismo e sexismo. Esses impactos negativos, manifestos em todas as dimensões de vida das mulheres negras as relegam ao não lugar, tornando-as seres descartáveis, indesejáveis, diferentes.

Revelar a mulher negra como diferente é importante por que vai além da condição de vítima de estrutura social patriarcal, de dominação e poder masculinos, mas, revela também, as diferenças secundarizada na suposta universalidade de gênero (CARNEIRO, 2011). Ou seja, há uma dimensão racial na temática de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres.

Colocando a raça em evidência, o racismo é revelado como determinante no processo de opressão, discriminação e exclusão das mulheres negras (HOOKS, 2020; CARNEIRO, 2011). Os discursos que universalizam as questões de gênero evidenciam um viés de raça que silenciadas privilegiam a supremacia branca, negando as mulheres negras o direito de lutar pela possibilidade da superação das limitações raciais.

Os indivíduos ocidentais transitam entre os discursos que legitimam verdades universais sobre quem deve ser incluído ou excluído socialmente, quem pode ou não falar, quem será ou não ouvido, certo e errado, louco e não louco e as perspectivas decoloniais que buscam denunciar como essa universalização da verdade produz desnivelamentos sociais através de discursos cuja linguagem gera cognição segregadora e excludente, cujo campo de produção do conhecimento está centrado no eurocentrismo/ocidentalismo, patriarcal, branco e, em uma ideia específica de racionalidade moderna resultante da colonialidade que vai além das margens do colonialismo.

Uma sociedade herdeira direta de organização histórica de poder que construiu e constrói um sistema de organização social que torna as formas de trabalho cada vez mais atreladas à lógica capitalista e que se estende a uma permanente dominação em todas as dimensões sociais, controlando, ocultando e hierarquizando as subjetividades, os saberes e os corpos em classes, raça e gênero.

Nesta sociedade, é comum equiparar-se o poder ao domínio e ao controle que se tem sobre as pessoas e as coisas. As mulheres ativas no movimento feminista responderam ambigualmente à questão do poder. Por um lado, salientaram a impotência das mulheres, condenando o exercício de poder masculino como domínio, e por outro lado, ergueram cartazes de “poder da mulher”, exigindo a igualdade de direitos – a igualdade de proteção em contextos políticos e a igualdade de acesso à riqueza econômica (HOOKS, 2020, p. 66).

As perspectivas decoloniais gira o pêndulo da âncora e rediscute as origens da modernidade, agora, como estrutura de uma colonialidade que além

de ser montada para acumulação e exploração econômica, promoveu de forma acintosa assimetria nas relações sociais e de poder. O colonialismo como base para a colonialidade promoveu assimetrias sociais estabelecidas pela subordinação de povos e consolidados a partir de diversos eixos como controle de subjetividades, práticas culturais, de trabalho, de gênero.

O livro *A Ordem do Discurso* traz o conteúdo da aula inaugural pronunciada por Michel Foucault ao assumir a Cátedra no *Collège* de France, em 1970, em que buscou explicar como o discurso é organizado e gerado na sociedade. Nesse estudo, Foucault afirma que quem domina o discurso, domina os mecanismos de poder e, também, os corpos e apresenta o discurso como um sistema de exclusão que se constituem de procedimentos de controle e delimitação dos gestos, falas, imagens e todo ato comunicativo.

A questão central de Foucault é esclarecer o perigo do discurso e de sua proliferação, uma vez que dominar o discurso é ter poder já que este é utilizado como estruturador da realidade.

A importância em trazer Foucault para nossa análise se dá pela atualidade de suas reflexões para analisar a sociedade contemporânea a entender que a sociedade do discurso é construída para garantir privilégios de uns sobre outros, para legitimar verdades que invisibilizam e acima de tudo, as análises de Foucault revelam mais; sendo os discursos controlados, parciais, produtores de saberes, ou seja, de identidade, esta não pode ser uma opção. Os indivíduos não têm liberdade para escolher a identidade que quiserem de forma consciente, racional.

Bell Hooks (2020) chega com um pensamento vigoroso para se pensar o racismo e o sexismo, vendo-os como interconectados e impossíveis de serem pensados um sem o outro. Chamando atenção para a necessidade das mulheres constituírem a resistência a essa cultura opressora, instadas a aprenderem um sistema de valores diferente daquele que somente as coloca na condição de vítima. Ela explica que,

Assim como a maioria dos homens, a maioria das mulheres aprende desde a infância que o domínio e o controle sobre os outros é a expressão básica do poder. Apesar de as mulheres ainda não matarem nas guerras, não formarem políticas governamentais como os homens, elas, juntamente com os grupos masculinos dominantes e com a maioria dos homens, acreditam na ideologia dominante da cultura. Se fossem elas a governar, a sociedade não seria organizada de forma diferente do que é atualmente. Elas só a organizariam de forma diferente se tivessem diferentes sistemas de valores (HOOKS, 2020, p. 68).

Perceber as diferenças de gênero, não significa pensar em formas diferentes de exercício do poder. A condição de vítima para algumas mulheres se evidencia cômoda já que esta permite privá-las do esforço de pensar outras formas de poder, de valores:

As participantes no movimento feminista agiram de acordo com a mistificação sexista da experiência das mulheres ao aceitarem meramente que as mulheres são diferentes dos homens; que pensam e agem de forma diferente; que conceptualizam o poder de maneira diferente; e, portanto, têm um sistema de valores intrinsecamente diferente. Isto simplesmente não é verdade. Por exemplo, tem-se dado muita importância à ideia de que as mulheres são as protetoras, que afirmam a vida, enquanto os homens são os assassinos, os guerreiros que negam a vida (HOOKS, 2020, p. 68).

São discursos de delimitação e controle que definem o que é verdadeiro e falso, nos definindo como uma única coisa. (FOUCAULT, 2007). Somos seres múltiplos. Essa discussão é antiga, mas, só agora vem sendo evidenciada e, é importante porque abre a ideia de ser ou não ser para a de viver com a multiplicidade.

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E RACISMO

Inicia-se com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo. Todavia, o estabelecimento do maniqueísmo não para por aí. “O penso, logo existo” não esconde somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem” ou não têm suficiente resistência ontológica, como menciona Fanon em *Peles negras, máscaras brancas* (MALDONADO-TORRES, 2007).

Essas teorias colonialistas e racialistas adotaram como verdades universais, a partir de cânones europeus e norte-americanos, a crença na hierarquia e na classificação de culturas. Para muitos autores, a história da humanidade poderia ser dividida em etapas, tomando a civilização como referência a ser alcançada, vista como sinônimo de progresso e rebuscamento, aspectos diferentes daqueles constituídos por povos não brancos, ainda vivendo, segundo esses autores, imersos em níveis distintos de barbárie e selvageria.

Nesse sentido, pensar as diferentes culturas oriundas de territórios distantes, a exemplo de África, Ásia e Américas, seria imprimir um paradigma evolucionista e positivista incapaz de dar conta das dimensões plurais e complexas da cultura desconstruindo os conceitos de hegemonização e dominação de povos, e, ainda no campo político desmontá-las como instrumento de comparação e inferiorização, relações somente possíveis quando aprisionadas por elementos binários e excludentes, forjados no projeto colonial. Assim,

[...] a longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. [...] O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado

e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica, cujo efeito é aniquilar a crença das pessoas nelas mesmas (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 20).

O estudo das diferenças se faz necessário nesse contexto de relativização de “verdades científicas” que não funcionam, tais como as doutrinas racialistas evolucionistas. Pensamos na possibilidade de questionar o lugar em que o etnocentrismo ocidental produziu parte de seus conceitos com o objetivo de se impor à maioria dos povos, trazendo para a centralidade a alteridade, isto é, uma demanda para compreender quem é o outro e onde se encontra o sujeito clivado pelas marcas da distinção diante da reconstituição ontológica e da restauração da universalidade perdida ao longo do processo de colonialismo e escravização.

Portanto, é imprescindível introduzir a discussão a respeito da importância da linguagem para compreender a relação entre significados e significantes no mundo distinto dos opostos colonizador/colonizado e afirmar um propósito no desmonte desses sentidos impostos aos povos subalternizados.

Nesse ambiente hostil e desfavorável, ocorre a colonização do pensamento, que não está restrita a um pequeno número de autores considerados fundadores, de bases epistemológicas eficientes, porém não menos questionáveis. Adentrar essas lógicas internas pela crítica decolonial nos ensina, como apontam Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 16), a aprender os sentidos “dos processos de resistência e a luta pela reexistência das populações afro-diaspóricas, especialmente a população negra brasileira”.

Manifestações forjadas pelas assimetrias de poder, direito e existência, instituídas e naturalizadas, foram legitimadas pelas teorias positivistas, a partir de uma construção social sem base objetiva decorrentes de representações ideológicas que englobam crenças e valores de um grupo dominante mantenedor de seus privilégios e da ordem social.

O objetivo do colonialismo é sustentar as relações desiguais e monopolizar as ideias e as ações de grupos hegemônicos, mantendo-os colonizados presos e dominados a esses conceitos, capazes de falsear a realidade, ocultar contradições reais e construir, no plano das representações sociais, um discurso aparentemente coerente e a favor de uma suposta unidade social. É imperativo, nessa ordem, consolidar a transmissão de uma ideologia com sentidos e estratégias múltiplas para dominar, inferiorizar, dividir, eliminar e embranquecer, perpetuando, assim, mitos e estereótipos referentes a toda e qualquer diferença.

É possível exemplificar diversos momentos de tratamento desumanizante destinados aos “não-livres”, desde os primórdios do cativeiro moderno, quando os castigos e torturas provocavam sofrimento físico e psicológico nos escravizados, impondo-lhes comportamentos de subalternização.

Esse método de controle que levava ao medo, à vergonha, à raiva, ao isolamento e ao senso de humilhação, vivido pelos ancestrais, transmitido aos seus descendentes, ainda hoje provoca um sentimento de que esses descendentes não são possuidores de direitos, fator que interfere na formação de sua humanidade e no desenvolvimento de suas subjetividades, incluindo aspectos importantes da capacidade cognitiva.

As classificações binárias são compostas por dualidades semânticas opostas que, para os autores da escola estruturalista, concebem a importância que adquirem a linguagem e as suas lógicas de códigos e signo.

Na assertiva do linguista suíço Ferdinand Saussure (1916), o signo estrutura a linguagem como um átomo. Ele é a unidade fundamental de entendimento de um código e pode ser decomposto em dois níveis de compreensão: no primeiro nível constitutivo, encontra-se o *significante*, como elemento tangível, perceptível, material do signo, e, no segundo nível constitutivo, encontra-se o *significado*, que opera como o ente abstrato do signo. Esses dois elementos são indissociáveis como elementos indispensáveis para compreender o atravessamento dos sujeitos pelo racismo.

Decompor as unidades da cadeia de significados e significantes pode vir a ser a chave para desnudar a multiplicidade como fator de compreensão das contradições sociais, sobretudo, daquelas típicas de caráter racista, materializadas e reproduzidas pela fala e pela escrita. Saussure destaca a natureza dos signos linguísticos:

Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala, a fonação duma palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de representar (SAUSSURE, 2006, p. 23).

Relações atravessadas por estruturas racistas criam uma ação perversa na cadeia de significantes que desencadeia estímulos desprazerosos e retira dos sujeitos negros possibilidades de reconhecimento dos afetos, levando-os a utilizarem mecanismos defensivos das mais diversas ordens ao longo da vida, contra a identidade ou o pensamento persecutório que os despersonaliza e os inferioriza.

A dificuldade de autoaceitação de muitos negros decorre de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições provenientes do seu grupo social. A internalização do discurso alheio ocorre porque a avaliação, antes de ser pessoal, é social. A identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente, transpassado, sobretudo, pela

linguagem, a partir da percepção da realidade vivida. É pelo olhar de *si* e o olhar do *outro* que o sujeito se constitui, e a qualidade desse olhar contribui para o seu afeto.

Afeto é entendido, no campo da psicanálise e da abordagem lacaniana, como um estado emocional, incluindo toda a gama de sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável, manifestado de forma violenta, física ou psíquica, de modo imediato ou adiado. O afeto está sempre ligado àquilo que nos constitui como sujeitos desejantes em nossa relação com o outro semelhante, com o grande Outro, como lugar do significante e da representação do objeto.

O racismo afeta não apenas o destino de suas vítimas, mas presentifica-se em estruturas mentais como o consciente e o inconsciente, já que os sujeitos passam a se ver refletidos na imagem preconceituosa apresentada pelo outro como contraponto da diferença. Essa crença induz vítima a acreditar que sua condição inferiorizada é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos constitutivos de sua cultura e sua identidade, isto é, assume a discriminação exercida pelo grupo dominante. Sobre a construção das identidades, Stuart Hall afirma que

[...] são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposição binária. A teoria linguística saussuriana sustenta que as oposições binárias – a forma mais extrema de marcar a diferença – são essenciais para a produção do significado (HALL, 2006, p. 8).

Embora o sociólogo faça uma discussão a partir da perspectiva estruturalista saussuriana que demarca a fixidez das oposições binárias como essencial na produção do significado, no campo das identidades e das diferenças, isso não ocorre. Estas identidades são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. (HALL, 2006, p. 23).

Aspectos relacionados à identidade e à diferença implicam sempre, nas operações de incluir e excluir. A referência de quem somos, emerge a partir de quem não somos, o que nos faz pensar ser essa fenda opositora uma hiância entre o que não existe e o que está prestes a existir, algo ainda não realizado, incompleto em sua totalidade.

O discurso produzido a partir desse (des)encontro não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre a realidade e a narrativa. Nessa trama, evidenciam-se laços feitos e desfeitos aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, em que foi possível destacar um conjunto de regras, próprias da linguagem.

Nessa dimensão do *algo mais* a ser revelado no entendimento de sentidos, há espaços para o debate no território limiar e fronteiro do par dialético em torno

do significante/significado e de seus sentidos. Passamos a introduzir no debate, as formulações do pensador-filósofo francês, de origem argelina, Jacques Derrida.

Derrida é um representante da corrente mais criativa do Pós-estruturalismo, inaugurada nos anos 1960.

A desconstrução consiste em produzir, discursivamente, o outro, a partir de si mesmo. A desconstrução afirma-se no plural, pois acontece muitas vezes, inclusivamente em ordem à mesma textualidade, dado que, segundo Derrida, um texto não é um texto, além do que se esconde, à primeira vista, como a lei da sua composição e a regra do seu jogo (MENESES, 2013, p. 188).

Com sua teoria estratégica da desconstrução, o autor instaura uma análise literária em que o texto é liberado para uma pluralidade de sentidos, e a realidade, enquanto invólucro social, é compreendida como uma construção social na ordem das subjetividades num estado de eterno devir.

Retomemos o sentido de desconstrução a partir da perspectiva do quase conceito derridiano de *différance* o qual pensamos ser uma chave para o entendimento do outro, localizando onde o texto e a linguagem operam para abrir e/ou fechar a *palavra* no interior do discurso.

Consideramos importante fazer, ainda, um destaque para a palavra diferença, grafada na língua francesa como “*différence*”, na qual Derrida propõe a grafia de “*différance*” numa criação alegórica, metafórica e restauradora, em que o participípio do verbo “*différer*”-“*différant*” pode ter um sentido mais apropriado para o que ele define como sendo o lugar de deslocamento do outro. Nesse sentido, o autor se propõe a descobrir e decompor a estrutura da linguagem na qual ela é marcada no texto e aprisiona conceitos. Ao nos referirmos à diferença, adotaremos neste texto a grafia *différance*, tomada de empréstimo do filósofo, para tentar rastrear o seu pensamento.

A “*différance*” é aquilo que toma forma, se deforma e transforma-se com o tempo e o espaço. Ela pressupõe a incompletude de um signo, a latência entre um pensamento do emissor que presentifica-se e em seguida, ausenta-se, levando consigo o receptor. O significado se circunscreve e dissemina sua verdade para, em seguida, ser desconstruído no seu interior para retornar ao seu significante. Para Derrida, nada fora do texto poderá enunciar.

Meneses (2013), assinala uma finalidade da *différance* como mediadora do sentido que a palavra adquire no texto. Segundo o pesquisador,

[...] para Derrida, a significação de um dado texto (ensaio, romance, etc.) era o resultado da “*différence*” entre as palavras usadas, mais do que a referência às coisas que elas representam. Trata-se, pois, de uma “*différence*” activa, onde os sentidos de cada uma das palavras são opostos de forma análoga à significação diferencial saussuriana (MENESES, 2013, p. 180).

Derrida considera que a compreensão das tramas discursivas exige estratégias criadoras, ou seja, capazes de passear por entre os rastros deixados pelos não ditos da linguagem. Quanto às armadilhas binárias criadas pelos sistemas de pensamento, o filósofo adverte para não nos deixarmos conduzir por hierarquias opostas, típicas do pensamento estruturalista, corrente de pensamento que irá se opor a partir de seus semi conceitos.

Sobre a articulação entre a realidade e o discurso produzido, vejamos o que diz Silva (2009):

Uma característica comum à maioria dos sistemas de pensamento parece ser, portanto, um compromisso com os dualismos pelos quais a diferença se expressa em termos de oposições cristalinas – natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão. As autoras e os autores que criticam a oposição binária argumentam, entretanto, que os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles (SILVA, 2009, p. 50).

A compreensão da *différance* é percebida desde cedo, ainda na formação cognitiva a partir das particularidades definidas de fora para si, ou seja, no formato do corpo, na tonalidade e na cor da pele e dos olhos, nas distinções linguísticas nos falares, etc. Contudo, como as relações hierarquizadas quase sempre se impõem como hegemônicas, naturaliza-se o padrão aceito como belo, perfeito, amistoso em detrimento de outros que se consideram estrangeiros.

Silva (2009), ao se referir a essa problemática, afirma que o questionamento que Derrida faz dessas hierarquizações remete à noção de como o significado se fixa nas representações e nos modelos referenciados pelo colonialismo, dicotomias do pensamento europeu que instalam relações de poder e hierarquizações existentes. O autor destaca, então, a crítica de Derrida à teoria de Saussure:

Derrida questionou a visão de Saussure sugerindo que o significado está presente como um ‘traço’; a relação entre significado e significante não é algo fixo. [...] O que parece determinado é, pois, na verdade, fluido e inseguro, sem nenhum ponto de fechamento. O trabalho de Derrida sugere uma alternativa ao fechamento e à rigidez das oposições binárias. Em vez de fixidez, o que existe é contingência. O significado está sujeito ao deslizamento (SILVA, 2009, p. 56).

Por essa abertura que insiste em não se fechar, escrita e fala deixam lacunas inevitáveis para modificações do pensamento, na expressão e nas representações que aprisionam sujeitos de conceitos incompletos. Além disso, construções discursivas quando ditas, ouvidas ou escritas serão presunções de verdades se não as compreendermos como algo inacabado e inacessível ao confronto da *différance* e da desconstrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias colonialistas e racialistas adotam premissas de verdades universais com base em referenciais europeus e demais matrizes, a exemplo da norte-americana, com propósitos de difundir conhecimentos hierarquizados e classificatórios das outras culturas. Essa estratégia de inferiorizar as culturas estrangeiras é adotada pelas suas epistemologias e resulta de uma imposição de poder que atinge estruturas subjetivas dos povos e se alastra para o conjunto da sociedade.

No decorrer deste escrito, buscamos problematizar, na tentativa de reverter, uma visão hegemônica binária, geralmente cristalizadora e definidora do sentido e do lugar da diferença, inscrita pela tradição colonizadora em níveis contraditórios ao suposto patamar civilizatório de progresso e reconhecimento alcançado pelos povos ocidentais.

Ao longo da história essas concepções negaram as dimensões múltiplas e complexas contidas na diferença. Deliberadamente essas ideias pavimentaram terrenos de ordem objetiva e subjetiva para a dominação de povos, montando estruturas eficientes para comparar e inferiorizar culturas. Quando tais crenças se instalam, sujeitos que as possuem constroem conceitos particulares, marcados por estereótipos sobre o outro para difundirem imagens depreciativas da diferença.

Quando capturados pela lógica da subalternização, os sujeitos são induzidos a acreditar que sua condição inferiorizada é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos condicionantes, isto é, terminam por assumir a discriminação exercida pelo grupo dominante.

Decorre dessa trama perversa a idealização do mundo do colonizador pelo colonizado e a desvalorização de seus signos, tradições e ancestralidades como elementos definidores de suas próprias identidades. A alteridade é, portanto, uma necessidade fundante para a compreensão de quem é o outro e onde ele se encontra no interior das representações clivadas pela linguagem e a relação que busca ocupar no mundo.

Portanto, fala e escrita quando submetidas à análise na perspectiva decolonial podem virar uma chave reveladora de sentidos das tramas discursivas. Entre o dito e o não dito, carregam-se contradições sociais, sobretudo, àquelas típicas de classificações hierárquicas de qualquer ordem, orientadas contra grupos ou culturas consideradas indesejáveis.

A prática decolonial de afirmação de novas posturas epistemológicas disputa um campo privilegiado na tarefa de promover a desconstrução de representações depreciativas que reproduzem e fixam a realidade da desigualdade e exclusão como norma. Consideramos que levar sujeitos a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados, apontam para o desembaraço das imagens depreciativas de si mesmos como reação às formas opressoras, a exemplo do

racismo e sexismo, que representam a negação radical dos seus valores históricos e ancestrais. Seria essa uma virada transformadora noutra perspectiva civilizatória.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15 ed. São Paulo: Editora Loyolas, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *In: Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49. 2016. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em 30 nov. 2020

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*, p. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

MENESES, Ramiro Délio Borges. A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia. *In: Revista Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 30, n. 60,, jan-jun 2013. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v30n60/v30n60a09.pdf>. Acesso em 20 nov. 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2009.

Unidade III
EDUCAÇÃO

A REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS AUTISTAS NO PARADIDÁTICO TED E TULY: UMA VISÃO ANTIRRACISTA E ANTICAPACITISTA

Amanda Santiago Souza Melo¹

Robson Batista Moraes²

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa documental, aquela que possui como característica a fonte de coleta de dados baseada em documentos, escritos ou não (MARKONI; LAKATOS, 2017). Ele insere-se no campo epistemológico da Linguística Aplicada (LA), isto é, uma área de estudo transdisciplinar, indisciplinar e intercultural que identifica, investiga e busca soluções para o uso da linguagem na vida real (ROJO, 2006). Nessa perspectiva, a LA é “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel fundamental” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Esse artigo é escrito sobre questões étnico-raciais a partir das perspectivas de autores racialmente negros. Posto isso, Kilomba (2019) afirma que devido ao racismo pessoas negras têm outra percepção/impressão sobre o mundo e determinados fenômenos.

A metodologia empregada consiste numa abordagem qualitativa de análise documental da obra *Ted e Tuly*, da autora negra baiana Jaqueline Santos (2022). Paralelo ao estudo crítico da linguagem, recorreremos a análise de conteúdo, método de categorias que permite a classificação dos significados do texto. Desse modo, ela surge como técnica mais elaborada da observação documental, sendo utilizada para estudar as relações sociais e trocas comunicativas entre os homens. Utilizamos como categorias reflexivas “a deficiência”, “a raça”, “infância” e “o racismo”.

O objetivo principal desse estudo é analisar a representação da imagem de crianças negras com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na literatura infantil. Para tanto, recorreremos à obra literária *Ted e Tuly* como fonte de dados. Em vista disso, buscamos compreender a constituição dos personagens do livro, o

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e cultura da Universidade Federal da Bahia.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

fenótipo, a raça, suas falas e estabelecimento de sentidos.

Esta pesquisa é relevante para a área da Linguística Aplicada, pois desenvolve reflexões sobre o estudo da linguagem nas práticas sociais, visto que o livro literário infantil faz parte da cultura leitora e escolar. A Linguística Aplicada, portanto, é essa ciência que pretende responder a demandas sociais.

Esse estudo justifica-se pela presença tão marcante e incidente do capacitismo e do racismo na sociedade contemporânea, que se estende aos livros didáticos e paradidáticos. O capacitismo existe a partir da construção de um imaginário padrão corporal normatizado. Ele é vinculado à fabricação do poder, nesse aspecto, configura-se como discriminação ou violência praticadas contra as Pessoas Com Deficiências (PCDs).

Capacitismo e racismo se aproximam porque conferem privilégios a uns corpos em detrimento de outros. Em contraposição a esse cenário, também vivemos no momento atual de valorização das neurodiversidades e de luta pela inclusão das Pessoas Com Deficiência e negras em espaços de tomada de decisões e poder. Portanto, é desse contexto que nasce esse texto.

Esse artigo é composto pelas seguintes sessões: tópico 1, introdução, onde apresentamos a área de pesquisa, a metodologia empregada nesse estudo, o problema de pesquisa e a justificativa. No tópico 2, o racismo e o capacitismo em nossa sociedade, discorreremos sobre as suas causas e consequências. O tópico 3 é intitulado o paradidático *Ted e Tuly*: a rotina de dois irmãos autistas. Nessa parte do texto fazemos a análise do livro e tentamos compreender a representação dos autistas negros. Seguimos a escrita desse texto, abordando a importância da representação de grupos minoritarizados, a saber autistas e negros, pela arte e, sobretudo, pela literatura infantojuvenil. Apontamos a escrita do livro infantil, como uma ferramenta que proporcione uma educação antirracista e anticapacitista, também nessa parte do texto é realizada a análise dos dados. No tópico 4, refletimos sobre o crescimento da escrita de textos literários antirracistas e anticapacitista, apontamos as lacunas desse estudo que podem contribuir para novas pesquisas, o posicionamento da escritora do paradidático *Ted e Tuly* diante da categoria deficiências e autismo, além disso, também tensionamos a importância da escrita considerando o lugar de fala do autor/a e a intersecção entre deficiência e raça.

O RACISMO E O CAPACITISMO EM NOSSA SOCIEDADE

De acordo com Almeida (2021) a lexia racismo sempre teve seu significado atrelado ao ato de estabelecer classificações, primeiro entre plantas e animais e, depois, entre seres humanos. Essa noção de raça que faz referência a distintas categorias de seres humanos, remonta ao século XVI.

Raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição. Racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais ocorridos na história dos povos [...]. A noção de que os povos da raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade foi forjada durante o recente período sombrio da história humana, construída pela conquista das Américas e escravização dos africanos nestas terras (MOORE, 2007, p. 38).

Raça não é um termo estático, fixo. Seu sentido está diretamente ligado às circunstâncias históricas em que é utilizado (ALMEIDA, 2021). Ele também está relacionado ao termo racismo. Segundo Moore (2007) o fenômeno do racismo antinegro é tão antigo quanto a humanidade. Ele estaria ligado às disputas territoriais. Nesse sentido, o racismo é um fator permanente nas sociedades humanas multirraciais.

A história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2021). Assim, o racismo também é, por ser produto de longa elaboração histórica e não ser necessariamente uma construção intelectual. O racismo também é um elemento que está em todas as estruturas civilizatórias dos povos euroasiáticos, cuja expansão migratória, invasões e conquistas se deram tomando os povos negros como adversários, inimigos e seres que não seriam plenamente humanos (NOGUEIRA, 2018).

A partir de Moraes e Melo (2022), podemos compreender que o racismo antinegros é parte da estrutura e da cultura brasileira, e incide sempre contra pessoas que possuem traços fenotípicos (estética) de pessoas racialmente negras e aquelas adeptas de religiões de matriz africana. Ou seja, ele é multidimensional porque, para além de ser individual e estrutural, é também institucional, isto é, “o racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em uma clara vantagem em relação a outros segmentos racializados” (KILOMA, 2019, p. 78).

Ainda de acordo com Moraes e Melo (2022), o racismo institucional é a própria supremacia branca instalada e assumindo o controle dos rumos das instituições públicas e privadas brasileiras. Em outras palavras, “o racismo institucional se refere a um padrão de tratamento seletivo e desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercadorias, mercado de trabalho, justiça criminal, universidades etc.”, produzindo sempre vantagens aos brancos em detrimento dos negros e indígenas (KILOMBA, 2019, p. 78).

Sob esse ângulo, convém ressaltar que o racismo institucional é um tipo complexo e menos evidente, todavia não menos violento e danoso para os grupos raciais não brancos. Isso quer dizer que o racismo institucional se refere ao estabelecimento de normas, imposições, omissões e parâmetros extremamente discriminatórios baseados no critério segregador da raça.

Além disso, vale pontuar que, devido ao racismo estrutural, pessoas racialmente brancas ocupam os cargos de maior prestígio nas instituições públicas e privadas, e recebem altas recompensas salariais no país. Isso significar dizer que, mesmo de forma questionável, as grandes decisões dos rumos do país são tomadas única e exclusivamente por pessoas brancas, com raras exceções (MORAES; MELO, 2022, p. 510).

Mesmo com todas as evidências de que vivemos em um país racista e diante da constatação de desigualdades étnico-raciais, alguns teóricos identificaram a superação do racismo através da homogeneização racial da sociedade, afirmando que o fim da discriminação só viria quando toda a sociedade fosse branca, ou quando existe a convivência harmônica pautada pelo exercício de poder exercidos somente por brancos (NOGUEIRA, 2018).

Podemos citar alguns teóricos que corroboraram com essas teses, a exemplo do médico Raimundo Nina Rodrigues (1826-1906), do jurista e sociólogo Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951) e Gilberto Freyre (1990-1987). Ambos se apoiavam nas teorias do pensador francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) e do estatístico e antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911) e do psiquiatra italiano Cesare Lombroso (1835-1909) (NOGUEIRA, 2018). Esses pensadores europeus defendiam teses que se resumiam na superioridade branca.

Nina Rodrigues criticava a miscigenação, ao passo que Oliveira Viana sugere que a mistura entre negros e brancos seria benéfica. Segundo eles, a pessoa miscigenada herdaria as virtudes da raça branca (NOGUEIRA, 2018). Gilberto Freyre, por sua vez, sofreu influência dos teóricos citados nas linhas anteriores e recolocou a tese do antropólogo brasileiro Artur Ramos (1903-1949), instituindo o mito da “democracia racial”.

Na contramão desses intelectuais, de acordo com Nogueira (2018), a socióloga e psicanalista Virgínia Bicudo (1910-2003), o sociólogo Arthur Guerreiro Ramos (1915-1982) e o cientista Abdias Nascimento (1914-2011) escreveram importantes teorias antirracistas. Assim, Virgínia Bicudo escreveu a primeira dissertação de mestrado sobre relações raciais no Brasil. A dissertação possuía o título “Estudos de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo”, em 1945. Virgínia concluiu que num contexto de discriminação racial velada e ausência de confronto direto, fica mais difícil combater o racismo. Guerreiro Ramos criticou a ideia do negro ser estudado, no Brasil, com base em valores e categorias induzidos predominantemente da realidade europeia (NOGUEIRA, 2018).

Abdias Nascimento, um dos maiores teóricos brasileiros contra as discriminações étnico-raciais, é um autor primordial para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno do racismo. Ele fez uma crítica interessante, onde apontou que “a história do Brasil é uma versão concebida por brancos” (NASCIMENTO, 1980, p. 15). Dessa forma, o papel das populações negra e

indígena é desconsiderada na construção da sociedade brasileira.

Conforme o exposto, algumas posições refletem fortes influências na cultura das relações étnico-raciais no Brasil. Assim, ao longo dos parágrafos pode-se perceber como alguns teóricos fortaleceram a ideia de que as relações étnico-raciais são democráticas no Brasil e que a cor da pele não é responsável por vantagens e desvantagens sociais, políticas e econômicas ao passo que, outros teóricos, na contramão desses, combateram o conceito de democracia racial, visto que, esta é uma tese controversa, porque não reconhece o papel das desigualdades sociais presentes nas relações sociais, marcadas, principalmente, pela naturalização de uma ordem hierárquica baseada na cor da pele.

Após refletirmos de maneira breve e concisa, cabe nos atermos, nas próximas linhas, sobre a presença do capacitismo em nossa sociedade, que também é racista. A desigualdade sofrida pelas pessoas pode envolver diversos mecanismos, de acordo com práticas de exploração de grupos minoritarizados, julgando-os diferentes segundo padrões impostos de “normalidade”.

A partir de Campbell (2001, p. 44) podemos compreender o capacitismo (*ableism*) como: “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano”. A deficiência, para o capacitista, é um estado diminuído do ser humano.

De acordo com Melo e Moraes (2022), no contexto das deficiências, o capacitismo e o racismo são inseparáveis. Logo, a interseccionalidade existente, nesse contexto, representa um sistema de opressão interligados porque são reforçadores um do outro, ou seja, ocorre o duplo estigma. Assim, de acordo com Melo (2014) a aparência física ou a funcionalidade da pessoa é uma das dimensões que estão mais diretamente ligadas à estigmatização. Ele sustenta que a aparência física e características visuais possuem um papel primordial na formação e no desenvolvimento dos estereótipos. Desse modo, o preconceito pela aparência e funcionalidade é a forma mais simples de distinguir e homogeneizar os membros dos grupos minoritarizados, a saber, pessoas negras com deficiência.

Um dado relevante que incide sobre o duplo estigma está relacionado à pobreza. A situação socioeconômica é um fator fundamental para a contextualização desse problema, isso porque há uma aproximação entre o ser negro e o ser pobre no Brasil e entre ser Pessoa Com Deficiência e pobre. Entretanto, é importante ressaltar que há exceções, pois existem negros ricos, mas sabemos que devido à diversos processos históricos, raça informa classe, assim como classe informa raça. Dito isto, quando a raça e a corporeidade, ou melhor, a deficiência se une, o estigma é fortalecido. Isso fica evidenciado pela constituição sócio-histórica do Brasil. Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)

demonstram esse fato através da diferença significativa na renda de negros e não negros, a renda média dos brancos é duas vezes maior do que a dos negros.

Ainda sobre essa questão, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) existem no país 12 milhões de Pessoas Com Deficiência. Esse número representa 7% da população brasileira. Desse total, 4,3 milhões dessas pessoas, estão no Cadastro Único, instrumento que identifica famílias de baixa renda no Brasil para fins de inclusão em programa de assistência social e transferência de renda. Os dados do IBGE sustentam a relação da deficiência com a pobreza.

A pobreza na relação com a deficiência é tanto causa quanto consequência. Nessa perspectiva, a pobreza potencializa a vulnerabilidade e a má saúde, ou desenvolvimento neurofisiológico atípico que, por sua vez, gera mais pobreza, tornando um fenômeno cíclico. À pessoa pobre com deficiência é negada oportunidades que podem garantir o desenvolvimento econômico, social e humano, o que pode gerar redução na participação na tomada de decisões e negação de direitos civis e políticos, promovendo exclusão e estigma social e cultural direcionando novamente para situações de negação de oportunidades para o desenvolvimento econômico, social e humano (OVADIYA; ZAMPAGLIONE, 2009). As minorias sociais e políticas são diretamente atingidas por esse último ciclo, o que mais uma vez reforça o duplo estigma, retirando direitos básicos das Pessoas Com Deficiência negras.

Racismo e Capacitismo são inseparáveis porque a base da sua existência sócio-histórica é oriunda da disputa por poderes econômicos. Raça, classe e deficiência estão unidas na negativa de direitos básicos a negros, pobres e deficientes. Nesse sentido, o termo Capacitismo é a concepção presente no social, lê as Pessoas Com Deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida.

Essa forma de opressão age como um mecanismo de negação social e preconceitos contra às pessoas com deficiências. Dessa forma, as diferenças são vistas como falta, carência e impossibilidades. As características das deficiências se inscrevem nos corpos dessas pessoas. Esses corpos, geralmente, são considerados imperfeitos, inábeis por uma sociedade preconceituosa. Essa sociedade induz à “construção de uma corporeidade que tem como objetivo o controle, a correção, em função de uma estética corporal hegemônica” (MELO; MORAES, 2022, p. 127).

“Pessoas negras com deficiência são vulnerabilizadas não só por sua raça, mas também por sua condição socioeconômica. As duas questões estão imbricadas” (MELO; MORAES, 2022, p. 128). Assim, pessoas negras com deficiência possuem o acesso dificultado aos serviços básicos de saúde, são apagados das representações em textos e livros didáticos e paradidáticos, assim como em hipertextos ou/e são representados de forma vexatória, caricaturada e estereotipada.

Portanto, o apagamento do negro com deficiência ou sua representação racista e capacitista diz muito sobre uma sociedade que o exclui e marginaliza.

A presença de representações de pessoas negras com deficiências nos livros didáticos e paradidáticos são raras (SILVA, 2011). Quando essa representação ocorre, muitas vezes, é marcada por desumanização e estigma. A representação social diz respeito a um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais, ela pode ser vista como a versão contemporânea do senso comum. De acordo com Silva (2011), a representação de uma realidade ou objeto não constitui a realidade. Isso porque ela possui o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade de forma reconstruída.

[...]As representações se constituem para tornar o estranho, o ausente em nós, que nos impressiona, em familiar[...] essa percepção que causa estranheza é acomodada pela modelagem, através do repertório de experiência de sua realidade interior. O objeto ou ser ausente em nós, ao penetrar no nosso universo, relaciona-se e articula-se com outros objetos que aí encontram, permutando entre si as propriedades daquele e destes, tornando-o próximo e familiar, transformado e transformando os objetos já encontrados, deixando de existir como objeto, para converter-se no seu equivalente (SILVA, 2011, p. 29).

A representação social da pessoa negra com deficiência não é construída de forma a torná-la familiar. A representação dessas pessoas, de modo geral, é modelada de forma a diferir da forma inicial. O que gera afastamento e exclusão. Os objetos que são colocados em nossa consciência fazem referência à Pessoa Com Deficiência negra como estigmatizada, estereotipada e caricaturizada. Fica nítida a intersecção entre racismo e capacitismo em muitas dessas representações.

Silva (2011) diz que as reações dos indivíduos não são as pessoas, mas o nome e a posição que ocupam, ou seja, as reações são vinculadas às representações. As pessoas são julgadas pela etnia, raça, classe, nação e condição de “saúde” (Pessoas Com Deficiência ou não).

A representação social acontece pelo processo de percepção e internalização de estímulos distantes. Para a percepção é necessária a presença do objeto, entretanto, para a conceitualização, não. Ou seja, a sua presença não é necessária. Um ser representado pela consciência é atualizado, modelado. Para um objeto ser representado ele precisa ser suprimido, mas não totalmente, visto que a remodelação do objeto está ligada à sua recuperação (SILVA, 2011).

Assim, ao representar a Pessoa Com Deficiência negra de modo consciente, os estereótipos e preconceitos podem modelá-la de forma que, mesmo em sua ausência, o conceito pode evocar a estigmatização, em função de papéis subalternizados, que são impactados pela interseccionalidade entre racismo e capacitismo,

gerando um conceito negativo, provocando assim, a discriminação e a exclusão.

Sob esse viés, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos a ele acrescentados, nesse processo de modelagem e reconstrução (SILVA, 2011). A representação social possui uma função e atende a uma demanda da sociedade contemporânea. Ou melhor, ela atende aos grupos, quase sempre brancos, em posição de privilégio, isso quer dizer que ela não é gratuita. Dessa forma, cabe informar que ela contribui para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Nesse sentido, transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real (SILVA, 2011, p. 31).

Ainda sob a ótica de Silva (2011) é relevante destacar:

A representação social de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução das suas identidades, autoestima e autoconceito, isso porque o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar-se a partir desse real e internalizá-lo; as representações sociais podem sofrer transformações, pois ações concretas dos seres humanos modificam universos socialmente construídos; A representação social do negro e da Pessoa com Deficiência está sofrendo transformações, em razão das transformações ocorridas na sociedade; ideologias, estereótipos, juízos prévios e imagens cristalizadas do negro, presentes no conceito modelado na representação social, podem ser revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista, constituída por diferentes universos parciais, coexistindo em um estado de mútua acomodação, substituindo a exclusão pelo respeito e cooperação; A ideologia, vista como uma particular definição de realidade que se liga a um interesse concreto de poder, especificamente a do recalque da diferença, presente na representação social do negro, pode ter sido aceita por determinados grupos como uma política de manutenção de bens econômicos e de prestígio na sociedade (SILVA, 2011, p. 32).

O PARADIDÁTICO TED E TULY: A ROTINA DE DOIS IRMÃOS AUTISTAS

O paradidático *Ted e Tuly: A Rotina de Irmãos Autistas* foi escrito por Jaqueline Santos, mulher racialmente negra, mãe de duas crianças autistas negras, casada com um homem também negro de nome Ubiraci, pai dos seus filhos. A autora é graduada em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É mestre em e Doutoranda em Língua e Cultura pela mesma universidade que se graduou.

Jaqueline é moradora de uma área periférica da cidade de Salvador, a

Avenida Afrânio Peixoto, mais conhecida como Avenida Suburbana, no bairro de Periperi. A região periférica soteropolitana é marcada por ser ocupada, em sua maioria, por moradores racialmente negros, de baixa renda. Como qualquer bairro, também possui moradores com deficiências.

A referida autora também é mediadora de leitura da biblioteca comunitária Paulo Freire, biblioteca que também fica localizada no subúrbio ferroviário da cidade de Salvador, no estado da Bahia. Essa instituição nasce em 2 de maio de 2001, com o objetivo de promover a leitura e o livro no imaginário de crianças, adolescentes e jovens através do desenvolvimento de práticas leitoras.

A partir do exposto, nessas primeiras linhas da sessão 3, já podemos perceber o contexto no qual o livro *Ted e Tuly* está inserido, esse contexto faz referências às múltiplas resistências, pois é um livro escrito por uma mulher negra, professora, escritora, mediadora de leitura, mulher neurodiversa, em estágio de investigação de TEA (Transtorno do Espectro Autista), mãe atípica, mãe de duas crianças autistas, esposa de um homem racialmente negro, moradora de uma localidade atingida pela desigualdade social, pelo racismo ambiental e por distintas formas de opressões.

O Livro *Ted e Tuly* foi lançado em 9 de abril de 2022, na Biblioteca Comunitária Paulo Freire. Ele possui 32 páginas, foi publicado pela EHS Edições. O paradidático inicia com a apresentação da personagem Ted, o narrador personagem. Já nessa página percebemos que a personagem negra e autista não é representada de forma caricaturizada nem de forma capacitista. ***“Eu sou o Ted, o filho mais velho. Gosto de brincar com carros e da cor laranja”***. Percebemos na narrativa em destaque, que a construção da personagem é feita de forma a demonstrar os seus gostos, de modo leve e divertido, sem fazer associação com incapacidade, anormalidade ou algo semelhante. Percebemos a construção de personagens ativos, com aparência saudável.

A narrativa continua, então nos deparamos com a descrição da segunda personagem, ***“Eu sou o Tuly, o filho caçula. Gosto de jogar bola e da cor azul”***. Também como a descrição da primeira personagem, a representação da Pessoa com Deficiência é feita de maneira que se percebe a autonomia, saúde e disposição.

A narrativa seguinte faz alusão à constituição da família atípica ***“Nós gostamos muito de ouvir histórias, contadas pelo papai e pela mamãe. E, juntos, vivemos várias aventuras, durante a nossa rotina. Então vamos contar um pouco sobre nós:”***. Nessa página percebemos a harmonia entre a família das personagens, o papel da contação de histórias para crianças com deficiência, a literatura e o lúdico como importante meio de aprendizagem e a autonomia das personagens crianças, autistas, que contaram as suas histórias, nas páginas seguintes.

Dentre as várias partes em que as crianças autistas contam a história

de vida delas, percebemos como a construção da escrita, da narrativa é feita de maneira a transmitir a significação de que essas personagens são crianças como qualquer outra, no sentido de que elas “*brincam, dormem, acordam, pulam, correm, sobem, descem e sentam*”. A representação da criança com deficiência é realizada de maneira cuidadosa e delicada, garantido a construção do possível sentido de deficiência como identidade que não limita, pois é uma das possíveis formas de existência nesse mundo, a neurodivergência.

Um fato interessante é a narração ser realizada pelos personagens, que são Pessoas Com Deficiência, destacamos isso, visto que no século XIX, XX e até mesmo no século XXI, muitos personagens atípicos, não são narradores e quando o são, a representação desses é feita de forma estereotipada, levando aos extremos, ou são “santos imaculados pela deficiência”, ou são castigados por Deus através da deficiência, em ambos os casos, o ser atípico é representado de modo negativo. Ted e Tuly, entretanto, representam as personagens autistas de forma positiva.

Em algumas partes do texto, nos deparamos com narrativas que fazem relação às características autísticas, contudo sem levar o leitor a relacionar a deficiência com incapacidade. Dessa forma, na construção da fala dos irmãos personagens temos, “*Giramos quando precisamos nos autoregular*”; “*Gritamos, quando conseguimos alcançar um aprendizado; calamos quando não conseguimos nos expressar*” “*Focamos quando estamos diante de algo que nos interessa muito*”; “*Amamos quando estamos dentro da rotina diária*”.

A autora traz na escrita lúdica de algumas características do TEA como o hiperfoco, o ato de focar em demasia sobre determinados assuntos de interesse de pessoas autistas, o *Stim* vocal, gritos, repetições de forma repetitiva que tem a finalidade de autorregular as pessoas autistas, o apego à rotina como forma de organização pessoal. Jaqueline Santos traz todas essas características do autismo com leveza, visualizamos na constituição das imagens, que são feitas de forma divertida, sem estereótipos, na “contramão” de muitos paradidáticos, os quais constroem a imagem da autista como incapaz, faltoso e anormal.

Um das partes mais tocantes do livro, é a sua conclusão, “*Então essa é a história da nossa família atípica. Eu e Tuly somos autistas, não somos doentes, somos diferentes e, por isso, somos amigos para sempre*”. Nela identificamos a negativa da deficiência com ausência de saúde, a parentalidade e a fraternidade entre as personagens irmãs, a nomeação do transtorno, o autismo, e a apresentação do mesmo como possibilidade de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Pessoas Com Deficiência estão sendo cada vez mais representadas na literatura infantojuvenil. Percebemos que essa representação migra cada vez

mais, do negativo, para uma representação mais anticapacitista. Acreditamos que o próprio contexto histórico e social em que vivemos tem contribuído para essa mudança de perspectiva.

Muitas pessoas atípicas e suas famílias são envolvidas na luta pela garantia dos direitos dessas pessoas. Verificamos o protagonismo desse grupo. O então protagonismo, nasce no Brasil, desde a redemocratização do país, quando no interior das instituições de educação especial ou reabilitação, os grupos dessas pessoas se organizavam para garantir direitos, sobretudo, a acessibilidade.

O Movimento das Pessoas Com Deficiência, na década de 70, lutou pelo protagonismo e emancipação, entretanto, ainda não havia uma agenda política. A década de 80 teve fundamental importância para a garantia de direitos que gozamos hoje. A lexia *pessoa* surge pela primeira vez, com o intuito de garantir dignidade e identidade ao conjunto das Pessoas Com Deficiências (LANNA JÚNIOR, 2010). Assim, no ano Internacional das Pessoas Com Deficiência, em 1981, esse movimento passou a se organizar politicamente.

A promulgação da Constituição de 1988, também é uma conquista desse movimento, que defendeu e garantiu o protagonismo desse grupo representado por ele, exigindo direitos civis, políticos sociais e econômicos (GARCIA, 2011).

A Convenção Sobre Os Direitos das Pessoas Com Deficiência definiu o conceito de deficiência que aponta reconhece a experiência de opressão e negativa de direitos sofrida pelas Pessoas Com Deficiências. Esse novo conceito supera a ideia de impedimento associada à deficiência, desse modo, reconheceu que há na restrição da participação dessas pessoas, o fenômeno determinante para a identificação da desigualdade pela deficiência (DINIZ, 2009).

Várias conquistas foram atingidas, sobretudo em termos de leis, como a Lei 7.853/1989 (regulamentada pelo Decreto 3.298/1999). Ela dispõe sobre o apoio às pessoas *portadoras de* deficiência, sua integração social; A Leis 10.048 e 10.098/2000 e no Decreto 5.296/2004, que regulamentam a prioridade de atendimento às Pessoas Com Deficiência ou mobilidade reduzida (idosos, gestantes) e estabelece normas para a promoção da acessibilidade, dentre outras. É nesse contexto que se implementam as novas escritas literárias protagonizadas por autistas, surdos, cegos, dentre outros e suas famílias. Também é nesse contexto que nasce Ted e Tuly, obra literária que retrata o autismo, com o protagonismo das personagens autistas e com a escrita literária de uma autora negra e neurodivergente.

Portanto, verificamos uma representação positiva das personagens em toda a escrita do livro. O que contribui para a formação de um imaginário inclusivo e sobretudo, positivo, sobre esse grupo minoritarizado que é o das Pessoas Com Deficiência potencialmente negras. Visto que, as crianças, geralmente são iniciadas na literatura, através da literatura infantojuvenil. Ter acesso a livros

literários para esse público, com uma representação anticapacitista, que traz a representação da família atípica, com personagens autistas negros ativos e “donos” da sua história, é um avanço e uma conquista relevante.

O autismo foi construído, apresentado, ou melhor, representado passo a passo, em cada página do livro, refutando a deficiência como incapacidade e demonstrando a capacidade, a atitude e a autonomia dos irmãos personagens. O fechamento desse texto literário, conclui a narrativa infantil de modo delicado e perspicaz, mais uma vez apontando para a deficiência como uma condição de existir: *“Então, essa é a história da nossa família atípica. Eu e Tuly somos autistas, não somos doentes, somos diferentes, e por isso, somos amigos para sempre.”*

Portanto, a autora de Ted e Tuly, Jaqueline Santos (2022), desconstrói o imaginário capacitista de que crianças autistas não podem ser independentes, autênticas, felizes e criativas. Ficção e realidade se imbricam, considerando que a autora é uma mulher negra e mãe de dois meninos negros autistas. Dessa forma, essa obra representa um marco importante no cenário da literatura infantil brasileira, porque desconstrói estereótipos concernentes as crianças autistas negras e pode ser apresentada por uma perspectiva positivada, ou seja, anticapacitista, acerca das crianças autistas em múltiplos contextos escolares e extraescolares, sobretudo no âmbito da educação para as neurodiversidades.

Conforme toda a discussão levantada nesse texto, não pretendemos encerrar a análise dessa obra literária aqui, ela abre caminhos para novas descobertas, novas relações e principalmente novas narrativas infantojuvenis que abordem a deficiência com um olhar anticapacitista e que também sejam escritas e protagonizadas por pessoas atípicas, negras, grupos que ainda precisam ser valorizados como pessoas de direito nas representações dos livros didáticos e paradidáticos, não silenciados e terem os seus direitos assegurados na sociedade de forma geral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021. 255 p.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. **Lei 10.048 de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da

União. Brasília 09 nov. 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm. Acesso em 17 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília 20 dez. 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm; Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5296.htm; Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Incing Legal Ficons: Disability's Date with ontology and the Ableis Bodyofthe Law. *In: Griffith Law Review*, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.

DINIZ, Débora; PEREIRA, Natália; SANTOS, Wederson. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. *In: Reciiis*, v. 3, n. 2, p. 16-23. 2009.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do Brasil.** 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-brasil>. Acesso em: 22 Jun. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 244.

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo, Brasil: Ed. Atlas, 2017.

MELO, Amanda Santiago Souza; MORAES, Robson Batista. Uma experiência em sala de aula, o subdiagnóstico de autistas negros: uma relação entre racismo e capacitismo. *In: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdán (orgs.). Questões Raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios.* Itapiranga: Schreibern, 2022. Cap. 10. p. 120-135.

MELO, Carlos Vinícius Gomes. **Estratégias de Enfrentamento de Pessoas Negras e com deficiência frente ao duplo estigma.** 2014. 187f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: [pospsi.ufba.br](https://pspsi.ufba.br). Acesso em: 21 jun. 2022.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.**

São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Robson Batista; MELO, Amanda Santiago Souza. Relação entre ação, linguagem, branquitude e exploração de trabalhadoras domésticas negras e periféricas no Brasil. O caso Madalena Gordiano. *In*: SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdán (org.). **Questões Raciais**: educação, perspectivas, diálogos e desafios. Itapiranga: Schreiber, 2022. Cap. 38. p. 509-524.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para compreensão do racismo na história. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOGUEIRA, Renato. **Racismo**: uma questão de todos nós. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018. 80 p. Concepção e Supervisão Pedagógica Vilma Guimarães.

OVADIYA, M; ZAMPAGLIONE, G. **Escaping stigma and neglect**: people with disabilities in Sierra Leone. Washington, DC: World Bank, 2009.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 252-275.

SANTOS, Jaqueline. **Ted e Tuly**: a rotina de dois irmãos autistas. Ilustração ERIBERTO, Henrique. Recife, PE: EHS Edições, 2022.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SABERES ESCOLARES: O ESTUDO DAS MEMÓRIAS COMO POSSIBILIDADE DE RE-EXISTÊNCIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Cláudia de Jesus dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O ensino de História Local vem, de certa forma, romper com esta visão tradicional em que se priorizava o estudo da chamada “História Geral da Civilização Brasileira”, na tentativa de se passar para nossos alunos a ideia de um Brasil homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais e um passado unívoco a ser “decorado” e utilizado apenas nos exames e arguições. Queremos, pois, uma História que resgate as peculiaridades e especificidades regionais e dê conta da pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica (FERNANDES, 2010, p. 46)

Estudar e trazer para o debate os saberes escolares é o que move esse trabalho. É um campo complexo que envolve questões históricas, expectativas dos grupos sociais que nem sempre se articulam aos objetivos previstos pelos sistemas públicos de ensino, investimento de recurso público e demandas políticas, dentre outras coisas. Os saberes escolares se configuram como um terreno fácil de entrar, porque o processo de escolarização permeia tanto as impressões de quem passou por esse processo, como estudante ou docente, como permeia também as impressões de quem teve o acesso a escolarização negado, e o analisa pelo viés da falta, considerando a lacuna deixada por um processo que, apesar de ser direito constitucionalmente previsto, continua inacessível para muitos grupos.

O desafio é pensar a revisão de currículos educacionais de base teórica positivista, nos quais os “conteúdos escolares” devem ser aprendidos cumulativamente e são definidores dos demais aspectos do processo educacional e ainda garantir que a diversidade dos sujeitos que compõem as escolas possam ter suas existências asseguradas, a partir de fundamentos teórico-metodológicos que viabilizem lugar para as diferentes epistemologias do campo da produção de conhecimento, no sentido de considerar a memória como uma perspectiva possível ao enfrentamento das certezas e da representação da diversidade dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar.

¹ Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Mestra em Educação, professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador, membro da Diretoria da Sociedade Protetora dos Desvalidos. E-mail: anaclaudia_js@yahoo.com.br.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Ao longo da história do Brasil, o processo de escolarização/instrução vivenciou diferentes momentos que dialogavam com o contexto sócio-histórico-político no qual prevaleciam os interesses dos grupos que exerciam o poder e definiam a quais objetivos esse processo visava atender.

Considerando os quase quatro séculos que a população brasileira viveu como colônia de Portugal, deve-se levar em conta que os interesses da metrópole, em especial, os interesses econômicos e políticos, foram determinantes para definir os caminhos que foram trilhados pela escolarização/instrução. No século XVI, a população negra no Brasil, vivenciava a interferência dos interesses dos colonizadores, conforme afirma Cressoni (2016, p. 91): “os contatos estabelecidos entre os jesuítas e os negros abriam espaço para uma aprendizagem social em que prevalecia a visão e ação pedagógica do colonizador”.

Nesse sentido, a finalidade da educação jesuítica com a educação de negros e indígenas era promover a inculcação da cultura portuguesa sobre outros povos impondo idiomas, religiões e outras práticas de sociabilidade. Situação também apontada por Veiga:

Na história da escola brasileira, os debates sobre civilizar pela educação consideram que “nivelar as faculdades morais dos brasileiros”, expandir a escola e o acesso aos saberes elementares foram perpassados por um conteúdo étnico e racial altamente relevante. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a inferiorização das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres (VEIGA, 2016, p. 281).

O vínculo entre escolarização/instrução também pode ser percebido com a implantação das escolas noturnas para adultos, em 1883, quando o direito ao voto foi condicionado a saber ler e escrever, e as escolas elementares foram organizadas para garantir o ensino do mínimo necessário para atender a essa demanda, conforme afirma Sousa (2006, p. 213): “esta discussão foi premente ante as modificações eleitorais de 1883, que passou a exigir que somente os alfabetizados poderiam votar. Tal imposição ampliou os interesses de instruir minimamente o povo, para contar com o maior número de votos possíveis”.

Em paralelo à implantação de instituições públicas destinadas à escolarização, organizações negras se estruturaram para viabilizar o acesso dessa parte da população ao ensino elementar e a aprendizagem de ofícios, em organizações como a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, que:

Entre os membros inscritos nesse livro de matrículas, 143 constavam como pretos, mulatos e pardos, o que nos levou a concluir que a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (ao menos no período esta

pesquisa ao qual se remete) era uma associação com fins educacionais, de fato organizada e composta por trabalhadores negros em pleno sistema escravista da primeira metade do século XIX. (LUZ, 2016, p. 124).

Pode-se ver uma intensa e ativa participação entre as pessoas negras dedicadas aos seus pares, e a ampliação de possibilidades da integração destas à sociedade. Ainda nesse contexto, Lucindo (2016) escreve sobre a criação de uma biblioteca em 1926, por um grupo liderado pelo militante Antônio Carlos, dando origem, a partir daí, ao Centro Cívico Palmares. Outro exemplo é a escola do professor Pretextato dos Passos e Silva, criada em 1853, na freguesia do Sacramento, no Rio de Janeiro, que se ocupava do ensino de leitura e escrita com a perspectiva da integração das pessoas negras à sociedade.

Os movimentos em defesa do direito à educação pelas pessoas negras avançaram com o enfrentamento ao poder público pelas militâncias, e se intensificaram, a partir das primeiras décadas do século XX, com a ampliação da rede de ensino público e o conseqüente aumento do ingresso da população negra nas escolas de educação formal, que não revisou seus princípios e valores, organizados para atender as elites brasileiras com valores de uma sociedade escravista e colonialista. A estrutura organizada a partir da apropriação econômica e da dominação dos povos não-europeus continuava presente nas instituições brasileiras, e não era diferente no contexto educacional, por isso, esse aspecto concentrou as lutas pela educação da população negra que precisava enfrentar o tratamento desigual dado a suas/seus estudantes que acessavam à educação formal.

Ao localizar nas fontes históricas aspectos referentes à população negra, suas relações dentro do contexto social, econômico e histórico e o papel das instituições, pretendemos apontar a construção de um projeto de sociedade que persiste até os dias atuais, não mais como referência do racismo maquiado de democracia racial, mas como extensão pós-colonialista que tem terreno fértil nas políticas de educação centradas em valores e princípios branco-ocidentais. O acesso à educação pela população negra, mesmo após a abolição, não se deu sem conflitos e situações que denunciavam a presença do racismo nas instituições educacionais. Segundo Domingues (2016), essa situação promoveu inúmeras tentativas de aberturas de escolas que atendessem à população negra, por entenderem as associações, que a formação educacional desta parte da população também precisava de um componente político que contribuísse para o entendimento do que era ser negro no contexto histórico brasileiro naquele momento.

Os interesses particulares de uma parte da sociedade brasileira continuavam prevalecendo nas instituições educacionais pós-abolição, formada pelos colonizadores europeus, cujas agendas se apoiavam na hegemonia branca, patriarcal e colonial. Nesse contexto, cabe analisar: Como uma instituição educacional, pensada

para os filhos dos colonos e das elites, que produziu relações com vistas apenas a favorecer os europeus, recebeu negros e negras para compartilhar os bancos escolares com suas filhas e filhos? Como, ao abrir suas portas para o ingresso da população negra, as instituições educacionais se organizaram diante do atendimento a um público diverso? Como as diferenças produzidas social e historicamente, entre os povos negros e brancos, eram concebidas nestas instituições?

Nos registros da Instrução Pública, do Arquivo Público da Bahia, Sousa (2006) encontrou o relatório de uma professora que expressa bem essa situação:

O texto por si expressa a sua angústia ante esta ameaça e o problema enfrentado, eufemisticamente tratado como “*relutância*” dos pais das alunas. Mas, como seria sentar um /uma ingênuo/ingênuo junto a um livre, pobre, mas filhos de pais livres? Ressaltemos que dentre vários episódios que podem ter ocorrido, a sua fala priorizou o sentar junto, o ombrear-se, o contato com o outro corpo, ponto de fundamental resistência numa sociedade profundamente hierarquizada sobre a submissão do escravo e seus descendentes. Podemos imaginar o quanto os pais dessas meninas, mesmo pobres, paupérrimos, execravam ver seus rebentos sentados ao lado de uma ingênuo, filha de mulher escrava [...] (SOUSA, 2006, p. 142-143)

A resistência das pessoas em aceitar a presença das pessoas negras nas escolas, apontada na citação, é um dentre tantos outros desafios que essa parcela da população precisou enfrentar para ter o direito a estudar em instituições públicas. A esses desafios somam-se outros, oriundos da presença crescente de pessoas negras nas escolas públicas. Atualmente, para além das relações estabelecidas entre os sujeitos que são parte do cotidiano escolar, é preciso pensar em questões institucionais que reproduzem situações de desigualdade, dentre elas, os “conteúdos escolares”, alicerce do processo educacional e objeto de análise nesse trabalho, que trazem concepções sociais calcadas em modelos e que, como tal, terminam por definir, de forma desigual, tudo que deles se distancia.

SABERES ESCOLARES E MEMÓRIAS

Os estudos sobre o processo de escolarização no Brasil precisam considerar que se trata da história de um país que, por mais de trezentos anos, tentou negar ao povo negro o direito à sua humanidade, e usou a máquina pública para mantê-lo marginal e subalterno. Essa percepção, seguida da análise sobre as primeiras experiências educacionais, representa um somatório de elementos que denunciam uma estreita vinculação entre disciplina, controle e escolarização.

Com a abolição da escravatura e o fim legal dos castigos físicos, a escola, junto com outras instituições, representava um papel fundamental para disciplinar a população livre brasileira e o faziam com sutileza e cordialidade, mantendo no lugar do prestígio e da produção de conhecimento, a cultura europeia

e as elaborações científicas, tomando-as como universais, com a promessa de inserção e ascensão social para os grupos sociais de menor prestígio.

Como parte de um projeto de escolarização, que visava e visa o controle, a seleção dos conteúdos escolares exerce um papel importante na medida em que, ao dialogar com os ideais das ciências, de inspiração iluminista, marginaliza outras concepções, formas e epistemologias do conhecimento. Reflexo das primeiras ideias acerca da escolarização como possibilidade disciplinamento, os “conteúdos escolares,” representam conhecimentos, valores e princípios de perspectiva ocidental, calcados em modelos etnocêntricos, heteronormativos, brancos e patriarcais que silenciam saberes originados de outras percepções.

Um aspecto que precisa ser considerado quando pensamos os “conteúdos escolares” está na necessidade de atentarmos não só para o que ele trata, mas sobretudo, para o que ele não trata porque nisso reside o silenciamento de uma infinidade de saberes que fazem parte de culturas e grupos sociais marginalizados no contexto escolar. Abordagens na área de Matemática, por exemplo, que desconsideram os conhecimentos que cotidianamente enriquecem os contextos escolares. Na área de Linguagens, a dedicação ao ensino-aprendizagem, marginaliza os diferentes falares do português brasileiro, as contribuições de línguas indígenas e africano-brasileiras e centraliza o processo educacional na codificação escrita, em detrimento da forma oral, conforme afirma, Luz:

É preciso que se diga que a escola é a institucionalização da forma escrita de comunicação, além de ser o espaço em que circulam e se divulgam os valores e visão de mundo eurocêntrico. A prática pedagógica instituída nas escolas legitima a escrita, impondo-a como forma de comunicação universal, e a partir dessa “verdade” denega, deforma, desqualifica e alija as outras formas de comunicação que emergem das demais tradições civilizatórias (LUZ, 2009, p. 39).

A afirmação de Luz (2009) nos permite questionar qual o lugar reservado para o diálogo entre os saberes matemáticos construídos a partir da experiência, e como eles se relacionam como os “conteúdos escolares” da disciplina “Matemática”. Isso desloca a matemática da vida e desconsidera que fora da escola, os sujeitos contam, calculam, medem, fazendo usos de diferentes conceitos matemáticos cotidianamente.

Uma outra questão a ser considerada é o prestígio dado à escrita em detrimento do fato de que a transmissão oral é um recurso comumente utilizado no processo de aprender cotidiano vivido pelas pessoas, e que a linguagem é parte da vida das pessoas, desde que elas habitam o mundo material. O que esses encaminhamentos marginalizam?

O reconhecimento dos saberes existentes nas/nos estudantes, assegurado a partir da convivência nos grupos dos quais eles fazem parte; a capacidade

de articular os conhecimentos para dar respostas às necessidades diárias das pessoas, como o cálculo que precisa ser feito numa ida ao mercado; a necessidade de mandar uma mensagem de texto ou áudio pelo aplicativo do celular; a organização financeira para garantir que as necessidades sejam atendidas. Isso não é conhecimento?

Nesse aspecto, é preciso discutir a unilateralidade dos conteúdos propostos, a inclusão de saberes que não estão contemplados nos currículos da educação formal, a necessidade de revisão sobre conhecimentos validados por uma cultura particular e usada como universal nas escolas, enfim, um leque de possibilidades que indicam a necessidade de analisar a produção de conhecimentos na/pela escola. O cotidiano das pessoas que são parte da escola está repleto de exemplos de conhecimentos elaborados nas experiências, compartilhados de forma assistemática entre elas. Por que o conhecimento dessas pessoas não é valorizado nas práticas de escolarização? É possível desenvolver um processo de escolarização, no qual os estudantes das escolas públicas sejam distanciados de suas próprias histórias, de seus grupos e da realidade vivida em seus cotidianos? O distanciamento entre os saberes constituídos nos grupos sociais, pelos estudantes, e os conteúdos escolares impacta a produção de conhecimento no contexto escolar? Essas perguntas podem ser respondidas pela afirmação de Freire:

Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (FREIRE, 1996, p. 111).

Silenciar o cotidiano e os saberes dos estudantes não é neutralidade, evidenciar os conhecimentos científicos em detrimento daqueles oriundos da experiência não é neutralidade. Em sua afirmação, Freire ajuda a entender a complexidade do processo de escolarização como historicamente produzido e desperta a atenção para a compreensão de uma escola feita por agentes que a constituem, comprometidos com suas crenças ideológicas e políticas. Nada é “natural” nas escolas, por isso, os processos que aí se desenvolvem, a forma de ensinar, a condução dos aspectos disciplinares, a forma como se avalia e seus pressupostos, e o lugar que a escola destina aos saberes trazidos pelos estudantes, permitem intervenções, os sujeitos da escola são agentes na produção dos processos desenvolvidos.

Os processos de escolarização são revestidos de uma armadura de caráter técnico informacional, permeados de aspectos referentes a metodologias, didática, avaliação e que se concretiza num currículo que organiza os anos de

escolaridade, o calendário letivo, o tempo pedagógico e os critérios de avaliação, mas, também são alimentados cotidianamente pelos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem. Neles reside o que há de mais humano nas escolas, os vínculos de afeto e amizade que contribuem para formar pessoas, a bagagem cultural que permeia a vida e, obviamente, também está na escola. O que fazer para desmontar essa armadura secular e reinventá-la em outras bases, é a resposta que pode redimensionar os caminhos da educação básica, mas esse desmonte é tão necessário quanto difícil.

O projeto interdisciplinar “Só se ama aquilo que se conhece”, desenvolvido numa escola municipal em Salvador, apontou um caminho possível quando trilhou os caminhos das memórias dos moradores e moradoras, com o objetivo de conhecer a história local do bairro, na periferia da cidade, que, por não estar sistematicamente escrita em livros, foi sendo costurada, como retalhos, numa grande colcha. O projeto pretendia que os estudantes conhecessem a história da comunidade, acreditando que dessa forma eles poderiam amá-la com suas ruas, casas, comércios, com seu jeito de ser e localizar aspectos positivos, geralmente submersos, numa visão pré-concebida das periferias como lugar da falta.

Os docentes sabiam aonde queriam chegar, mas foram surpreendidos pelos caminhos que tiveram que percorrer entre as esquinas das memórias e as trilhas do cotidiano. Isso possibilitou compreender o lugar do conhecimento como construção, como referência de historicidade, em lugar de conhecimento dado como verdade única e inquestionável e, em paralelo, entender as memórias da comunidade articuladas às pessoas, em constante processo de escrita e reescrita no dia a dia.

Para acessar as memórias, a escola precisou articular-se aos moradores e moradoras, assim, em lugar de segregar e excluir, a prática escolar possibilitou a aproximação num processo de conhecimento compartilhado entre estes dois segmentos da comunidade escolar. A dicotomia entre saber científico, preconizado pelas escolas de educação formal, e o saber resultante das experiências de sociabilidade, foi revista na experiência a partir das memórias sobre a história local e deslocou a produção do conhecimento para um saber compartilhado por pessoas da comunidade, todos/todas tinham alguma contribuição a dar.

O estudo da história local, a partir das memórias, ofereceu possibilidades de abalar as estruturas do ensino formal, revisando a prática docente e redimensionando os papéis vividos pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, quando colocou a produção do conhecimento fora da ciência e revisou a necessidade de acumulação como condicionante do sucesso escolar, repensando a avaliação e seus instrumentos e avançando na direção de uma proposta que promoveu reflexão e debate sobre o processo de escolarização.

No projeto, a realização de aulas fora do prédio escolar aprofundou o

contato das/os estudantes, com as ruas, casas de colegas e outros lugares, e permitiu que os docentes conhecessem o cotidiano das/dos estudantes fora da escola. Durante essas aulas, formas de aprender diferentes daquelas que ocorrem nas escolas foram inauguradas, tinham sons diversos, conversas paralelas, uma variedade de tons, cores e cheiros que envolveram todos os sentidos na atividade de aprender. Ao buscar as pessoas e suas memórias, a escola localizou o conhecimento fora dela, no outro, na outra, nas pessoas da comunidade, e inaugurou um movimento na direção de reconhecer a “incompletude” da escola, de abalar sua estrutura e de revisar o trabalho docente focado na transmissão de conhecimento que é bem delineado por Fichtner:

Entende-se a escola como a instituição social cuja especificidade é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada. Ensinar significa explicar um conteúdo, sobretudo conceitos científicos. Nessa cultura do instrucionismo, conhecimento se transforma em objeto “petrificado”, como algo dado imutável, estereotipado, que não se renova a cada nova compreensão. E os alunos tornam-se depósitos, garrafas que precisam ser enchidas de conhecimento. Essa cultura de instrucionismo é marcada pela rotina quase dogmática das aulas, pela expectativa de aprendizagem centrada na figura do professor, cuja avaliação serve para selecionar e classificar os alunos (FICHTNER, 2012, p. 221).

No desenvolvimento do projeto, a partir das memórias, o saber escolar era fruto da experiência vivenciada pela comunidade, não estava registrado, escrito, gravado de forma sistematizada, em recursos comumente usados em pesquisas. A estratégia didática foi sacudida, a docência, habituada às pesquisas bibliográficas para reforçar aprendizagens e investir nas aulas, precisou trilhar caminhos em outra direção. As histórias de vida e memórias dos moradores se misturavam às histórias do bairro, dando conta de explicar como as coisas eram e como foram se modificando até os dias atuais. Em lugar de folhear livros, ouviu-se memórias. Em lugar do silêncio das leituras foi possível ouvir o ecoar das vozes da comunidade.

Nesse contexto, o foco do conhecimento foi deslocado, a relação dos sujeitos com os saberes passou por mudanças e o poder do conhecimento, considerado historicamente como propriedade da educação formal, estava com os estudantes, possibilitando uma relação de protagonismo destes e das famílias que fazem parte da comunidade escolar. Parte da autoridade centrada nas professoras, em virtude do conhecimento acumulado que as mesmas detinham e por sua tarefa de “ensinar” as/aos estudantes, terminou por ser diluído em outros saberes, igualmente importantes, mas que não eram de domínio das professoras exigindo a partilha da autoridade com aqueles que detinham o conhecimento sobre o bairro.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo

os das classes populares, que chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996. p. 16).

Uma experiência sem volta, na qual os centros de autoridade, em geral, concentrados na escola, estavam agora com a comunidade. A multiplicidade de memórias numa proposta de intervenção como essa, permitiu aos estudantes entenderem que não se pretende definir uma única verdade, mas possibilitar entender que há espaço para todas as histórias. O respeito ao diverso se concretizará nas escolas, pelas práticas, oportunizando a troca entre as diferentes gerações, gêneros, crenças e faixas etárias no espaço escolar. A análise crítica necessária ao desenvolvimento da prática docente precisa garantir que as situações de exclusão presentes na sociedade e reproduzidas na escola, fiquem visíveis e sejam denunciadas. A relação com o saber comum, acessível a todos, e a compreensão de que as diferentes formas de entender, oriundas das diversas culturas, não são menos importantes do que o conhecimento científico, presente constantemente nos currículos da educação formal. Isso é abordado por Brasil (2007, p. 29) ao afirmarem que: “esse movimento de mudança sugere a necessidade de aprofundar mais sobre a diversidade nos currículos. Reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana. Rever o nosso paradigma curricular”.

O estudo da história local de Novo Horizonte, desenvolvido a partir das memórias dos moradores, deu passos importantes na direção de entender a importância de conhecer o local a partir do olhar das pessoas que estão ali cotidianamente e que desenvolveram suas histórias de vida em consonância com o local. Aprender sobre suas histórias e suas culturas, ver o cotidiano de uma forma diferente, sensibilizar o olhar para perceber a vida pulsante da comunidade e buscar o contraponto com outras realidades, identificando as diferenças e as semelhanças entre as mesmas. Segundo Giroux e Simon:

Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública (GIROUX; SIMON, 2013, p. 121).

Os professores e as escolas, enquanto instituições, devem garantir o desenvolvimento de práticas que viabilizem o ecoar das vozes dos diferentes grupos que são parte da comunidade, possibilitando a edificação de um movimento de resistência e de consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a inclusão de saberes oriundos da experiência vivida pela comunidade e presente na memória dos moradores, mais do que um objeto de estudo, foi uma possibilidade de redimensionar os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a educação formal.

Uma proposta inovadora, na medida em que propôs a complementação do estudo dos “conteúdos” de cada área de conhecimento com informações sobre a história do bairro, viva nas memórias das moradoras e moradores. Essa característica permitiu que a comunidade escolar estabelecesse uma relação horizontalizada de acesso ao saber, colocando docentes e estudantes no lugar de busca pelo conhecimento do tema, por tratar-se de uma história de pouco prestígio, nem sempre contada por quem a vivenciou. O conhecimento, a partir da experiência vivida, ocupa um lugar subalterno no processo de escolarização, mas foi abalado na experiência com o projeto “Só se ama aquilo que se conhece”, porque permitiu as/aos estudantes e docentes perceberem e conhecerem uma infinidade de saberes existentes entre as pessoas da comunidade que, até então, a escola não sabia, ou não os entendia numa perspectiva de saberes produzidos a partir das experiências. Deslocar o saber do currículo escolar para a comunidade, democratizou os saberes que deixaram de ser exclusivos da escola, mostrando que nem todo saber existente advém da educação formal, que há conhecimentos de variadas origens e em variadas fontes, que conhecimento não é exclusividade da escola, além de mostrar que os sujeitos da escola precisam aprender com a comunidade e abalar as ideologias, frequentemente reproduzidas, que atribuem às comunidades populares pouco prestígio social.

As memórias desafiaram a rotina escolar, as aulas para transmissão de conhecimento e a mesmice do cotidiano, deixando as carteiras vazias em cada aula externa, tornando o professor ouvinte e a comunidade falante, ocupando as ruas do bairro, atribuindo sentido aos conhecimentos, redimensionando os papéis desempenhados por docentes e estudantes. Com o projeto, foi possível escrever a história por trajetórias diferentes, ele deu visibilidade aos sujeitos da comunidade, ao evidenciar suas narrativas, e garantiu um lugar para os saberes a partir da experiência, coexistindo com os conhecimentos escolares definidos pelos sistemas de ensino. As marcas deixadas pela experiência em toda comunidade escolar, corroboram a afirmação de Freire (1996, p.70): “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país”, mas podem demonstrar que é possível mudar, reforçando a importância de sua tarefa político-pedagógica no processo de escolarização, dando visibilidade aos sujeitos e favorecendo a aproximação destes com a escola.

A tarefa político-pedagógica que compete à escola exige, o quanto antes, uma revisão dos saberes escolares e, conseqüentemente, dos pressupostos teórico-metodológicos que a embasam e a responsabilidade de não mais poder se furtar ao dever de possibilitar às/aos estudantes a oportunidade de conhecerem suas histórias e de se perceberem como sujeitos diversos que cotidianamente contribuem com as experiências coletivas vividas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, 2007.
- CRESSONI, Fábio Educado. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius, BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 73-93
- DOMINGUES, Petrônio. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931 - 1937) e a questão da educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**, Niterói, EdUFF, 2016, p. 327-362.
- FERNANDES, J. R. O. Um Lugar na Escola para a História Local. *In*: **Ensino Em Re-Vista**, v. 4, n. 1, p. 43–51, jan.-dez. 2010. Disponível em, <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7809>. Acesso em 28 jun. 2022.
- FICHTNER, Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. *In*: LIBÃNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 209-226.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Editora Cortez, 2013, p. 107-140.
- LUCINDO, William Robson Soares Lucindo. A Vontade Também Consola: A Formação da Esfera Pública Letrada de Afrodescendente e o Debate sobre a Educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**, Niterói, EdUFF, 2016. p. 305 – 328.
- LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius, BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 117-140.
- LUZ, N. C. P. “Oropa, França, Bahia”: insurgência negra e a pedagogia do

embranquecimento. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.).

Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 322-353.

SOUSA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas ao povo:** experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius, BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 271-302.

INTERPRETANDO TEXTOS LITERÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: O CASO “PEDRO NOITE”¹

Claudia Riolfi²

Rafaela Silva Mancini³

INTRODUÇÃO

No Brasil, a prática do preconceito de raça ou de cor é crime desde a promulgação da Lei número 7.716 (BRASIL, 1989). Esta proclamação colocou a discussão a respeito do racismo, “a crença na inerente superioridade de uma raça sobre outra” (NASCIMENTO, 2020, p. 300), no centro de vários debates que, anteriormente, tocavam questões raciais com menor força.

Com a sanção da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003), a diversidade do acervo de textos literários dos estabelecimentos escolares tendeu a aumentar. O estudo de textos literários de autoria de pessoas negras tem sido considerado um auxílio valioso nas discussões a respeito das relações étnico-raciais (OLIVEIRA; CARVALHO; ALVES, 2018). Analogamente, tem-se postulado a importância do trabalho com protagonistas negros para trazer representatividade das crianças negras no ambiente escolar (BRAGA; FONSECA; MACHADO, 2019).

De acordo com esta movimentação ética e política, realizamos uma investigação cujos resultados podem colaborar na promoção de uma educação antirracista, compreendida como uma impulsionadora de mudanças em relação à discriminação e preconceito raciais. Avaliamos que a escola é um importante agente no fomento da valorização de grupos “minoritários” por meio do estudo

1 Este capítulo é fruto do projeto de pesquisa “UTILIZANDO A LITERATURA PARA LER A SOCIEDADE: uma agenda de descolonização em uma escola pública”, financiado pela Universidade de São Paulo.

2 Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. CV: <http://www.lattes.cnpq.br/0690952700584694> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2698-4207> e-mail: riolfi@usp.br.

3 Aluna do Curso de Letras da Universidade de São Paulo. CV: <http://lattes.cnpq.br/9407086781952976>. Foi bolsista do *Programa Unificado de Bolsas de Estudos- PUB*, entre 2020-2021 e, também, do *PIBIC-CNPq* 2021-2022. e-mail: rafaelamancini@usp.br.

de sua descendência, cultura e história (SILVA; SILVA; GONÇALVES, 2021).

Por acreditarmos que o trabalho com a leitura e a discussão de textos literários pode colaborar com os processos de descolonização (KILOMBA, 2019), trabalhamos para auxiliar na leitura de textos literários por parte de alunos dos dois últimos anos do ensino fundamental I (crianças de 7 a 10 anos de idade).

Mais especificamente, na pesquisa que deu origem a este trabalho, estudamos o contato inicial das crianças com um texto literário cuja história narra um percurso de superação de sofrimento gerado por preconceito racial por parte de um garoto negro: “Pedro Noite”, de Caio Riter (2011).

Pedro Noite é um livro ilustrado de 32 páginas, redigido em forma de prosa poética. Assim, “As frases e parágrafos acabam por supor uma dinâmica extensiva para o texto e as imagens evocadas” e a narrativa progride recorrendo a “figuras típicas da poesia, como a aliteração, a metáfora, a eclipse, a sonoridade das frases etc (PAIXÃO, 2013, p. 152). Conseqüentemente, em “Pedro Noite” destacam-se a escrita organizada em versos; a sonoridade acentuada por rimas ricas e pobres; o vocabulário que abrange neologismos e o idioma iorubá; o uso de inversões sintáticas; e principalmente e a construção de metáforas, presentes desde o título da obra. O quanto as crianças entre 8 e 10 anos conseguem interpretá-las? E, ao fazê-lo, se apoiam nas ilustrações de Mateus Rios?

Acreditando que o poder antirracista do trabalho com o texto literário passa pela possibilidade de os leitores conseguirem interpretar o que leem, neste artigo, temos como objetivo compreender como alunos do ensino fundamental I manifestam suas interpretações a respeito do livro.

PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UM PERCURSO

A literatura infantil começou a ser mais impulsionada em nosso país nas primeiras décadas do século XX, tendo acompanhado o crescimento e a solidificação da literatura nacional na Primeira República Brasileira (1889-1930), período em que o país se urbanizou e modernizou. À época, os leitores eram majoritariamente crianças brancas de elite. Seus pais e educadores ofertavam-lhes livros inspirados nos modelos eurocêtricos para a construção de suas culturas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007).

Até 1920, a figura do negro, quando aparecia, se relacionava ao passado escravocrata de uma abolição da escravatura recente. A produção literária da época destacava a domesticação das personagens negras. No decorrer desta década, elas começam a aparecer construídas a partir do olhar enviesado pelas discussões a respeito da identidade brasileira (GOUVÊA, 2005).

Se, por um lado, a aparição aumentou, configurando-se uma oferta da

temática racial ao público infantil, por outro, a inclusão de personagens negros se fez de modo estereotipado. Eles tendiam a ser “descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas” (GOUVÊA, 2005, p. 79) em um clima de integração nacional que é construído às custas do embranquecimento.

Entre os estereótipos da construção da personagem negra dentro da literatura infantil, destacam-se as concepções de animalização, sujeira, abandono, maldade e feiura. Quanto às descrições físicas, predominam imagens como a do cabelo feio e desarrumado, e da necessidade de embranquecimento (ARAÚJO, 2018).

Estas concepções se mantiveram aproximadamente até metade da década de 70. Segundo Jovino (2017), a partir de 1975, a literatura infantil passou a retratar questões sociais com outras perspectivas, mais próximas da realidade. As novas concepções estavam para além das visões fantasiosas predominantes nas décadas precedentes. Entretanto, mesmo assim as convicções estereotipadas continuavam a ser predominantes na caracterização das personagens negras.

Nos anos 1980, com o fim do Regime Militar, a literatura infantil acompanhou o processo de democratização que o Brasil vivia. Nas áreas das Letras e da Pedagogia, havia uma grande preocupação quanto aos rumos da educação brasileira a partir da leitura (ZILBERMAN, 2008). Surgiram, portanto, questionamentos de como seria abordada a representatividade da criança negra dentro do âmbito literário (MALAFAIA, 2018). À época, o movimento negro exerceu forte influência para que a pauta racial fosse incluída na educação (JOVINO, 2017). Neste contexto, houve pressão por redefinir os objetivos da literatura infantil, o que acabou permitindo a propagação de novos olhares para as questões raciais.

Nos anos 2000, uma conquista no combate ao racismo repercutiu no mercado editorial, consistindo em um impulsionador de novas produções literárias a respeito da temática do racismo: a conquista da Lei 10.639/2003 (JOVINO, 2017). Com relação ao seu impacto na primeira década de 2000, a autora afirma que “A aprovação das leis e a inserção de quesitos sobre questão étnico-racial nos editais públicos de distribuição de livros e fomento à leitura, teriam, com efeito, instigado o mercado editorial, fazendo surgir um grande número de obras sobre a temática étnico-racial negra” (JOVINO, 2017, p. 5).

Hoje em dia, vários dos textos voltados para o público infanto-juvenil procuram romper com as representações que inferiorizam os negros e a cultura de matriz africana por meio do enfrentamento de preconceitos e do resgate da identidade e da valorização das tradições religiosas, mitológicas e da oralidade africana (MARIAROSA; REIS, 2011). As narrativas começaram a abranger temáticas mais diversas, com ênfase na denúncia do racismo. Destacam-se a religiosidade afro-brasileira e a mitologia de culturas africanas.

Assim, é importante ressaltar a potência do texto literário como meio de

proporcionar discussões a respeito do combate ao racismo no ambiente escolar, e estimular uma percepção crítica e ética por parte dos alunos, acerca dos desdobramentos do racismo na sociedade (MALAFAIA, 2018).

Neste sentido, o livro de Riter (2011), ganha destaque. Conta o drama de amadurecimento do menino Pedro, um garoto negro, contente, bondoso e órfão. Ele vive com sua avó adotiva branca, e tem que lidar com os problemas que o racismo implica. Por exemplo, logo no início do texto, o pai do menino o mandava apertar os lábios para torná-los finos. No desenrolar da história, Pedro passa por um processo de descobrimento e reconhecimento da si. Conhece a história de seus ancestrais a partir do amigo Velho Juvenal, que lhe apresenta a história e a cultura afro-brasileira. Depois disso, Pedro passa a ter orgulho de sua identidade, e é surpreendido por saber uma canção em iorubá, a qual retrata a liberdade alcançada pelo menino.

“PEDRO NOITE”: UM TÍTULO ENIGMÁTICO?

Os títulos dos textos são um dos fatores relevantes para o estabelecimento da coerência textual. Funcionam como fatores de contextualização prospectivo, ou seja, tem a função de ativar as expectativas do leitor acerca da temática proposta por quem escreve. Assim, um título se presta para conectar o texto com o conhecimento de mundo do leitor, inclusive no que diz respeito às posições do autor do texto (FÁVERO, 2002; KOCH; TRAVAGLIA, 2016; MARCUSCHI, 2012; VAN DIJK, 1990).

Por este motivo, é comum que em documentos destinados a recomendar a professores o que fazer para ensinar a ler, o trabalho com os títulos esteja incluído nas estratégias de leitura que precedem o contato do aluno com o texto integral da obra, tais como a antecipação e a inferência (SÃO PAULO, 2006).

No caso específico da obra que estamos analisando, o leitor se veria convidado a formular suas expectativas de leitura a respeito de um nome próprio “Pedro Noite”, restando-lhe imaginar a que tipo de personagem esta expressão designa. Seria, ainda, necessário, decidir se “Noite” consiste em um sobrenome ou em uma alcunha, e, no segundo caso, o que lhe teria motivado.

É comum que pessoas recebam apelidos inscritos no campo da metáfora, ou seja, cuja interpretação é dependente de um cálculo que se faz a partir de dois componentes (tópico e veículo). Esta acepção é compatível com a perspectiva interacionista da metáfora, segundo a qual não é possível interpretar metáforas a partir do sentido de palavras isoladas (BLACK, 1954, 1962, 1992, 1993).

A convicção da teoria da interação da metáfora se funda sob dois princípios: “primeiro, que alguma coisa nova é criada sempre que uma metáfora é compreendida; e segundo, que metáforas dispõem de diferentes maneiras para

se ver o mundo.” (LAURENTIZ et al, 2005, p.5). Ou seja: criando conexões novas, as metáforas funcionam como instrumentos cognitivos. Elas nos ajudam a recortar a realidade com as lentes que apresentam, induzindo-nos a olhar o mundo de acordo com a perspectiva apresentada por elas (BLACK, 1954, 1962, 1992, 1993). Os termos que a compõem entram em conflito, acabando por produzir um sentido diverso dos anteriores (LIMA, 2003).

Então, para interpretar o título do livro é preciso inicialmente levar em conta a relação que o termo “Pedro” (tópico) estabelece com “Noite” (véículo). Quando duas ideias são justapostas, há criação de um novo significado, que mantém apenas parte dos dois antigos significados que cada palavra tinha. Se a palavra “Pedro” continua sendo utilizada para designar um garoto (o tópico), “Noite” deixa de ter o sentido de “tempo que transcorre entre o ocaso e o nascer do sol”. Assim, o leitor é forçado a imaginar quais seriam os atributos de “noite” que poderiam ser associados com “Pedro” para compreender como o autor está criando o efeito de sentido de um menino que se assemelha à noite. Esta acepção vai ao encontro das proposições de Black, para quem a metáfora seleciona e organiza características do sujeito.

Entretanto, a ilustração da capa do livro não permite esta percepção de modo muito claro. Em primeiro lugar, existem dois personagens masculinos retratados em um fundo azul escuro, dificultando saber qual deles é Pedro: uma criança ou um homem adulto de barba branca. Em segundo, estão de costas. Em terceiro, parecem estar conversando a respeito de uma expedição onírica que enxergam no céu noturno: uma caravela que navega sobre rostos brancos, talvez formados de nuvens. Ao fundo, brilham as estrelas.

Outra questão é se “Pedro Noite” consistiria, ou não, em uma metáfora de caráter pejorativo, visto que são comuns menções à cor da pele de pessoas negras escuras como um modo de depreciá-las. De todo modo, para a análise dos efeitos de sentido suscitados a partir da leitura do título, torna-se necessária a exploração “tanto os aspectos de interdependência entre texto e imagem quanto a autonomia linguística” (GUIMARÃES, 2013, p. 125).

DISCUTINDO PEDRO NOITE COM CRIANÇAS PERIFÉRICAS

Convidamos alunos das turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental I da EMEF Perimetral para ler e discutir “Pedro Noite” conosco. A adesão ao projeto foi voluntária e autorizada pela família das crianças que, à ocasião, contavam entre 7 e 10 anos de idade e já estavam alfabetizadas ou então quase alfabetizadas.

A EMEF Perimetral é uma escola localizada em Paraisópolis, localidade da periferia da zona sul da cidade de São Paulo. Segundo Gohn (2010), atualmente esta região “abriga a segunda maior favela de São Paulo, Paraisópolis, a

quinta do Brasil e a quarta da América Latina”.

Pela contingência da pandemia de COVID-19, nossos encontros foram realizados pela plataforma *Google Meet*, o que trouxe limitações sensíveis de número de participantes e duração de chamadas, por questões econômicas de custo de internet. Além disso, muito tempo precisou ser gasto auxiliando os alunos a aprender a usar a plataforma virtual.

O livro foi lido e discutido em 5 encontros semanais, com a duração aproximada de 30 minutos cada. Para fins didáticos, organizamos previamente a leitura em quatro blocos temáticos correspondentes à progressão do enredo (Quem eu sou?; Com quem eu vivo?; Como minha comunidade é?; e Quais são minhas raízes?) e destinamos o último encontro à discussão da linguagem literária do livro (Como eu leio os textos literários?).

Foram preparados materiais de apoio reproduzindo o livro para facilitar o acompanhamento da leitura no telefone celular das crianças, bem como se incluiu outros tipos de materiais pertinentes para o fomento da discussão da pauta racial, como, por exemplo, fotografias de personalidades importantes para o combate ao racismo, como a guerreira Dandara dos Palmares.

Em todos os encontros, estiveram presentes três adultas: as duas pesquisadoras e a professora de algumas das crianças. Algumas vezes, a coordenadora pedagógica da escola também compareceu. O número de crianças participantes oscilou ao longo dos encontros, e mesmo durante as reuniões, por problemas de conexão, tendeu a crescer com a passagem do tempo, indicando adesão dos alunos à atividade. Todas as sessões foram gravadas, assim como os *chats* ficaram registrados.

As crianças tiveram contato com a capa e título do livro e realizaram antecipações com relação ao seu conteúdo em 11 de novembro de 2020. A gravação tem a duração de 26 minutos e 26 segundos. Na ocasião, estavam presentes 8 pessoas, as duas pesquisadoras, cujas iniciais são **C** e **R**; a professora das crianças, **Q**, a coordenadora pedagógica da escola, **M**, e quatro crianças com idades de 7 e 8 anos, sendo dois meninos e duas meninas: **G**; **J**; **K** e **S**.

CRIANÇAS INTERPRETANDO O TÍTULO DA OBRA LITERÁRIA

A partir da imagem da capa do livro, as pesquisadoras tentaram fazer com que as crianças formulassem hipóteses acerca das razões da ocorrência da palavra “Noite” associada à “Pedro”. Ponderaram a respeito da probabilidade de se tratar de um sobrenome, de um apelido ou outras possibilidades. Inicialmente, as crianças não tentaram fazer hipóteses interpretativas.

Em seguida, foi apresentada a ilustração na qual se vê a imagem de Pedro de corpo inteiro e foi pedido para que os alunos a descrevessem. Trata-se de um menino negro com os cabelos curtos, trajando um uniforme escolar. Ele olha para o leitor

e está em um ambiente aberto, parecendo um parque. Ocupa-se em alimentar aves. Uma delas está pousada em sua mão direita. Um aluno afirmou “ele é negro e tem cabelo preto”, e, ainda, que o personagem Pedro parecia um “garoto bonzinho”.

Na sequência, foi feita a leitura corrida da página 6, na qual se lê uma descrição de Pedro na qual a palavra “noite” aparece na expressão “menino pintado de noite”. Posteriormente, retomamos a discussão a respeito do título do livro “Pedro Noite”. O quadro 1 traz a transcrição de 3 minutos e 30 segundos de gravação da reunião, com início no momento 12 min e 34 segundos e fim no 15 min e 4 segundos. A princípio, estava previsto que as pesquisadoras conversariam com as crianças, mas, no imprevisto, a professora e a coordenadora participaram da discussão.

Quadro 1: Transcrição do primeiro contato de crianças com o livro “Pedro Noite”	
1	C: K, você conseguiu entender por que que ele chama “Pedro Noite”? Vamos ler de novo? “Pedro
2	era garoto desses que de tudo ria, menino pintado de noite, olhos de estrela, boca de lua crescente”.
3	Q: Eu já descobri, eu acho.
4	G: Eu não sei.
5	K: Eu também não sei, não.
6	G: Não sei.
7	Q: Será que é o quê?
8	C: Pintado de noite...
9	M: A noite é clara, pessoal? Qual é a cor da noite?
10	K: A cor da noite é azul, branca, por causa que as estrelas é branca, e a lua também é azul.
11	Q: E quando está tudo escuro, de noite, se você não tiver nenhuma luz acesa, que cor que é a
12	noite?
13	K: Ah, fica preta. Tudo preto.
14	Q: Preto! Muito bem.
15	C: E o Pedro?
16	Q: G, concorda?
17	G: Sim.
18	Q: Ah, o menino lindo, ele é que cor, então, G?
19	G: O menino? Negro.
20	Q: Pretinho, muito bem! A cor da noite.
21	M: Será que ele era pintado de noite, porque ele era igual a K falou, azul escuro com umas
22	pintinhas brancas de estrela, será que era isso?

23	G: Não sei.
24	M: J, também está por aí, não é, Q , cadê o J?
25	Q: É, cadê? Oi, J.
26	C: A gente está lendo uma história de um menino branco ou de um menino negro?
27	G: Negro.
28	C: E porque ele é negro, o apelido dele é Pedro Noite. Ficou claro pra vocês isso?
29	G: Sim.
30	K: Sim.

Fonte: As autoras

C. deu continuidade à interrogação a respeito do significado do título dirigindo-se a uma das crianças. Para tanto, propõe reler parte do texto. As crianças se mantêm em silêncio.

A professora da turma, **Q.** toma a palavra, estimula-os a participar, com voz gaiata (linha 3). Reagindo a ela, os alunos explicitam não saber por que o protagonista se chama “Pedro Noite” (linhas 4 a 6). **Q.** insiste para que falem, desafiando-os cordialmente (linha 7).

Mantendo sua política de tentar proporcionar um espaço de contato das crianças com a materialidade linguística do texto de Ritter, **C.** então destaca a parte da narrativa na qual o título está retomado (“pintado de noite”, linha 8). As crianças continuam em silêncio.

Aparentemente incomodada com o mutismo dos alunos, **M.** buscou apressar sua compreensão isolando a palavra “noite” em duas perguntas que visam a levar os alunos a pensar que ela é preta ou escura (linha 9). Entretanto, a resposta de **K.** para “qual é a cor da noite?” surpreende e tira a adulta do rumo planejado: “A cor da noite é azul, branca, por causa que as estrelas é branca, e a lua também é azul”. (linha 10).

O que teria motivado esta afirmação por parte da criança? Lembremos que a discussão do texto ocorreu após o exame da capa do livro “Pedro Noite”, na qual a ilustração tem como pano de fundo uma noite azul com estrelas brancas. Quando a aluna **K.** mobilizou um conceito de noite compatível com a do ilustrador que coloriu a capa do livro (“azul com pintinhas brancas”), pode-se fazer a hipótese de que a observação da imagem, feita anteriormente à discussão, possa ter influenciado sua resposta.

Desta forma, a apresentação anterior da ilustração do livro pode ter dificultado a **K.** aderir à linha argumentativa de **M.** **K.** não relacionou a “cor da noite” à cor preta. Para ela, a pergunta de **M.** não se prestou como um auxílio para ligar o tópico “Pedro” com o veículo “noite”, porque sua ideia de noite relacionava-se ao azul escuro com “pintinhas brancas”.

Tentando corrigir o rumo da discussão, **Q.** salientou a característica escura da noite que não tem luzes acesas (linhas 11 e 12). Finalmente, **K.** adere ao sentido pretendido inicialmente por **M.**, declarando “preta, tudo preto” (linha 13). Em suma, somente após uma professora ter direcionado a atenção dos alunos para a cor da noite empírica (**Q.**, linha 11) e, depois, ratificado a resposta “preto” fornecida por uma das alunas (**Q.**, linha 14), os alunos aparentaram desenvolver o raciocínio de que “noite” se relaciona a “preto”, que se relaciona a “negro”, e portanto à “Pedro”. Assim, com a afirmação de **C.** (linha 28) foi interpretada a ideia de que “Pedro é ‘Pedro Noite’ porque é um garoto negro, e a noite é preta como Pedro”. Depois desta fala de **C.**, os alunos responderam que entenderam o significado do título metafórico (linhas 29 e 30).

Outro aspecto digno de nota é o diálogo travado entre **G.**, um aluno branco, e sua professora **Q.** negra, envolvendo a cor do personagem Pedro. Enquanto ela insiste em se referir a ele como “preto” (linha 20), **G.** mantém a denominação “negro” (linha 19, por exemplo). Não é possível saber se seu desconforto é ético, político ou se deve ao fato de, no livro, Pedro ser colorido de marrom. Pode, ainda, se dever à educação que recebeu da família. Teria esta questão atrapalhado a interpretação da metáfora “Pedro Noite”?

De todo modo, concluir a discussão do título do livro fechando a associação de “Pedro Noite” com a cor do personagem seria reducionista e estaria em franco desrespeito com o texto de Riter. Como se lê na sequência, onde reproduzimos a primeira página do livro, o apelido do garoto era composto também de outros traços, tais como o brilho dos olhos (olhos de estrela) e o sorriso permanente (boca de lua crescente).

“Pedro era garoto,
destes que tudo ria,
menino pintado de noite,
olhos de estrela,
boca de lua crescente
canção de pássaro entre os dentes
Garoto Pedro era,
que desde o muito pequenino,
o lábio ia apertando
pra ficar no sempre bem fino.
Assim mandava o pai,
assim fazia o menino.”
(RITER, 2011, p. 6)

Em 15 minutos e 40 segundos, **C.** iniciou uma breve discussão a respeito da metáfora “boca de lua crescente” visando a analisar se as crianças conseguiam interpretar o texto que acabamos de transcrever (Quadro 2).

Quadro 2: Excerto de transcrição no tempo de 15 minutos e 40 segundos	
1	C: E tem outro pedaço também, ele era negro e tem outra coisa que vocês perceberam, e ele era
2	feliz. Como é que é a lua crescente, todo mundo já viu a lua crescente, não é uma coisinha assim,
3	assim ó. Vocês estão vendo minha boca, não estão?
4	G: Sim
5	C: Quando a gente tá feliz, a gente fica assim né? Então olha lá, olhos de estrela, boca de lua
6	crescente. Se ele tinha boca de lua crescente...
7	G: É porque ele tava feliz.

Fonte: As autoras

Acrescentando outro traço ao significante “negro”, **C.** demonstra um sorriso com as mãos e com a boca, enquanto busca estabelecer uma correlação entre a forma da boca e a da lua (linhas 2 e 3). Faz um apelo à experiência de vida das crianças, tentando lembrá-las dos momentos em que elas já contemplaram o satélite.

Diferentemente do momento anterior, **G.** imediatamente responde “sim” (linha 4). Embora se possa argumentar que este “sim” está apenas afirmando que **G.** viu a boca de **C.** (e não que ele está entendendo a metáfora), esta argumentação não parece muito pertinente dada a sua resposta subsequente (linha 7), na qual sua compreensão é visível. Na linha 7, **G.** dá continuidade à sentença e ao raciocínio de **C.**

Surgem hipóteses quanto à rapidez com que os alunos puderam interpretar a metáfora, ao indicarem que entendiam a proximidade de “boca de lua crescente” com o fato de Pedro ser feliz. Uma é que o gesto realizado por **C.** (linha 2 e 3) induziu as respostas dos alunos, facilitando seus entendimentos a respeito da metáfora. A segunda é que o assunto da “felicidade de Pedro” já havia sido comentado anteriormente por ocasião da conversa a respeito da ilustração que consta na página 7, a figura de Pedro alimentando aves. A interpretação que correlaciona “boca de lua crescente” à felicidade é consonante com as descrições que os alunos elaboraram, como “garoto contente”, “garoto bonzinho”, “garoto bonito”, “garoto alegre”.

Além disso, a discussão a respeito da “boca de lua crescente” ocorreu logo após a conversa a respeito dos elementos da noite visando à interpretação da metáfora do título. Conseqüentemente, os alunos pareceram estar mais familiarizados com o exercício de interpretação de metáforas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, os adultos tomam como óbvia a interpretação de metáforas. Como a junção das características de um veículo com determinado tópico é feita a partir de traços validados na cultura, com certa idade tendemos a tomar

determinados significados como se fossem transparentes. É o caso, por exemplo, de afirmar “Maria é uma flor”. Ao se esperar que moças sejam delicadas, é relativamente fácil acionar este significado ao tomar contato com a metáfora.

Entretanto, textos literários são compostos a partir de uma intencionalidade de ir além dos significados do senso comum. No dia a dia, metáforas do campo do clima existem para se prestar como eufemismo relativo à cor da pele de alguém, ou mesmo como insulto racial. Pode-se, por exemplo, referir-se a alguém mestiço dizendo que ele “está mais para seis da tarde”.

Assim, em si, compreender “Pedro Noite” como uma alusão a cor da pele do protagonista não seria, isoladamente, um auxiliar na educação antirracista. Este tipo de educação é obtida quando outros traços que compõem a motivação do apelido são agregados a ele, caracterizando a complexidade do ser humano. Para que uma criança seja educada para se tornar um adulto não racista, ela precisa entender que não se pode conhecer um ser humano por apenas um de seus traços, neste caso, pela cor da pele.

Posto isso, nossa pesquisa aponta caminhos para estudos futuros. Um deles é como alunos de diferentes faixas etárias interpretam metáforas referindo-se a pessoas negras em diferentes tipos de textos. Outro é a influência das ilustrações dos livros de literatura infanto-juvenil na interpretação que os leitores fazem ao tomar contato com os recursos expressivos presentes no texto verbal. Por fim, parece necessário caminhar para construir metodologias de ensino de leitura que considerem a integração dos textos verbais e não verbais na construção dos sentidos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. *In: Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 61-76, mai.-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231> . Acesso em: 4 mai. 2022.

BLACK, M. A Metáfora. *In: Proceedings of the Aristotelian Society*. New Series, v. 55, 1954.

BLACK, M. **Models and metaphor**. Ithaca: Cornell University Press, 1962.

BLACK, M. Como as metáforas funcionam: uma resposta a D. Davidson. *In: SACKS, Sheldon (org.). Da metáfora*. São Paulo: Educ, 1992.

BLACK, M. More about metaphor. *In: ORTONY, A. (ed.): Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BRAGA, A. de O; FONSECA, M. J. S; MACHADO, C. S. Representatividade e empoderamento com personagens negros na literatura e no cinema. *In: Revista Ambivalências*, 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/11309> . Acesso em: 7 mai 2022

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF., 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm Acesso em: 4 mai. 2022.

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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 4 maio 2022.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2002.

GOHN, M. da G. Morumbi: o contraditório bairro-região de São Paulo. *In: Caderno CRH*, v. 23, n. 59, p.267-281, 2010. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792010000200005>. Acesso em: 4 mai. 2022.

GOUVÊA, M. C. de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan.-abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 4 maio 2022.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. *In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. Port. 124–135 / Eng. 121, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13967> . Acesso em: 29 abr. 2022.

JOVINO, I. S. Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: Revisitando o tema. *In: 38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA*. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_696.pdf . Acesso em: 4 maio 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira - histórias e histórias**. São Paulo, Ática, 2007.

LAURENTIZ, S. R.; KATSUMI, C.; GOSUEN, L.; CUZZIOL, M.; GABRIEL, M. C.; TAVEIRA, M.; TAVARES, M.; MÓDIA, R.; MENEZES, R.; PRADO, G. Sobre metáforas: primeiras considerações. *In: Anais do evento XIII Encontro Nacional da COMPÓS*, Niterói, 2005. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_868.pdf . Acesso em: 4 maio. 2022.

LIMA, A. A metáfora: da analogia à técnica de fusão de opostos. *In: FELTES, H.P.M. (org.) Produção de Sentido: Estudos Transdisciplinas*. São Paulo, Porto Alegre, Caxias Sul: Annablume, Nova Prova, Educus, 2003, p. 155-180.

MALAFAIA, E. D. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. *In: X COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores negros 12 a 17 de outubro de 2018*. Uberlândia - MG. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf . Acesso em: 20 abr. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

MARIAROSA, G.; REIS, M. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *In: Estação Literária. Londrina, Vagão-volume 8, parte A, p. 42-53, dez. 2011*. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL> . Acesso em: 4 maio 2022.

NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. São Paulo: Perspectiva, 2020.

OLIVEIRA, C. S. de; CARVALHO, J. C. B. de; ALVES, A. C. Literatura afro-brasileira e relações étnico-raciais na sala de aula: O papel da literatura para superar o preconceito na escola. *In: Revista Crioula*, [S. l.], n. 21, p. 116-155, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/143336> . Acesso em: 28 abr. 2022.

PAIXÃO, F. Poema em prosa: Problemática (in)definição. *In: Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 75, p. 151-259, 2013. Disponível em: <https://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm%3Finfoid%3D15104%26sid%3D31>. Acesso em: 4 mai. 2022.

RITER, C. **Pedro Noite**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16154.pdf> . Acesso: 7 mai. 2022.

SILVA, G. S; SILVA, V. J; GONÇALVES, M. C. S. Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: Uma breve incursão histórica. *In: Revista Educação in loco*, 2021. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/REIL/article/view/1682/1230>. Acesso: 7 mai. 2022.

VAN DIJK, T.A. **La noticia como discurso – comprensión, estructura y producción de la información**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *In: Via Atlântica*, São Paulo, nº 14, p. 12-22, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376> . Acesso em: 4 mai. 2022.

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: PONDERAÇÕES DIDÁTICAS SOBRE RACISMO E IDENTIDADE

Domingos Dutra dos Santos¹

Guilherme Aguiar Gomes²

Wraydson Silva Sousa³

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras. Desse modo, nossa pesquisa investiga como é trabalhada a formação das identidades dos afrodescendentes e a discussão sobre o racismo estrutural que reverbera agressivamente na sociedade. Entretanto, as identidades são construções discursivas que dependem de outros dois conceitos, a saber – Memória e História. É por meio da linguagem que o homem se constrói socialmente, sua identidade é fruto da sua memória e das relações de alteridade existentes no discurso.

Considerando que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira é uma temática e um conhecimento de grande relevância a formação crítica e reflexiva dos indivíduos, especialmente possibilitar uma visão acerca de um passado, intimamente relacionado com aspectos de formação identitária, políticos, econômicos e sociais também dos dias atuais.

A imposição hegemônica de uma raça/classe superior (brancos), e de uma cultura e histórica única gera o que o filósofo camaronês Achille Mbembe chama de necropolítica e necropoder, como exemplos disso destacamos o caso de George Floyd um afro-americano que foi assassinado, estrangulado por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem. Em

1 Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão; Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NeÁfrica). E-mail: dutradomingos09@gmail.com.

2 Graduando em História pela Universidade Federal do Maranhão, Bolsista de Iniciação de Científica sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro; Integrante do grupo de estudo: Camelot – Grupo de Estudo em História Medieval (UFMA); E-mail: Guilherme-Aguiar022@outlook.com.

3 Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão; Especialista em Língua Portuguesa e Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; E-mail: wraydsonss@gmail.com.

pouco tempo, as manifestações contrárias ao racismo, à violência policial e ao tratamento diferenciado entre as populações brancas e negras se alastraram nos Estados Unidos (sendo já consideradas por alguns como as mais massivas manifestações da história desse país) e tomaram o mundo. Não que este seja o único, pelo contrário, temos casos assim diariamente na sociedade brasileira.

Mbembe, no seu importante livro *Crítica da Razão Negra*, postula uma visão crítica do papel dos povos africanos e afrodescendentes no mundo contemporâneo. Mbembe (2014) diz que, do ponto de vista histórico, a imagem do negro esteve por muito tempo associada à do escravizado, como par conceitual. Quando europeus pensavam em negros, pensavam simultaneamente em escravos. Diz também que a humanidade é uma só e que, para se descortinar um futuro livre de racismo e de ressentimento, é preciso fazer justiça, restituição e restauração. Se habitamos um único mundo, só seremos uma comunidade se aqueles que foram escravizados, levados para longe de seus lugares de origem, puderem ser restituídos de tudo o que perderam. Mas o que significa isso quando se sabe que a escravidão não existe mais e aqueles que foram escravizados já não estão entre nós? Significa pensar sobretudo na desigualdade racial que continua existindo.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E DO DEBATE SOBRE O RACISMO NO BRASIL

Silvio Luiz de Almeida inicia seu clássico *Racismo estrutural* historicizando o conceito de raça, apresentando que:

A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. **Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado.** Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2019, p. 18, grifos nossos).

Assim, o conceito de raça ultrapassa o ponto de vista biológico de que só existe apenas uma única raça humana, e mostra que tem existência social e é seu uso para classificar e discriminar pessoas que dá origem ao racismo, ou seja, à transformação da diferença em desigualdade e violência.

O antropólogo Kabengele Munanga apresenta algumas definições de racismo:

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos I: o racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. Conforme Joaquim Beato, outra definição: teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por

uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somada a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras. Outra definição ainda, esta de Joel Rufino dos Santos: racismo é a suposição de que há raças, em seguida, a caracterização biogênética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspiradas nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (MUNANGA, 2005, p. 60).

No Brasil, a cor da pele é um fator importante para o modo como uma pessoa é vista. Uma pessoa de pele branca pode ter tataravós negros e não sofre racismo – logo porque não existe racismo reverso – pois sua aparência não desvela sua ascendência. Já uma pessoa de pele negra pode sofrer racismo, mesmo que tenha avós loiros de pele branca (BOULOS JÚNIOR, 2020).

Em seu texto *Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão* a historiadora e antropóloga Lília Moritz Schwarcz afirma que

[...] Tudo indica que estamos diante de um tipo particular de racismo; um racismo silencioso e ambivalente, que se esconde por detrás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado, e para o vizinho, o jogo da discriminação. Em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pela larga vigência da escravidão, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo se afirma prioritariamente na intimidade ou na delação alheia (SCHWARCZ, 2012, p. 101).

No Brasil o negro sempre esteve excluído socialmente. Para tanto, basta notar os dados oficiais que mostram desvantagens profundas no acesso ao trabalho, à escolarização, à moradia, mas que também se expressam nas taxas de mortalidade e até de matrimônio desiguais. Façamos uma reflexão sobre os direitos garantidos aos negros após a abolição da escravidão, olhemos para as condições das favelas e da população que habita nas favelas, quais as condições de escolaridade e trabalho desse povo. Mestiçagem nunca foi sinônimo de igualdade ou ausência de discriminação, e a ambivalência desse “racismo à brasileira” se apresenta na convivência muitas vezes perversas entre inclusão e exclusão.

A abolição do trabalho escravo só existe no papel, efetivamente a sociedade é escravista, temos o racismo estrutural e ultimamente intensificou-se a violência contra os negros, dando ênfase para moradores de favelas, as mulheres negras e até mesmo criança. A imposição hegemônica de uma raça/classe superior (brancos), e de uma cultura e histórica única gera o que Achille Mbembe chama de necropolítica e necropoder, como exemplos disso destacamos o caso de George Floyd, um afro-americano que foi assassinado, estrangulado por um policial branco que se ajoelhou em seu pescoço durante uma abordagem.

Não que este seja o único, pelo contrário, temos casos assim diariamente

na sociedade brasileira, basta lembrarmos dos casos de Maria Eduarda, Marielle Franco, Marquinhos da Maré, é preciso parar este extermínio da população negra. Negros têm mais do que o dobro de chance de serem assassinados no Brasil, diz Atlas, a população negra representa mais de 70% das vítimas de homicídio. Dessa forma, ainda sobre o racismo no Brasil, Lília Schwarcz ressalta que

Se a Revolução Francesa determinou a igualdade jurídica entre os homens, o preconceito e o racismo, primeiro científico e depois cultural, se apresentaram como uma resposta afirmativa, no sentido de repor a diferença e a discriminação; se não em termos legais, ao menos a partir de critérios que se pretendiam científicos e depois históricos. Desde então, o racismo faz parte da agenda de nossa era globalizada, marcada por ódios considerados “tradicionais”, mas nomeados a partir da etnia, da origem, da geografia ou da condição social (SCHWARCZ, 2012, p. 105).

Observa-se que no Brasil o racismo vem sendo executado de maneiras variadas. É certo que no Brasil não existem discursos raciais oficiais a legitimar a exclusão da população negra, leis e instituições discriminatórias, ou modelos dicotômicos que impõem limites estritos para pretos e brancos – o que constitui ganho inestimável -; no entanto, e mesmo assim, sobrevive uma robusta segregação que atinge sobretudo os pobres e os negros, que são ainda mais pobres.

Para Claude Lévi-Strauss (1962) o papel da Antropologia seria o de levar os seres humanos ao entendimento mútuo, aceitando as diferenças.

Em todos os momentos a antropologia contribuiu para alargar a concepção dominante, e sempre demasiado estreita, do humano. [...] Ora, enquanto as maneiras de ser ou de agir de certos homens forem problemas para outros homens, haverá lugar para uma reflexão sobre essas diferenças, que, de forma sempre renovada, continuará a ser o domínio da antropologia (LÉVI-STRAUSS, 1962, p. 24).

Assim, observamos que as lutas históricas travadas pelos negros por direitos e reconhecimento persistirá, visto que no Brasil, o movimento negro já tem mais de cem anos de luta. Para o movimento negro, a raça, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a raça é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

Atualmente, a principal dificuldade dos estudiosos em compreender certas características sociais e culturais do Brasil é conhecer as matrizes culturais dos grupos escravizados, já que nossa formação está muito relacionada à

influência cultural da população negra e afrodescendente. A ideia de uma identidade africana tem pouca ressonância no continente africano. No entanto, está muito presente em vários países fora da África e não pode ser menosprezada, porque foi no resgate de uma cultura africana comum que vários movimentos de inclusão social se baseiam.

A escravidão da Idade Moderna deixou legados diferentes na América e na África. O recente passado escravista resultou em países de população multiétnica, **como o Brasil, a marca da discriminação pela cor e do racismo, movido de lutas para pôr fim a estereótipos sobre a população afrodescendente.** Na África, com poucas exceções, a questão racial não se apresentou no interior das sociedades: há hoje diversos conflitos étnicos, mas não em razão da cor (VAINFAS, 2020, p. 31, grifos nossos).

Já no Brasil a identidade da população negra vive em constante mudança, mas sempre de forma negligenciada, distorcida, silenciada em partes. Os movimentos afirmativos no Brasil defendem, hoje, que se utilizem os termos “pessoa escravizada” ou “escravizado”, em vez de “escravo”, para se referir aos milhões de indivíduos africanos traficados para a América entre os séculos XVI e XIX e seus descendentes já nascidos sob o regime da escravidão. A justificativa é que eles não eram escravos por essência, mas tornados cativos em guerras e depois comercializados, ou então considerados escravos desde o nascimento pela legislação dos regimes escravistas americanos. É uma nomenclatura política, que tem sentido nas lutas atuais contra a discriminação por cor na sociedade ocidental.

Segundo o historiador Stuart Schwartz (1988, p. 276), no ano da independência, 1822, “[...] a [província da] Bahia possuía uma população de 500 mil habitantes, dos quais cerca de um terço eram escravos e metade eram *peessoas de cor* livres, libertas e seus descendentes”. Transformando esses dados em números, calculamos 165 mil escravizados, 250 mil pessoas negras libertas ou seus descendentes e 85 mil brancos na Bahia, província com grande proporção de população negra.

O Brasil, em especial, carrega o estigma de ter sido o último da América a abolir a escravidão, e ainda conta com inúmeros resquícios dela em uma cultura que considera os que considera os que exercem o trabalho braçal “naturalmente” inferiores, quer sob o ponto de vista da filosofia clássica aristotélica, quer transmutada no conceito de raça biologicamente inferior. O conceito raciológico, elaborado no século XIX, ainda hoje tem adeptos, apesar de ser reconhecidamente racista e sem nenhum embasamento científico.

No texto “*Quem precisa de identidade?*” Hall analisa o processo de construção e desconstrução da identidade apontando para uma possível crise de identidade, em sua investigação afirma que “Está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares,

todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2011, p. 103).

Partindo dessa concepção de linguagem como sistema de significação, sendo ela própria, uma estrutura instável, Stuart Hall critica esses modos de perceber as identidades culturais nacionais, que, muitas vezes, soam como formas naturais e neutras. E afirma

[...] existe uma rasura nos conceitos utilizados para se discutir a formação da identidade, visto que não foram dialeticamente superados e que não existe outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, assim não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles, embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se tem mais um paradigma originário” (HALL, 2011, p. 104).

Essa é uma questão que os teóricos pós-estruturalistas como Jacques Derrida vêm tentando dizer nos últimos anos. A linguagem vacila. Ou, nas palavras do linguista Edward Sapir (1969), “todas as gramáticas vazam”. Diante disso Tomaz Tadeu afirma que “Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Derrida acrescenta a isso, entretanto, a ideia de traço: o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade.

Vale ressaltar que “A identidade está relacionada tanto com a invenção da tradição quanto com a própria tradição ... A identidade surge da narrativização do eu, mas sempre num discurso em relação ao outro, a diferença, por visões políticas, materiais e culturais” (HALL, 2011, p. 108). As identidades são construídas dentro e não fora do discurso, por isso precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão (HALL, 2011).

Ao analisarmos os escritos de Stuart Hall (2011), identificamos que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”, a identidade é sempre depende do outro para se construir, é uma eterna relação entre o sujeito e a alteridade. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. Nessa perspectiva, Silva (2008) vai mais a fundo e mostra que a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

A identificação é um conceito pouco desenvolvido na teoria social e cultural. Assim, Hall sugere buscar compreensões tanto no repertório discursivo quanto no psicanalítico, sem nos limitarmos a nenhum deles. Isso é o que faz a psicóloga e linguista Jana Viscardi (2020) em seus vídeos, onde por meio das análises de notícias e manchetes de jornais utiliza a linguística para debater didaticamente as questões e problemas dos processos de construção e/ou fixação de identidade.

Segundo Foucault (1987), nos falta uma teoria da prática discursiva para se pensar nessa nova posição do sujeito, que se mostra de forma deslocada e descentrada no interior do paradigma. É na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade ou identificação, enfatizando o processo de subjetivação e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer (HALL, 2011).

As linguagens não são apenas formas de comunicação, mas também modos de ordenamento do mundo e da realidade. Por isso, quando se discute a identidade deve se discutir a relação de poder e força que este termo trava com a alteridade, sempre sobre o paradigma da política cultural. Relação essa que o filósofo francês Jacques Derrida (1967) chamou de oposição binária, para ele esse processo não expressa uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença entre as relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2008).

O trabalho da linguista Jana Viscardi (2020) consiste em nos levar à reflexão sobre a forma como a mídia e o poder (Estado/política) tentam implantar uma identidade a determinados grupos ou gêneros. Ela questiona a passividade do povo ao receber essas notícias e manchetes e a falta de clareza e objetividade dos jornalistas, e ao fazer isso está mostrando a ideologia oculta que existe por trás de cada texto. Neste mesmo sentido temos as reflexões de Tomaz Tadeu Silva (2008) ao afirmar que fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação

às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Existem um número incontável de linguagens e coordenação de signos, e é sobre isso o debate de Jana Viscardi (2020), que de forma implícita questiona que identidade/ realidade é essa criada pelos signos escolhidos para as notícias de jornais. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial.

Logo, a concepção acerca do “ser branco” não necessita de uma reafirmação. Assim, Laclau (1990, p. 33) ao argumentar que “a constituição de uma identidade social é um ato de poder” e complementa

Pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a “ser humano”. “Mulher” e “negro” são, assim, “marcas” (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não-marcados “homem” e “branco” (LACLAU, 1990, p. 33).

Nesse aspecto, é nítido a representação hegemônica de uma identidade que se mantém não como uma diferença consciente, mas como conspiração e negligência nas diversas identidades e diferenças. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.

O signo é elemento central nos processos mentais. Signo é aquilo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém. Em suma, o signo é caracterizado pelo diferimento ou adiamento (da presença) e pela diferença (relativamente a outros signos), duas características que Derrida sintetiza no conceito de *différance*. Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita

conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2008).

Além disso, Jana Viscardi (2020) ainda afirma que, o signo tem caráter duplo, é uma realidade física que remete a outra realidade, a simbólica. Ao abordar a forma como os jornais criam suas notícias e manchetes a linguísta aponta o efeito colateral pela busca do fim da criminalidade. Ela faz uma crítica a forma como as narrativas são construídas e aponta para a forma majoritária como a internet vem sendo o único veículo de informação, uma vez que não se neutraliza as conversas, e pela forma sintática que nega a responsabilidade da polícia nas mortes. A violência policial é acobertada, é o que Achille Mbembe chama de necropolítica⁴.

Segundo o portal da CNN Brasil a população negra é a maior no país, representando 56% dos 212 milhões de habitantes, mas também é a mais vitimada. O estudo *Violência armada e racismo: o papel da arma de fogo na desigualdade racial*, do Instituto Sou da Paz, mostra que dos 30 mil assassinatos por agressão armada em 2019, 78% foram contra pessoas negras.

Essa reflexão de Jana Viscardi (2020) reverbera no conceito simbólico “mitos fundadores”, onde fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (SILVA, 2008).

Assim se percebe como política do poder se refere aos negros, favelados e pobres como pessoas sem identidades, passíveis de serem mortas, sem voz e representantes de ameaças. O que faz com que ditados do tipo “*bandido bom é bandido morto*” ganhe força na sociedade. E é nesse ponto que Jana Viscardi (2020) enfoca o papel da linguagem na construção das identidades, o desrespeito com o processo de miscigenação, a negligência diante das condições sociais e principalmente a forma como a linguagem empreendida nos jornais constrói nossa criticidade.

A identificação trata-se de um campo semântico demasiadamente complexo, visto que o ser humano é um projeto em constante construção, logo cheio de alterações e mudanças, e isso implica numa definição nunca completa do

4 No livro *Necropolítica* o filósofo afirma que o termo é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada. Para Mbembe (2018) a necropolítica não se dá só por uma instrumentalização da vida, mas também pela destruição dos corpos. Não é só deixar morrer, é fazer morrer também. Assim, necropolítica é a política da morte exercida pelo governo.

conceito. A construção da identidade é um processo alojado na contingência. A identificação é, pois, um processo de articulação, uma *suturação*, uma sobre-determinação, e não uma subsunção. A identidade é construída a partir da diferença, da alteridade, do outro. Num processo de sobre-determinação ou falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. É uma vez que a identificação opera por meio da diferença, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas (HALL, 2011).

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade se torna, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente

Ainda conforme Jana Viscardi (2020), os signos coordenados entre si a partir de determinada lógica formam sistemas, isto é, linguagens. As linguagens são formas de comunicação e de ordenamento produzidas pelas sociedades humanas. O problema central, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas “respeitada”.

A produção de linguagens, ou, como afirma Jana Viscardi (2020), de formas simbólicas, é uma das características centrais do ser humano. E aqui ela corrobora com o pensamento do filósofo Ernst Cassirer (1994) ao afirmar que antes de ser racional, o homem é um ser simbólico. A forma simbólica de agir humana designa diferença e padronizações excludentes. Assim, a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

Para tornar clara essa distinção, tomemos primeiramente, que a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito,

um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. Em nossa sociedade não existe um estímulo e cultivo dos bons sentimentos e da boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural.

Entretanto, as identidades são construções discursivas que dependem tanto da Memória como da História. Logo, é por meio da linguagem que o homem se constrói socialmente, sua identidade é fruto da sua memória e das relações de alteridade. É a memória que permite que saibamos quem somos, qual é a nossa identidade pessoal e social.

Com o tráfico dos negros africanos tivemos uma hibridização das identidades, que se constituem à semelhança de um mosaico cultural. Assim, no atual cenário:

A identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença [...] A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2006, p. 21; 38-39).

O processo de formação das identidades é discursivo, pois é no plano do discurso que as diferenças são estabelecidas e as posições sociais do sujeito são determinadas e assumidas. Nesse sentido, as identidades são lidas como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. [...] as identidades são posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’, sempre, que elas são representações” (HALL, 2011, p. 112).

Vale salientar também as considerações de Candau sobre o tema. Para o autor:

a memória é acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo: „a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um “estar aqui” que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele (CANDAU, 2011, p. 9).

Pollak (1989) refere-se à memória herdada: as memórias transmitidas de geração para geração, dentre as quais os familiares, são as principais. Essas memórias são, para o autor, as mais importantes fontes de conexão entre memória e identidade:

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado em seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1989, p. 5).

Assim como a memória, a identidade também é uma produção discursiva e, do mesmo modo, é algo que existe à medida que ganha forma por meio da linguagem, conforme assevera Hall (2011). Canclini entende a identidade neste mesmo sentido, observando que “a identidade é uma construção que se narra” (HALL, 2006, p. 129), daí a importância das histórias de vida, do relato de si mesmo.

Ao reorganizar o passado por meio do discurso, algumas experiências são deixadas de lado, apagadas, modificadas, distorcidas, e outras recebem destaque, são intensificadas, por isso tem-se um novo sujeito. Nesse processo, o sujeito da rememoração, vale ressaltar, posiciona-se, por vezes, como alguém externo que relata não como protagonista, mas como testemunha. Essa testemunha é o Eu do presente olhando para o passado e lendo-o com olhos atuais, que colorem o tempo vivido com as cores do presente.

É preciso pensar a escola como espaço de memórias e de formação de identidade cultural. Pensar a escola como um centro recriador da memória, da história e da cultura local, significa dar consequência a uma prática educativa que, ao procurar articular saberes vividos e praticados com o conhecimento escolar, com a memória e com a história local, busca reinventar a escola como um espaço de sociabilidade e de práticas culturais diversas (COSTA, 2017).

Maurice Halbwachs (2006) em seu livro *A Memória Coletiva*, discute a

função da escola na formação de identidade cultural dos alunos, ou melhor, dizendo Identidade(s), tendo em vista que a escola forma e lida com várias identidades diariamente devido à grande diversidade do próprio ser humano, nesse sentido a escola muitas vezes não consegue abarcar tudo isso e reproduz um política educacional excludente e homogeneizante, privilegiando as culturas hegemônicas em detrimento de outras culturas tidas como “menos evoluídas”.

Depreende-se, portanto, que o ato educativo é um ato político, logo acreditamos que a tarefa da educação é desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade, capazes de enfrentar o desafio de recuperar a diferença como relação de alteridade: relação efetivamente construída, que tem na solidariedade o fundamento para a construção de uma postura educativa que não vê o outro, a outra cultura como deficiência ou como mera diferença, mas o reconhece como legítimo o outro. Outra competência da Escola é o desenvolvimento da identidade cultural do indivíduo num clima onde se destaca a memória coletiva e a formação identitária no que se refere às relações estabelecidas no contexto do ensino e aprendizagem de maneira dialógica, propiciando a confiança e as trocas culturais (COSTA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, a frase “*Vidas Negras Importam*” é usada por movimentos negros de diversidade partes do mundo. Devido o racismo estrutural e a desigualdade racial que insiste em perdurar no Brasil temos atestado que os negros são muito perseguidos e violentados. Segundo o IBGE (2020), a população negra é a principal vítima de homicídios.

A identidade dos povos afrodescendentes será mais completa e fiel quando o discurso levar em consideração as concepções de tempo e mitologia africana, quando reconhecer o passado de seus ancestrais e quando reconhecer as condições socioculturais que tal população ocupa na sociedade. Pois diferente do que se é apresentado em muitas historiografias os afrodescendentes têm sim história e precisamos valorizarmos as singularidades de suas memórias.

A identidade é edificada na ordem cultural, num sistema complexo de interação e articulação com o externo, com a alteridade. É esse o cerne das discussões sobre a identidade. É preciso trazer a identidade para o discurso e é a memória que o faz na medida em que permite que o sujeito narre a si mesmo. E aqui ressaltamos como é difícil ouvir e aceitar a construção identitária do povo negro, mestiço e descendente. Os negros têm necessidade de contarem suas memórias, de seguirem seus hábitos culturais e se autoafirmarem, no entanto, a padronização hegemônica é arbitrária.

Alguns pesquisadores falam sobre a necessidade de um letramento racial,

para reeducar o indivíduo em uma perspectiva antirracista, baseado em fundamentos como o reconhecimento de privilégios, do racismo como um problema social atual, não apenas legado histórico, e a capacidade de interpretar as práticas realizadas.

REFERÊNCIAS

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

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639. Acesso em: 10 dez. 2021.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. FERREIRA, Maria Letícia (trad.). São Paulo: Contexto, 2011.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSTA, Bruno Marcelo de Souza. A escola como espaço de memórias e formação de identidade (s). *In: Movendo Ideias*, v. 18, n. 2, p. 22-26, 2017.

DERRIDA, Jacques. **L'écriture et la différence**. Paris: Éditions du Seuil, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. RAMALHETE, Raquel (trad.). 25 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. SIDOU, Beatriz (trad.). São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes (trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos 2020. Homicídios da população negra**. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 05 jul. 2022.

LACLAU, Ernesto. **New Reflections on the Revolution of our Time**. Londres: Verso, 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A crise moderna da antropologia. *In: Revista de Antropologia*, v. 10, n. 1-2, p. 19-26, 1962. Disponível em: www.revista.usp.br/ra/article/view/110422/108960. Acesso em: 28 jun. 2022.

- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- POLLAK, Michael. Memórias, esquecimento, silêncio. *In: Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SAPIR, Edward. **Linguística como ciência** (Textos organizados por J. Mattoso Câmara). Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. *In: Cidadania: um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos**. Engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: Identidades e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VAINFAS, Ronaldo. **Humanidades. doc**: política e mundo do trabalho. 1 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- VISCARDI, Jana. **Manchetes importam | notícias incríveis**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A6-g5YM9zRM>. Acesso em: 13 mai. 2022.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AFRICANA E AFRODESCENDENTE

Domingos Dutra dos Santos¹

Guilherme Aguiar Gomes²

Wraydson Silva Sousa³

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar como pode ser desenvolvida a consciência histórica por meio do Ensino de História da África, ou seja, priorizando uma perspectiva interdisciplinar que aborde as concepções de tempo e história para os africanos. Desse modo pretende-se conectar aos Estudos Africanos tanto a Filosofia quanto a História.

Considera-se que o pensamento africano nasce em permanente confronto e diálogo com o chamado pensamento ocidental. Assim, no presente trabalho, que consiste numa pesquisa exploratória, sobretudo de caráter bibliográfico e documental, em primeiro lugar, faz-se uma reflexão sobre como no Ocidente tem-se definido o tempo e a história, em sua conexão com a construção do outro, especialmente, do outro africano e do outro negro; evidenciando-se o caráter temporal e espacial da filosofia e do pensamento ocidental, discute-se sobre a possibilidade de epistemologias e gnosologias outras que apresentam formulações descritivas e explicativas sobre África, negro e africano.

É preciso considerar que “o homem é um animal histórico” (HAMA; KIZERBO, 2010, p. 23) – e o africano é, pois, um homem – então ele não escapa a essa definição. “Como em toda parte, ele faz sua história e tem uma concepção

1 Mestre em História pela Universidade Estadual do Maranhão; Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NeÁfrica). E-mail: dutradomingos09@gmail.com.

2 Graduando em História pela Universidade Federal do Maranhão, Bolsista de Iniciação de Científica sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro; Integrante do grupo de estudo: Camelot – Grupo de Estudo em História Medieval (UFMA); E-mail: Guilherme-Aguiar022@outlook.com.

3 Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão; Especialista em Língua Portuguesa e Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; E-mail: wraydsonss@gmail.com.

dessa história” (HAMA; KI- ZERBO, 2010, p. 23) embora tenha sido silenciado. Mas, o fato de ser silenciado não significa que ele não exista. O silenciamento pode ser compreendido como mais um dos mecanismos acionados pelas teorias eurocêntricas para reforçar a identidade de “superioridade” da Europa, para pensar o mundo em termos hierárquicos e dicotômicos ou mesmo para confinar África ao mundo do esquecimento, negando, deste modo, a proposta de uma ecologia de saberes que considere outras formas de produção do conhecimento.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: DA LEGISLAÇÃO AO ENSINO

A educação étnico-racial é um desafio contemporâneo da escola e corresponde ao desejo intenso de que ela possa ser (re)configurada como espaço também de acolhida. Nossas memórias, confeccionadas ao longo do tempo, possuem significado simbólicos que vão além dos artefatos de base material. Logo a multiplicidade das identidades dos sujeitos que ocupam as salas de aula tem de ser entendida na ação pedagógica.

Ciente das desigualdades e discriminação que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei nº 10.639/2003, que introduziu na Lei nº 9.394/1996 – das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos e educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (HENRIQUES, 2005).

Dessa forma, a Educação das Relações Étnico-raciais configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afro-descendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica. a Lei Federal 10.639⁴, sancionada pelo então presidente Lula, estabelecendo assim a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das redes de ensino brasileiras. Além disso,

4 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 set. 2021.

houve também alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a contar com mais dois artigos, transcritos a seguir, que impactam direta e indiretamente o ensino de História.

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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Parágrafo 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Parágrafo 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)
(LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL)

Nesta perspectiva, esta Lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, devendo ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação. Entretanto, conforme Santos, Gomes e Sousa (2022) acerca da temática afro-brasileira, os autores apontam que desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, a temática se tornou obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Entretanto, uma grande parcela dos estudantes não possui conhecimento no que se refere às contribuições histórico-sociais dos descendentes de africanos ao país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecem a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à Educação das Relações Étnico-Raciais

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é responsável por uma perspectiva de aprendizagem que associa a compreensão de objetos de conhecimento ao desenvolvimento de habilidades e competências. Sendo a Base Nacional Comum Curricular o documento que define as aprendizagens

essenciais a que todos os alunos devem ter direito ao longo da Educação Básica.

Assim, a BNCC está respaldada em um conjunto de marcos legais. Um deles é a Constituição de 1988, que, em seu Artigo 210, já determinava que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Outro marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que no Inciso IV de seu Artigo 9, afirma que cabe à União em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer competências e diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

A sistematização dos eventos é consonante com as noções de tempo (medida e datação) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza). Os eventos selecionados permitem a constituição de uma visão global da história, palco das relações entre o Brasil, a Europa, o restante da América, a África e a Ásia ao longo dos séculos. A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei n° 10.639/2003 e Lei n° 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2017, p. 416-417).

Consideramos que a História da África é uma temática e um conhecimento de grande relevância para a formação crítica e reflexiva dos indivíduos, especialmente por possibilitar uma visão acerca de um passado, intimamente relacionado com aspectos de formação identitária, políticos, econômicos e sociais também dos dias atuais. Desse modo, a inclusão dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas constituem um fato novo. A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas comparecem à narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante (COELHO; COELHO, 2013).

Assim, a assimilação dos conteúdos e estudos de História da África e afro-descendentes no ambiente escolar brasileiro, simboliza de modo geral a tentativa de alcançar o saber histórico reiterando “o mito da democracia racial” conceito este que será melhor abordado no tópico seguinte, no entanto, em linha gerais, o país seria resultado do cruzamento e fusão de três raças: branca, negra e indígena que formariam um povo mestiço e, por isso, atrasado e bárbaro. Por essa razão, era necessário um processo de *embranquecimento* que foi estimulado por uma onda de imigração europeia subsidiada pelo Estado, sobremaneira entre 1880 e 1940.

A intenção era construir uma nação homogênea e que se materializou “como verdadeiras políticas raciais no Brasil” (GUIMARÃES, 2012, p. 62, grifo nosso).

ENSINO DE HISTÓRIA E DIDÁTICA

Antes de pontuarmos acerca do ensino de História e, mais especificamente acerca de estudo de África e cultura afro-brasileira, faz-se necessário destacarmos determinados pontos no que se refere a historiografia africana, no qual, apesar dos avanços da Historiografia e da filosofia entre os séculos XVIII e XIX, em verdade, nada se contribuiu para o desenvolvimento de realidades históricas-sociais não europeias, marcando assim a Historiografia Tradicional com um extremo eurocentrismo. Dessa forma, tomando por exemplo a historiografia francesa dos anos 1870, o número ínfimo de obras consagradas a outros países que não a França. Apenas 5 histórias universais, 41 estudos sobre a Europa e 9 sobre as colônias, contra 168 consagrados à história nacional, a manifestação de eurocentrismo exacerbado.⁵

No entanto, a ruptura gradual com a Historiografia Tradicional só ocorreu em meados do século XX, mais precisamente a partir dos anos 1930, com as clássicas contribuições da Escola dos Annales. Assim, Barbosa (2008, p. 50) afirma que Peter Burke definiu esta “revolução” dos Annales na historiografia a partir de três pontos principais: (I) a interdisciplinaridade; (II) a perspectiva totalizante; (III) a história “problematizada”. Em *Apologia à História* de Marc Bloch, *Combates pela História* de Lucien Febvre, e *História e ciências sociais* de Fernand Braudel, vê-se o cerne desta nova proposta historiográfica que, com a ampliação e especialização do campo acadêmico, foi reinterpretada por historiadores de outros países e correntes de pensamento.

Dessa maneira, erguendo-se contra a dominação “positivista” a nova tendência da historiografia francesa, expressa mais particularmente na revista *Annales d'histoire sociale* ao longo dos anos 1930, desloca sua atenção da vida política para, no geral, para a organização social e a psicologia coletiva, aproximando assim, a história das outras ciências humanas. Desse modo, a tutela da Escola dos Annales possibilitou que esta renovação historiográfica tenha se difundido rapidamente pelo mundo. Logo, tornar-se-á imprescindível destacarmos que, em meio a várias razões não acadêmicas que realçam este impacto, apontamos a importância simbólica que as duas Grandes Guerras tiveram para a queda do otimismo europeu acerca de sua própria sociedade (eurocentrismo).

Nesta ótica, dentro da expressão da historiografia contemporânea do

5 Bourdê, Guy. As escolas históricas / Guy Bourdê e Hervé Martin em colaboração com Pascal Balmand; Tradução Fernando Scheibe. – 1. Ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p.137

pós-guerra, na segunda metade do século XX. A História de África, em suas perspectivas gerais, resulta de alguns fatores como: I - a aproximação da História de outras ciências humanas, em particular as ciências sociais e a suas transformações críticas, no que consiste principalmente a historiografia; II - a crescente onda de questionamentos que rondavam os valores ocidentais europeus a partir daquele período.

Como observa Costa e Silva (1996 apud BARBOSA, 2008), isto é perceptível, por exemplo, nos primeiros estudos europeus sobre a África no pós-guerra, quando surgiram importantes publicações especializadas sobre a História da África, como o *The Journal African History, na Inglaterra*, e o *Bulletin de l'Institut Français de l'Afrique Noire*, na França. Para além da academia, três livros dos anos 1950 e 60 trazem ao público um importante conhecimento introdutório sobre o assunto. São eles: (a) *A velha África redescoberta* (1959), de Basil Davidson; (b) *História dos povos da África negra* (1960), de Robert Corvenier; (c) *Breve história da África*, de R. Oliver e J. Fage (1962); (d) *História da África Negra* (1961), de Jean-Suret Canale.

Correspondente a este crescimento gradual da busca por uma Historiografia Africana a partir dos anos 1950, vai surgir uma História de África realizada pelos próprios africanos, visando não apenas essa construção historiográfica, mas também como ferramenta de luta ideológica e política contra os estereótipos estabelecidos com a dominação europeia no continente africano e a introdução do eurocentrismo. Dessa forma, é imprescindível apontar as importantes contribuições de Cheikh Anta Diop, Joseph Ki-zerbo e Albert Adu Boahen.

Nesta perspectiva, exposto uma breve menção acerca da Historiografia e do desenvolvimento da História de África neste processo, buscamos a partir deste ponto apresentar as contribuições do desenvolvimento desta historiografia dentro do ensino acerca de África e das relações Étnico-raciais na rede de ensino básico do Brasil.

Diante do apresentado, para Flores (2007 apud CERRI, 2011), a expressão cultural histórica traduz a perspectiva de articulação entre os processos históricos em si e os processos de produção, transmissão e recepção do conhecimento histórico. No que se refere ao conhecimento histórico acerca do continente africano e da cultura afro-brasileira, o que se demonstra é uma visão eurocêntrica construída desde o século XVIII, que perdura até os nossos dias, e tem impactos profundos na desigualdade da população negra brasileira e, em suas formas de organização

A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras que caracterizam a aurora da era da produção capitalista. Esses processos idílicos constituem momentos fundamentais da acumulação primitiva.

[...] na Inglaterra, no fim do século XVII, esses momentos foram combinados de modo sistêmico, dando origem ao sistema colonial, ao sistema da dívida pública, ao moderno sistema tributário e ao sistema protecionista. Tais métodos, como por exemplo, o sistema colonial, baseiam-se, em parte, na violência mais brutal (MARX, 2013, p. 820, grifo nosso).

Dessa forma, evidenciamos também que ao longo do tempo, o Brasil construiu uma imagem de “país plural”, com o então já mencionado mito da “**democracia racial**”, definido por Gilberto Freyre⁶ (2013) no seu clássico *Casa grande e senzala*, caracterizado pela convivência “harmoniosa” entre diferentes grupos étnicos, culturais e nacionalidades. Essa diversidade que nos caracteriza como brasileiros nunca foi e ainda não é tão pacífica assim. Em consequência, a escola se torna um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, pois ela é considerada um lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, diferentes ancestralidades, com visões de mundo as mais diversas. Segundo Rebeca Gontijo (2003):

O “reconhecimento” não é uma gentileza, mas uma necessidade vital, pois interfere diretamente na constituição das representações e das autorrepresentações dos diferentes grupos sociais. A “política do reconhecimento” visa a dar aos grupos que frequentemente têm sido vistos como subalternos e identificados como minorias. Tal política parte da afirmação das diferenças que fundamentam a autenticidade dos grupos, em busca do reconhecimento de que todos são iguais na dignidade (GONTIJO, 2003, p. 66).

A historiadora apresenta a “política do reconhecimento” como parte de um tema específico da antropologia que é as relações raciais, confrontando assim algumas errôneas teses sociológicas e antropológicas. No início do século XX a política de imigração, influenciada pelo ponto de vista da população brasileira a partir da hierarquia racial, entendia a composição racial do Brasil como “inferior”, por considerarem a miscigenação um problema social. Contudo, este olhar pessimista resultou na adoção de medidas de incentivo a imigração europeia: imaginava-se, assim, “branquear” o Brasil.

Nesta óptica, quando se pensa as particularidades da questão social no Brasil, Santos (2012), por exemplo, realça o marco teórico supracitado – entre 1930 e 1960 – destacando que nesse período é que se completa o capitalismo brasileiro em sua condição periférica, urbana e industrial. E, a partir dos anos 1960 com a industrialização pesada teríamos o surgimento de importantes especificidades da questão social, que deixariam marcas nos anos 1980 e 1990.

6 Para Gilberto Freyre, a mestiçagem brasileira não poderia ser sinônimo de atraso ou de um problema social, ao contrário, era justamente o triunfo de uma nova civilização luso-tropical. Afirma ainda que a especificidade na civilização brasileira eram as relações harmônicas, sem os conflitos permanentes que existiam. O autor pernambucano recusou o discurso do darwinismo social e destacou o Brasil como uma espécie de “paraíso racial”. Essa visão foi predominante durante as décadas de 1920 e 1930 e enfatizava a necessidade de substituir o conceito de “raça”, largamente difundido no Brasil, pelo conceito de cultura.

Logo, os anos 1930 são apresentados como modulares nesse processo de entendimento da realidade nacional. Este é um período importante, pois, inclusive, as ciências sociais, em regra, deram destaque para esse contexto histórico por ter representado o início da ruptura com o modelo agroexportador, a emergência da industrialização e urbanização, bem como o nascimento da classe operária, da burguesia e das classes médias urbanas.

Dessa maneira, tornar-se-á relevante destacarmos que, em 1920, o sociólogo Oliveira Vianna publicou *Populações meridionais do Brasil*, livro que destaca diferenças entre o povo brasileiro e os demais. Motivado por sua tese de que o Brasil teria sido formado por brancos, apesar da presença de índios, mestiços e negros, Oliveira Vianna (1933) previa uma nação embranquecida, em razão da forte imigração europeia e da suposta maior fecundidade dos brancos em relação às outras “raças”. Ideologia esta que confirmava o darwinismo social adaptado à realidade brasileira – que via os negros e mestiços como entraves ao desenvolvimento – como a partir de teorias, também racistas, mas que viam com bons olhos a miscigenação, acreditando que, com o tempo, e se fosse evitada a entrada de mais negros no Brasil, o país lentamente “embranqueceria”.

O tema do negro ganhou destaque e passou a representar um problema para as elites brancas. Segundo Gilberto Freyre (2013), a família patriarcal foi a base sobre a qual a mestiçagem se desenvolveu no Brasil. Presente sobretudo no latifúndio monocultor do Nordeste brasileiro, a família patriarcal constituiria, assim, a forma social ideal para que a “raça” branca, colonizadora, se relacionasse com as demais “raças”. Freyre (2013) defende sua errônea tese da democracia racial, sempre observando o predomínio dos aspectos culturais em relação aos “raciais”. Na perspectiva do autor, a mestiçagem é entendida como uma vantagem e o negro é desmistificado como ser “selvagem”.

A herança escravista e a questão racial, temas abordados por vários historiadores e sociólogos durante o século XX, reverberam de forma relevante no século XXI, especificamente no pensamento de Florestan Fernandes (1978), visto que o autor em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*, afirma que a noção de “democracia racial” contribuiu para difundir a ideia de que no Brasil não há distinções sociais entre negros e brancos.

Nesta perspectiva, a educação étnico-racial dentro do domínio da educação histórica pressupõe que os processos de ensino-aprendizagem da história sejam considerados pelos jovens como significativa em perspectivas sociais e pessoais, de modo a lhes proporcionar não apenas uma compreensão acerca da vida, mas destacar a importância de uma história não eurocêntrica. No entanto, ainda há grandes omissões e lacunas presentes no tratamento da história, da cultura, do trabalho e da resistência negra no Brasil e desinformações sobre o continente africano. As

muitas instituições culturais – escola, TV, rádio, cinema, etc. - têm desempenhado um papel importante na reprodução de padrões e valores eurocêntricos negando os referenciais históricos e culturais da população negra brasileira.

Dessa forma, é fundamental que o professor tenha domínio acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos no currículo de História, bem como também ter clareza dos objetivos educacionais. Os conteúdos são recursos que devem estar a serviço da formação dos estudantes. No campo do ensino de História, os conceitos referem-se à construção intelectual de teorias, representações, ideias e modelos explicativos acerca da realidade do presente e/ou do passado. Sobre didática e a aula de História, Schmidt aponta que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; saber fazer, saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas [...] Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História (SCHMIDT, 2020, p. 57 *apud* SANTOS; GOMES, 2022).

Portanto, conforme a autora, a aula de história configura-se como o espaço em que há o embate e a busca pelo saber, a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Logo, Santos e Gomes (2022, p. 13) apresenta que o professor precisa interpretar, ressignificar e transgredir as experiências vividas em múltiplos ambientes formativos: a sala de aula, as lutas sociais, os movimentos culturais, sindicais, o teatro, o cinema, os museus, a família, a igreja, o bairro, a academia e tantos outros. Nesse sentido, é importante que os professores de história se apropriem de canais de diálogo entre a realidade vivida e interpretada e que possam, assim, ampliar suas respectivas possibilidades de compreensão sobre a identidade profissional docente (SILVA; GUIMARÃES, 2012).

A vista disso, no que diz respeito às relações étnico-raciais é preciso em sala de aula desencadear discussões acerca das histórias silenciadas, em especial da história dos negros no Brasil, que há séculos vem sendo negligenciada e ocultada dos currículos educacionais, bem como no debate nas políticas públicas. O uso interdisciplinar de narrativas promovido pela educação das relações étnico raciais apresenta um olhar militante para a ancestralidades africanas, instigando o leitor a refletir sobre a importância de ter uma consciência histórica negra, que venha desconstruir os estereótipos e dissabores vivido pela população negra na história do país.

Nesta ótica, surge a necessidade do desenvolvimento da consciência histórica, no qual esta reforça a perspectiva de que a história na escola produz um

conhecimento histórico que se caracteriza de modo diferente do conhecimento produzido nos meios acadêmicos, todavia, ambos integram o movimento social que é determina o pensar historicamente, e não apenas a sua forma de fazê-lo. Para mais, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica.

Assim, para Bergman, ainda a didática da história tem um papel diante da ciência histórica como um todo. Este papel é baseado nos avanços da dinâmica social, de modo a investigar o que motiva socialmente a produção e os rumos do conhecimento histórico, colocando em questão os deslocamentos passíveis de ocorrer entre as necessidades sociais e os interesses de pesquisa dos historiadores, evitando um caminho que direciona a um conhecimento definido como uma “especialização esotérica” que só pode circular entre os iniciados nesta (CERRI, 2011, p. 52-53). Desse modo, Bergmann (1989) afirma que as metodologias do ensino de história tornam-se uma das preocupações da didática da história. Logo, as necessidades do pensar historicamente e da pesquisa dentro do campo da história surgem em toda a perspectiva social.

Posto isto, o ensino de história e a educação das relações étnico-raciais contribuem para se pensar a especificidade do racismo em nosso território e de como a população negra foi incorporada nesse projeto de formação da sociedade brasileira, pautada em um ideal de desenvolvimento, civilização e progresso:

[...] os projetos nacionais no Brasil desde a implantação da primeira república caminharam no sentido de institucionalizar o racismo, tornando-o parte do imaginário nacional. Ou seja, o Brasil é um típico exemplo de como o racismo converte-se em tecnologia de poder e modo de internalizar as contradições (ALMEIDA, 2018, p. 67).

Bem como também, corroboram para evidenciar a violência do Estado capitalista que se materializou na escravidão africana, no genocídio indígena, na expulsão de camponeses de suas terras, na exploração brutal do trabalho e da mão-de-obra infantil, completa-se em formas de discriminação sofisticadas como o racismo, o machismo e a LGBTfobia, que estruturalmente contribuem para a exploração, a manutenção da propriedade privada, a opressão e a desigualdade social para grande parte da população mundial, em especial os grupos que são atingidos por essas formas de discriminação e dominação. Melhor dizendo, como política do Estado capitalista, a violência é estruturalmente operada para manter a desigualdade, a pobreza, a exploração e a opressão.

FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA AFRICANA E AFRODESCENDENTE

Dentro da perspectiva do Ensino de História, buscamos destacar que o

espaço da sala de aula caracteriza-se como o momento de produção do conhecimento. Assim, conforme Schmidt *et al* (2005, p. 298), evidenciamos a ideia da aula como “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existentes, por meio dos esforços e de uma atividade que edifica entre conhecimento”. Dessa forma, a concepção de que a sala de aula e as relações interpessoais de alunos e professores apresentam-se como ferramenta que ampliam as concepções acerca do ensino e da didática em História.

Entretanto, em consequência da crescente institucionalização e profissionalização, a didática da história deixou de ser o centro da reflexão dos historiadores acerca de sua própria profissão. Sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, logo, a cientificação da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática (RÜSEN, 2010a, p. 25).

Em Rüsen⁷ (2010a), o debate sobre a construção do conhecimento histórico perpassa pela discussão sobre didática da história, narrativa, pensamento histórico, experiência do tempo e especificamente no conceito de consciência histórica. Sobre essa categoria Rüsen (2010a) destaca que

A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante uma narrativa que trate da realidade. A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo [...] A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não é constitutiva da consciência histórica. Para a constituição da consciência histórica requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica) (RÜSEN, 2010a, p. 62-63).

Rüsen (2010a) aponta que a consciência histórica na atualidade não é homogênea, mas que se realiza segundo diferentes formas de geração de sentido histórico. É na narrativa que essa formatação da narrativa da significação histórica; são diferentes modos da operação mental pela qual a consciência histórica toma forma (RÜSEN, 2010a, p. 56-57). De forma mais clara Rüsen (2010a) está falando que a apreensão do passado operada pelo pensamento histórico na consciência histórica baseia-se na circunstância de que as experiências, e o futuro apropriado

7 Jörn Rüsen milita, há três décadas, com suas reflexões sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência da história. Sua obra bibliográfica articula de um modo comparativo história, filosofia, antropologia e historiografia, as quais se debruçam sobre as grandes linhas culturais do mundo contemporâneo.

como perspectiva de ação, se as experiências do tempo forem relacionadas com as do passado, o que se processa na lembrança interpretativa que as faz presente.

A consciência histórica funciona em parte para manter vivas as tradições. Rüsen (2010b) afirma que a consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. O historiador ainda ressalta que a consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (RÜSEN, 2010b).

Na definição do autor, a consciência histórica é um fenômeno do mundo vial, imediatamente ligada, e pode ser entendida como: “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010b, p. 57).

A consciência histórica é uma das condições da existência do pensamento que não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais (CERRI, 2011).

Para Rüsen, o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se o interpretar e interpretar a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão. pois, a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática (RÜSEN, 2010b).

Ao pesquisar o local, Schmidt, Barca e Martins (2007) discute a questão da consciência histórica, que está presente tanto na relação da identidade como também na ação. Citando Rüsen, a autora considera que:

A consciência histórica (...) é um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação. Isto significa que a consciência histórica funciona como um modelo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função específica ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Desse ponto de vista, a consciência histórica dá à vida uma concepção do curso do tempo, trata do passado como experiência e revela o tecido de mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem mudanças (SCHMIDT,

BARCA E MARTINS, 2007, p. 194).

A consciência é fundamental para o ser humano pois cria um entendimento sobre o mundo e si próprio, de modo a poder agir na vida prática, interpretando e articulando as experiências do tempo. Vale ressaltar que consciência histórica não é a mesma coisa que estado de consciência. É preciso atentar-se para os sinônimos que Rösen (2010c) utiliza, tais como “estruturas mentais”, “operações do pensamento”, “processos mentais de interpretação”, “operações de constituição e/ou rememoração de sentido”. Para Rösen (2010c) a consciência histórica seria universalmente humana (BAROM, 2012; RÜSEN, 2001). A História no ambiente escolar deve formar a consciência histórica do aluno, ou a consciência histórica cultural/social do aluno deve ser levada em consideração na sua produção de sentido na vida prática, inclusive na própria compreensão da História ensinada no ambiente escolar.

Sobre a necessidade de termos uma consciência histórica negra as professoras Gil e Almeida (2012) reproduziram o depoimento de Raimunda Nilma de Melo Bentes que ressalta

Ter consciência negra significa compreender que somos diferentes, pois temos mais melanina na pele, cabelo pixaim, lábios carnudos e nariz achatado, mas que essas diferenças não significam inferioridade. Que ser negro não significa defeito, significa apenas pertencer a uma raça que não é pior e nem melhor que outra, e sim igual.

Ter consciência negra significa constatar a força de nossa cultura, de nossa gente, que mesmo sob chicote fez-nos sobreviver e continuar essa luta, desde as escolas e universidades, onde somos poucos, até os presídios, onde somos muitos e todos psicologicamente massacrados.

Ter consciência negra significa compreender que somos tratados como sub-humanos, para que acreditemos ser inferiores passíveis de exploração, sem direitos de exigir tratamento exatamente igual aos dos não negros.

Ter consciência negra significa compreender que para ter consciência negra não basta ser negro e até se achar bonito, e sim que, além disso, sinta necessidade de lutar contra as discriminações raciais, sociais e sexuais, onde quer que se manifestem.

Ter consciência negra, significa compreender que somos discriminados duas vezes: uma porque somos negros, outra porque somos pobres, e, quando mulheres, ainda mais uma vez, por sermos mulheres negras, sujeitas a todas as humilhações da sociedade.

Ter consciência negra significa compreender que nós negros construímos, praticamente sozinhos, as bases deste Brasil e hoje somos mais da metade da população, temos direitos, portanto, de exigir do segmento não negro o pagamento de parte desses débitos, já que o desrespeito moral as humilhações a nossos antepassados jamais poderão ser reparados.

Ter consciência negra significa compreender que não se trata de passar da posição de explorados para a posição de exploradores e sim de lutar, junto com os demais oprimidos, para fundar uma sociedade sem explorados

e nem exploradores. Uma sociedade onde todos tenhamos, na prática, iguais direitos e iguais deveres.

Ter consciência negra significa compreender que a organização é fundamental na luta contra o racismo e que, como a maioria de nós pertence à chamada classe baixa da população, a causa dos chamados delinquentes, marginais e prostitutas é também a nossa causa.

Ter consciência negra significa combater todas as tentativas dos opressores em nos dividir, não somente entre nós mesmos, mas também nos demais segmentos que lutam por uma sociedade de iguais.

Ter consciência negra significa compreender que a luta contra o racismo é longa e árdua, mas que nela devemos depositar a máxima energia possível, para que futuras gerações de negros possam viver livres das humilhações que marcaram a vida de nossos antepassados e marcam as nossas hoje.

Ter consciência negra significa compreender que a luta contra o racismo não é uma luta somente dos negros e sim de toda a sociedade que se quer livre, pois não há sociedade livre onde exista racismo.

Ter consciência negra significa juntar às forças a força milenar da crença, nas transformações de Exu, na justiça de Xangô, na tenacidade guerreira de Ogum, Iansã, Oxossi e todos os Deuses das religiões africanas, para levar a luta até a vitória total.

Ter consciência negra significa, sobretudo, sentir a emoção indescritível, que vem do choque, em nosso peito, da tristeza de tanto sofrer, com o desejo férreo de alcançar a igualdade, para que se faça justiça ao nosso Povo, à nossa raça. AXÉ (GIL, ALMEIDA, 2012, p. 90-91).

Observa-se que a autora expõe questões cruciais que marcam as populações afrodescendentes. Desse modo, a educação das relações étnico raciais é elemento essencial para a construção da consciência histórica negra, pois traz a importância das lutas que promovem uma maior inserção dos negros na sociedade brasileira, numa interdisciplinaridade que aborda em suas bases os sofrimentos do tempo da escravidão até os preconceitos de diferentes ordens que precisam ser enfrentados cotidianamente.

A história ensinada nas escolas precisa mudar de paradigma teórico, a história da mulher negra deve ser tema de aula, assim como os demais negros que formaram o país, mas não pelo tratamento de delinquentes, marginais e prostitutas. A população negra deve ser representada a partir de sua essência ancestral, elemento que forma sua identidade e cultura. É preciso romper o silêncio histórico em relação às ancestralidades. Conforme Mario Maestri, a História durante muito tempo praticamente desconheceu o negro, “apesar dele constituir o coração da sociedade brasileira do início da colonização territorial até quase a abolição da escravatura” (MAESTRI, 2005, p. 192).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

apontam que o Estado brasileiro, a escola e o professor devem assumir a responsabilidade pelos fatos do passado, assim como pelas omissões do presente e suas consequências tais como: desigualdades, discriminação, racismo e as mais variadas formas de violências: física, mental e simbólica. A história africana e afrodescendente precisa ser as narrativas trabalhadas nas salas de aula, necessitam ser ressignificadas a fim de reverter este imaginário social que legitima a escravidão, o racismo e o extermínio da população negra.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. *In: Sankofa (São Paulo)*, v. 1, n. 1, p. 47-63, 2008.
- BAROM, W. C. C. **Didática da História e consciência histórica: pesquisa na Pós-graduação brasileira (2001-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa, 2012.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *In: Revista Brasileira de História*, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em 08 de julho de 2021.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 20 jun 2022.
- BRASIL. **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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 16 abr. 2022.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica** / Luís Fernando Cerri. - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *In: Educar em revista*, p. 67-84, 2013.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Rio de Janeiro: Globo, 1978.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 52.edição comemorativa. São Paulo: Global, 2013.

- GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História:** reflexões e propostas para ações. Erechim: Edelbra, 2012.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de História. *In:* ABREU, Marta; SOIHET, Rachel. **Ensino de História:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 53-74.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2012.
- HAMA, Boubo; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. *In:* KI-ZERBO, J. **História Geral da África I:** Metodologia e pré-história da África. 2. Ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 23-35.
- HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. *In:* Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MAESTRI, Mário. **A pedagogia do medo:** disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** V. I. Petrópolis: vozes, 2005, p. 192-209.
- MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: livro I. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- RÜSEN, Jörn. **História Viva.** Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** Teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.
- RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado:** Os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010c.
- SANTOS, Domingos Dutra dos; GOMES, Guilherme Aguiar. Do Método Paulo Freire Ao Ensino De História Local: Cultura Popular, Identidade E Consciência Histórica. *In:* **Cenas Educacionais.** Caetité -Bahia - Brasil, v.5, n.e12790, p.1-30, 2022.
- SANTOS, Domingos Dutra dos; GOMES, Guilherme Aguiar; SOUSA, Wraydson Silva. Relações Étnico Raciais: Ponderações Sobre A Identidade E Memória Da População Negra Brasileira. *In:* SOUSA JÚNIOR, Manoel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan (org.). **Questões Raciais:** Educação, Perspectivas, Diálogos e Desafios. 1 ed. Itapiranga - Santa Catarina: Editora Schreiber, 2022, v. 1, p. 389-405.
- SANTOS, Josiane Soares. **Questão social:** particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência

histórica. *In*: MONTEIRO, Ana M^a F. C. et alii. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas** – Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. *In*: Cadernos Cedes. Campinas, vol. 25. n. 67, p. 297-308, set/dez. 2005.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Populações meridionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Ed. Nacional, 1933.

DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DAS COTAS RACIAIS

Émilin Loiane Cruz da Rocha¹

Mayara Cristina Furquim da Silva²

Jacqueline Lidiane de Souza Prais³

INTRODUÇÃO

Etimologicamente, o termo negro foi utilizado para referenciar a cor de piche, e em segundo lugar o descendente africano. Braz (2017) explica que o uso da terminologia “negro” atribui ao afrodescendente adjetivos como algo sujo, escravo, referenciado também ao “navio negreiro” em que africanos capturados foram trazidos como escravos ao Brasil. O mesmo autor afirma que não há um consenso sobre o uso do termo negro e explica que há um movimento de identidade cultural reforçando a necessidade de romper com essa visão preconceituosa e reafirmar a identidade da pessoa preta, bem como, daqueles que são afrodescendentes, pois reafirma sua ancestralidade africana.

Nesse sentido, o termo preto remete a cor da pele e tem como referência aqueles que trazem na sua ascendência traços dos nativos da África. Já no caso pessoas pardas são referenciadas como aquelas que possuem a pele menos retinta (ou mais clara) e têm ascendências étnicas diferentes, resultado da miscigenação entre brancos, pretos e/ou indígenas. De tal modo, quando se fala em traços, isso remete às características fenotípicas representadas através da pele de cor mais escura e outras particularidades como traços faciais, do nariz, boca e textura dos cabelos (ARAÚJO, 2022). Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo “preto” para se referenciar as pessoas que apresentam um conjunto de características fenotípicas de ancestralidade africana.

Marques e Queiroz (2018) analisa que o cenário após a abolição da escravidão foi de lançar as pessoas pretas à própria sorte no meio social. Predominantemente,

1 Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procópio. E-mail: emilin.uenp@gmail.com.

2 Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus de Cornélio Procópio. E-mail: arayamayaranflive@gmail.com.

3 Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes. E-mail: jacqueline.prais@unir.br.

esse período é demarcado pela negligência por parte do Estado. Ao contrário do que se pensa, as pessoas pretas continuaram a sofrer com o racismo e diversos tipos de discriminação, foram obrigados a aceitar as condições precárias de emprego e a se submeterem, em troca de comida e abrigo, vender sua mão de obra por condição de sobrevivência (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2007).

Por conseguinte, o contexto histórico nos apresenta um cenário de exclusão, negligência, invisibilidade e desigualdade social (CARVALHO, 2011), a partir do qual o movimento negro passou a difundir espaços de resistências e de lutas problematizando a necessidade de incluir os cidadãos pretos na sociedade em que vivemos atualmente, levando em conta a falta de oportunidades, consequentemente, a dificuldade no acesso à educação no que diz respeito ao ensino superior.

Esse movimento legitimou seu objetivo de diminuir as desigualdades e reparar distorções sociais históricas causadas pelo racismo presente na sociedade brasileira, desencadeando na aprovação de políticas públicas educacionais que visam minimizar essas lacunas, dentre elas, a criação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que discorre sobre o ingresso de alunos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino por meio desse sistema, mais conhecida como “Lei de Cotas”.

Todavia, há aqueles que julgam as cotas como um mecanismo de conceder “certa vantagem” aos estudantes pretos frente aos estudantes brancos, como destacado por (BELISÁRIO, 2007). Dessa forma, compreendemos a necessidade de promover diálogos e discussões sobre o tema para o conhecimento dos aspectos históricos e políticos que culminaram na aprovação das cotas raciais nas universidades e quais as condições que são indicadas para o acesso, permanência e sucesso dos estudantes pretos no ensino superior.

Durante a formação no curso de Pedagogia, duas autoras deste capítulo, autodeclaradas pretas, foram problematizando a condição da inclusão como estudantes “cotistas” que não possuíam conhecimento sobre o sistema de cotas, sobre seus direitos, e quais ações afirmativas eram desenvolvidas para que este permanecesse nos cursos e tivesse sucesso em seus estudos na universidade.

Assim, delimitamos como tema de pesquisa as políticas públicas para a inclusão das pessoas pretas na Educação Superior por meio das cotas raciais. Parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira as políticas públicas têm promovido a efetivação das cotas raciais para o acesso, a permanência e o sucesso do estudante preto à educação superior?

Para tanto, definimos como objetivo geral analisar aspectos da política de cotas raciais para a inclusão de estudantes pretos nas instituições de ensino superior. Ainda, como objetivos específicos elencamos: I) discutir sobre o direito à educação e as cotas raciais como ação afirmativa; II) identificar o processo de

implementação da política pública de cotas raciais e as demandas para a efetivação do acesso e do direito à educação.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS COTAS RACIAIS COMO AÇÃO AFIRMATIVA

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos. Estabelece que é dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Todavia, não basta somente ter direitos, mas sim, é preciso que este indivíduo tenha subsídios, seja material e intelectual para defender os mesmos, cobrando novas oportunidades e políticas que focalizem a garantia de seus direitos.

Marques e Queiroz (2018) afirmam que há descontinuidade no processo de escolarização por meio de um processo de eliminação do indivíduo preto em todos os âmbitos da sociedade - social, político, cultural, educacional, econômico - na medida em que aumenta o nível de escolaridade, resultando nas desigualdades. Por conseguinte, este fator atinge diretamente o acesso e ingresso da população preta ao ensino superior, considerando suas carências acumuladas ao longo da vida pela exclusão.

Foi pensando nessa desigualdade que surge a ideia de equiparação dos direitos sociais, dentre eles, o da educação (CARVALHO, 2011) que para ampliar o acesso à educação superior foram criadas ações afirmativas e o sistema de cotas sociais e, em seguida, as cotas raciais.

Identificamos que o termo “cotas” surgiu em meados da década de 30 na Índia, país localizado ao sul da Ásia tendo como principal representante o jurista Bhimrao Ramji Ambedkar, o mesmo lutava em prol dos direitos dos “Dalits” que eram considerados de acordo com o sistema de castas implementado na Índia intocáveis e impuros, o chão das castas (CARVALHO, 2006).

Essa terminologia foi utilizada com o intuito de compensar anos de exclusão e desigualdade vividos pelos “Dalits” e povos tribais da Índia. De acordo com Carvalho (2006), o Dr. Ambedkar tornou-se jurista e foi primeiro-ministro da justiça da Índia livre e é considerado o precursor da primeira ação afirmativa de cotas para o acesso a Universidade, que no caso eram destinadas aos Dalits e aos grupos tribais.

Conforme Andrade (2019) essa ação afirmativa de ampliação ao acesso à universidade por meio de políticas públicas desencadeou ações pelo mundo todo. Constatamos que, no Brasil, o sistema de cotas teve início em meados dos anos 2000 tendo como precursoras a Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que implantaram a política de cotas para estudantes pretos e egressos de escolas públicas em suas instituições (ANDRADE, 2019).

Dessa forma, percebemos que no Brasil no início do século XXI, o sistema de cotas se apresenta como uma ferramenta para a inclusão dos povos mais afetados pela desigualdade na sociedade tendo duas vertentes essenciais, primeiramente as cotas sociais e, posteriormente, as cotas raciais, nosso enfoque de pesquisa. Destacamos que ambos os modelos de cotas fazem menção às ações afirmativas que objetivam o combate às desigualdades entre as raças e, conseqüentemente, de acesso ao ensino superior, a fim de diminuir as diferenças sociais, econômicas e educacionais entre etnias e grupos minoritários. A seguir, no Quadro 1, apresentamos a explicação e distinção das características de cada modelo.

Quadro 1 - Cotas sociais versus cotas raciais

COTAS SOCIAIS	COTAS RACIAIS
Pessoas de baixa renda que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Esse ideal de cota preconiza auxiliar os alunos que foram prejudicados pela falta de acesso a uma educação de qualidade.	Pretos, pardos e indígenas. Representa minorias étnicas que são discriminadas por conta de sua cor de pele e cultura. Esse ideal de cota preconiza reverter injustiças causadas pela exclusão de um determinado grupo.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Braz (2017).

Essa apresentação de conceitos e características do sistema de cotas brasileiro no âmbito das instituições de ensino superior, é necessário fazermos um parêntese e reforçarmos que a presente pesquisa tem como foco as cotas raciais, mas que junto as cotas sociais elas podem se articular nas discussões do estudo da inclusão da pessoa preta na Universidade.

Assim, as cotas sociorraciais dizem respeito a garantia de um direito social e equiparação dos direitos em relação às pessoas pretas. Assim, essa ferramenta de ingresso à educação superior seria destinada a estudantes com baixa renda que cursaram o ensino médio na rede pública, e com características fenotípicas (ANDRADE, 2019).

As universidades, como organizações públicas, têm por objetivo alcançar as diferentes classes e promover a tentativa de equidade entre as mesmas, possui um caráter de responsabilidade em promover o acesso da população preta.

Por conseguinte, é preciso a compreensão de que as cotas raciais se tratam de um mecanismo para alterar a ordem e alcance dos direitos, diminuindo as diferenças e desigualdades nas oportunidades de acesso entre os indivíduos. Os programas sociais ou políticas públicas universais, por si só, não têm eficácia para evitar as desvantagens que os estudantes pretos levam em relação aos brancos no acesso às oportunidades educacionais. Para corrigir essa deficiência

da condição racial são “necessárias políticas públicas específicas (ou diferencia- listas) em benefício da população preta, ou seja, programas sociais que adotem um recorte racial na sua aplicação, e que são denominadas ações afirmativas” (DOMINGUES, 2005, p. 171).

Seguindo nessa mesma questão e de acordo com as leituras realizadas com base em Andrade (2019), em Guarnieri e Melo-Silva 2007, e também em Carvalho (2003), compreendemos a necessidade de diálogos e discussões sobre o tema para a compreensão do mesmo, e de que fornecer direitos específicos a uma parte da população não negligencia de forma alguma outras. Mas, que se trata de espaços diferentes e contextos históricos de vivências e oportunidades diferentes, que consequentemente devem ser pensadas por suas particularidades e especificidades.

A questão racial no Brasil está muito além da cor da pele. A falta de conhecimento de algumas pessoas sobre a importância do sistema de cotas, e que assim esses indivíduos poderiam reforçar o racismo desmerecendo e apontando que os estudantes pretos por sua vez possuíram alguma ajuda ou privilégio ao acesso no ensino superior, distorcendo a relevância do sistema com base em achismos não sustentados cientificamente.

MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo do tipo qualitativo de caráter exploratório a partir da análise documental, conforme Lüdke e André (2012). Dentre as possibilidades da pesquisa qualitativa em educação, a análise documental permite identificar informações, a partir de questões e hipóteses de interesse, em um ou mais documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Adotamos como documento de análise a legislação pertinente ao sistema de cotas no contexto brasileiro.

Para análise dos dados coletados, indicamos a seguir, no Quadro 2, as etapas adotadas a partir do estudo de Lüdke e André (2012).

Quadro 2 - Etapas da análise documental

Etapa	Característica	Aspectos de análise
1 Caracterização do tipo de documento a ser utilizado	Cunho oficial	Leis, decretos e pareceres
2 Análise dos dados coletados	Cotas raciais Dispositivos e demandas que contribuem para implementação das cotas raciais	a) Definição b) Acesso, Permanência e Sucesso

3 Registro das análises	Unidade de registro Unidade de contexto	Identificação do tema/assunto de pesquisa no documento; Observação do contexto em que é citado; Análise face ao objetivo da pesquisa;
4 Reflexões e considerações gerais	Sistematização	Discussão dos dados a partir do referencial teórico adotado.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Lüdke e André (2012).

Com base nas etapas definidas para análise documental, organizamos a análise em quatro aspectos: a) Definição e b) Acesso, Permanência e Sucesso, que são apresentadas na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos a análise sobre o tema cotas raciais identificando os dispositivos legais e as demandas que podem contribuir para implementação das cotas raciais.

a) Definição

A efetivação de um sistema de cotas ocorreu oficialmente e obrigatoriamente com a criação da Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi aprovada no dia 29 de agosto de 2012.

Intitulada de “Lei de Cotas”, ela discorre sobre as cotas raciais e designa orientações acerca das reservas de vagas em vestibulares e instituições destinadas a pessoas de origem negra, parda ou indígena.

O contexto para a aprovação da Lei nº 12.711/2012 apresentou um cenário de “argumentos favoráveis [...] na discussão sobre a constitucionalidade das cotas e relevância para o país” (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 185). Somado a isso, ela tem uma finalidade reparatório ao ser considerada como uma alternativa de promover a inserção social.

Cabe mencionar que esta lei recebeu uma alteração com a aprovação da Lei Federal nº 13.409, em 28 de dezembro de 2016. Esta lei (BRASIL, 2016) alterou a Lei nº 12.711/2012, que tratava das cotas em relação aos estudantes de escola pública e às etnias (pretos, pardos e indígenas), acrescentando aos Art. 3º, Art. 5º e Art. 7º, as “pessoas com deficiência”. Assim, passam a ser incluídas no programa de cotas de instituições federais de ensino superior e de ensino médio técnico (BRASIL, 2016).

Belisário (2007) afirma em seu texto que a busca pela igualdade não se trata somente da repressão da discriminação, mas sim sobre a intervenção

obrigatória de medidas que precisam ser adotadas para eliminar as desigualdades entre os sujeitos.

Em síntese, sublinhamos que as cotas raciais são uma das formas de ação afirmativas como ferramenta para que haja a garantia dos direitos sociais das pessoas pretas, dentre eles, a educação, aliada ao conhecimento da cultura e da história para que se possa mobilizar ações de conscientização.

b) Acesso, Permanência e Sucesso

A Lei Federal nº 12.711/2012 apresenta a porcentagem mínima de vagas que as instituições federais devem reservar a uma determinada parte da população estudantil provenientes de instituições de caráter público.

Identificamos que no Artigo 1º, a Lei Federal nº 12.711/2012 define uma porcentagem a ser destinada aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e que pertençam às famílias de baixa renda (50%).

Com a nova redação dada pela Lei nº 13.409/2016, o Artigo 3º da Lei 12.711/2012 fixa especificações sobre o acesso desses estudantes ao ensino superior. Por conseguinte, o Artigo 3º da Lei 12.711/2012 fixa que:

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.

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Cabe indicar que os artigos 4º e 5º tratam das reservas de vagas em instituições federais de ensino técnico de nível médio, que não é o foco desta pesquisa.

Assim, de forma geral esclarecemos que este artigo fixa que no acesso à educação superior pública, 50% das vagas das universidades são destinadas aos estudantes “cotistas”, sendo que no mínimo metade (25%) dessas vagas devem ser destinadas às cotas raciais e para pessoas com deficiência. Por fim, os 50% restantes de vagas são para alunos que concorrem em escala universal ou ampla concorrência.

Logo, as universidades públicas por meio da legislação buscam oferecer um duplo sistema de cotas: uma parcela da reserva de vagas destina-se a estudantes oriundos de escola pública no ensino médio, independentemente da origem étnico-racial (cotas sociais), e dentro desta parcela destina-se a estudantes de escola pública que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas ou que

possuem alguma deficiência (cotas raciais vinculadas às cotas sociais).

Em virtude do Artigo 3º apresentado anteriormente sobre o acesso dos estudantes a instituição de ensino superior, se faz importante ressaltar que além do estudante preencher todos os pré-requisitos solicitados na lei para a inclusão do mesmo na graduação por meio das cotas, para que seu ingresso na instituição seja efetivado especificamente por meio das cotas raciais, o artigo prevê a necessidade de autodeclaração pelo candidato.

De acordo com Ribeiro (2020), as instituições federais para atender a análise destes documentos para matrícula, os estudantes são convocados por uma espécie de entrevista com uma banca examinadora composta e definida pela própria instituição a fim de comprovar a veracidade de sua autodeclaração.

O objetivo da comissão é realizar uma entrevista com o candidato cotista para que ele justifique os motivos que o levam a se autodeclarar como pertencente a determinada raça. Assim, fica claro que cada instituição organiza seus próprios métodos e após a entrevista a universidade emite um parecer deferindo ou indeferindo a matrícula do candidato.

É interessante citar que a referida lei não normatiza as políticas de cotas em universidades estaduais, de modo que essas instituições recebem uma recomendação e orientação dos órgãos federais que sigam a Lei Federal nº 12.711/2012 podendo estabelecer seus próprios critérios para a oferta de cotas, se adequando à legislação existente.

Com base nisso, os autores afirmam que a resposta do Estado foi criar uma intervenção válida para as instituições federais, a partir de uma política pública:

[...] diante dos quadros de desigualdade raciais remanescentes de fenômenos sociais que precisam ser enfrentados; destacando-se que as “ações afirmativas” atuam como alternativa para a busca de igualdade através da promoção de condições equânimes (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017, p. 185).

De acordo com Carvalho (2011), a implementação do sistema de cotas para a população preta ou afrodescendente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, é uma ação que tem por objetivo a busca em transformar as relações entre brancos e pretos, já que por sua vez ela reconhece e valoriza todo o processo histórico de lutas dos pretos. Assim, contribui positivamente para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, incidindo no processo de desenvolvimento democrático da sociedade.

Desde que foi implementada, a política de cotas raciais e cotas sociais ela se caracteriza por ser uma política de ação afirmativa de caráter emergencial e transitório. Com o intuito de reparação social, a Lei Federal nº 12.711/2012, busca superar a marginalização de certos grupos em razão de sua origem,

identidade ou aparência física.

Por conseguinte, para garantir a permanência e o sucesso desses alunos cotistas nas universidades se faz necessário acompanhar e avaliar o cumprimento da mesma. Pensando nestes aspectos, a Lei Federal nº 12.711/2012, em seu Art. 6º, prevê que será responsável por este processo o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, bem como, que seja ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a fim de trazer as especificidades dos povos indígenas.

À vista disso, para que a legislação seja cumprida obrigatoriamente respeitando os princípios estabelecidos, o Artigo 7º dispõe prazo de dez anos para revisão da lei, logo, no máximo o ano de 2022, tempo esse que completaria 10 anos de vigência da legislação. Porém, tramitou e foi aprovado pela câmara legislativa, o Projeto de Lei 1.788/21 que altera a Lei Federal nº 12.711/2012 visando a transferência da revisão da Lei de Cotas no ensino superior de 2022 para ser reavaliada apenas em 2042. Em outras palavras, o Projeto muda o prazo de revisão (acompanhamento e avaliação da Lei) de dez para trinta anos após a sanção da Lei.

Dando continuidade, de acordo com a Lei em vigência nº 12.711/2012 a mesma deve ser implementada de forma gradual perfazendo seu objetivo e atingindo sua totalidade até quatro anos de vigência. Em suma, no Art. 8º da legislação nos deparamos com o seguinte texto:

As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei (BRASIL, 2012, Art. 8º).

Seguindo nessa linha de raciocínio, as instituições estabelecidas tiveram, portanto, o prazo de quatro anos, até 2016, para cumprirem a efetiva implementação. Lembrando que neste ano final de prazo foi aprovado uma nova redação que passou a incluir as pessoas com deficiência.

Vale salientar que, para além das políticas públicas de inclusão da pessoa preta e da aprovação da "Lei de cotas", se faz indispensável uma análise no quesito da permanência desses estudantes nas universidades. Desse modo, é preciso pensar sob a ótica de que as entidades educacionais devem promover para além do acesso, algum tipo de acompanhamento às necessidades de estudo que vise a permanência e o sucesso do estudante na instituição.

Logo, sobre as ações de permanência, Mayorga e Souza discorrem que:

Uma política de ação afirmativa deve contemplar ações e proposições que garantam o acesso, mas, sobretudo, a permanência bem-sucedida de estudantes negros e pobres na universidade pública, que, a nosso ver, não deve se dar a partir de um foco exclusivo no estudante, mas deve focar

também a universidade. Além disso, não deve se restringir a uma ação assistencialista, deve possibilitar o debate público e a politização dessa experiência, para que a política de permanência não se transforme em um paliativo das desigualdades, mas em algo que de fato envolva toda a comunidade acadêmica, possibilitando que ela se implique nessa transformação (MAYORGA; SOUZA, 2012, p. 724).

Posto isso, além de discutir a criação dessa política de reparação de um direito social para estudantes afrodescendentes, é importante compreender o que ocorre após esse momento de acesso, no caso a continuidade do estudante na instituição. Assim, após o ingresso do estudante preto na universidade caberia às instituições adotar procedimentos para investigar quais fatores poderiam contribuir na permanência desses alunos. Já que o objetivo das cotas foi a ampliação e a universalização do ensino, se eles não concluem a formação, o objetivo não está plenamente alcançado e apenas intensifica a marginalização destes estudantes.

Dentre as demandas existentes, podemos verificar a necessidade de mobilização e de sensibilização por parte das universidades em debater e oferecer eventos culturais que explorem a temática, que discute a trajetória da pessoa preta, suas lutas e riquezas culturais, a negligência social sofrida pelos afrodescendentes.

Outra ação afirmativa em forma de política pública foi tornar obrigatório a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática da História e Cultura Afro-brasileira a partir da aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) objetivando desconstruir o preconceito étnico-racial no âmbito do espaço escolar por meio da apropriação de conhecimento e a mobilização de ações antirracistas, bem como, essa temática incluída na formação de professores possibilitou capacitá-los para abordar esta temática na educação básica e atuar em uma educação antirracista no ambiente escolar.

Se faz imprescindível, portanto, a criação do diálogo entre os estudantes, os professores, a coordenação pedagógica e a gestão escolar em consonância com a instituição sobre o porquê da necessidade, da importância e da obrigatoriedade de se efetivar as políticas de cotas raciais como forma de democratização do ensino superior.

Dando continuidade às ações afirmativas propagadas por legislações, a Portaria nº 389 (BRASIL, 2013) cria o Programa de Bolsa Permanência (PBP). O PBP visa à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior a partir de um subsídio para custear gastos envolvendo sua formação nos cursos de graduação. Este programa tem como público-alvo os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, os indígenas e quilombolas, matriculados em instituições federais de ensino superior.

De acordo com a Portaria nº 389/2013, os indígenas são os povos

descendentes de populações que viviam na região geográfica na qual o país estava inserido no momento de sua conquista ou colonização. Já os quilombolas, consideram-se os grupos étnico-raciais dotados de relações territoriais específicas que habitam em terras ocupadas e denominadas de quilombos, são indivíduos com presunção de ancestralidade africana (BRASIL, 2013).

O Art. 3º fixa que os seguintes objetivos: I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; II - reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (BRASIL, 2013).

Estes objetivos representam a finalidade do programa em atender as demandas decorrentes das cotas raciais, mais que sozinha não efetiva devido a vulnerabilidade deste grupo de estudantes. “Art. 4º A Bolsa Permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2013).

Entre os critérios para concessão da bolsa permanência, os estudantes devem comprovar sua condição de vulnerabilidade socioeconômica representado pelo cálculo do valor de 1,5 salário-mínimo (um salário mínimo e meio) por estudante. Nesse sentido, para estes estudantes o PBP representa o sentido da cota social (BRAZ, 2017), pois não define como critério a identidade racial. Já, no caso, a bolsa permanência para os indígenas e quilombolas é concedida pela comprovação da descendência e pertencimento a esta identidade racial, sem vínculo a renda familiar, pois

§ 2º A Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, será diferenciada em decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal (BRASIL, 2013, Art. 4º).

Para os estudantes quilombolas - que se referem a estudantes pretos pertencentes às comunidades de ex-escravos, a PBP assume o caráter de cota racial, estritamente (BRAZ, 2017). É notória a importância do PBP para a permanência e conclusão (sucesso) da graduação de estudantes oriundos de baixas condições socioeconômicas, bem como, para aqueles que são descendentes de escravos (quilombolas) e indígenas.

Vale ressaltar que, por mais que o programa contemple os quilombolas, ele não abrange todos os estudantes afrodescendentes - pretos e pardos - conforme o sistema de cotas prevê a reserva de vagas. Portanto, pensando na efetivação da

permanência desses alunos no ensino superior se faz necessário que a Portaria (BRASIL, 2013) também seja pensada e definida para que a ampliação da permanência daqueles que formam a identidade racial seja feita de maneira mais ampla e efetiva, abarcando uma maior quantidade de discentes.

Com base em Mayorga e Souza (2012), evidenciamos também, que as universidades devem apoiar a formação acadêmica dos estudantes pretos - afrodescendentes, estabelecendo vagas a possíveis programas institucionais de bolsas de estudos remuneradas e a programas de cursos formativos. Assim, devem valorizar sua inclusão e identidade racial por meio de programas de atendimento e acompanhamento pedagógico.

Entendemos que a legislação brasileira garante o direito de todos à educação e a lei de cotas normatiza uma ação afirmativa. Ela representa uma medida de reparar o direito à população afrodescendente (pretos e pardos) fixando obrigatoriedade de uma reserva de vagas a fim de serem preenchidas por estes estudantes na educação superior.

Percebemos a clareza e a objetividade da lei sobre a definição e o acesso à educação superior, porém as indicações de como será o processo de permanência e sucesso dos estudantes não são indicados procedimentos ou deveres das instituições em relação a estes aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que dentre as legislações que apresentam políticas públicas em relação a este tema temos: a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que assegura a educação como direito de todos; a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) que obriga o estudo da temática da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares e formação de professores para educação básica; a Lei de Cotas nº 12.711 (BRASIL, 2012) que garante a reserva de vagas a estudantes pretos ao ensino superior, e a aprovação e implementação do Programa Bolsa Permanência pela Portaria nº 389 (BRASIL, 2013) que oferece subsídio financeiros a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica, abrangendo os indígenas e afrodescendentes - os quilombolas.

Percebemos que a política pública brasileira entende a necessidade reparar um direito social que foi negado aos afrodescendentes - pretos e pardos - e pelas atrocidades da escravidão. Assim, as cotas raciais são entendidas como uma ação afirmativa, ou seja, de afirmar o direito de um povo e reconhecer sua identidade racial e cultural.

Em relação ao processo de implementação da política pública de cotas raciais, identificamos que o Brasil, por meio da Lei Federal nº 12.711 (BRASIL, 2012), obriga as instituições federais, e recomenda às instituições estaduais, que

no ingresso aos cursos de graduação seja estabelecido um sistema de cotas raciais (reserva de vagas) e também contempla cotas sociais que visam, dentre eles, apoiar o ingresso de estudantes pretos, reparar um direito social negado historicamente a este grupo e minimizar as desigualdades sociais enfrentadas no acesso à educação superior.

Entendemos que o Brasil adota o sistema de cotas a partir do século XXI como uma ferramenta de inclusão social aos povos afetados pela desigualdade econômica, cultural e racial. Nessa discussão, evidenciamos que esta ação afirmativa do direito à educação aparece juntamente com o cunho de cota social. Assim, analisamos que ambos estes modelos de cotas são ações afirmativas que objetivam o combate às desigualdades entre as raças e, procedente, a equiparação no acesso à educação superior diminuindo as diferenças sociais, econômicas e educacionais entre etnias e grupos minoritários.

As universidades, como organizações públicas, têm por objetivo alcançar as diferentes classes e equiparar o direito de acesso entre elas, ou seja, um caráter de responsabilidade em promover o acesso da população preta.

Observamos na análise documental que a implementação do sistema de cotas para a população preta ou afrodescendente é uma ação que tem por finalidade a busca de transformar as relações entre brancos e pretos, ao reconhecer e valorizar seu processo histórico de lutas por seus direitos sociais, dentre eles, o da educação.

No que diz respeito às demandas para a efetivação do acesso e do direito à educação, percebemos que os estudantes, durante sua formação escolar básica, precisam conhecer seus direitos negados historicamente e entender a criação do sistema de cotas. Somado a isso, uma educação antirracista é o caminho para combater o racismo e a discriminação cultural. Por isso, acreditamos que a Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003) pode ser considerada um passo inicial à reparação dos direitos e estimular o reconhecimento dos valores culturais e históricos, como desafios de encarar o preconceito de frente e fazer com que alunos afrodescendentes se sintam respeitados e possam valorizar sua identidade.

Avaliamos que este tema de pesquisa é polêmico e gera diversas problemáticas. Mas nosso estudo, além de ser uma busca pessoal como ex-acadêmicas autodeclaradas pretas, não tínhamos uma compreensão clara da origem e de como funcionava o sistema de cotas e, isso decorrente da falta de conhecimento e de entendimento da própria lei, de onde buscá-las e analisá-las com olhar mais crítico.

Por fim, compreendemos que uma educação com respeito à diversidade passa pela necessidade da formação docente para promover as relações raciais. Isso envolve não só as legislações como ações afirmativas, mas o conhecimento para efetivar ações que promovam igualdade social e equiparação de oportunidades.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carla. *É Preto ou Negro? Uma releitura e reflexão sobre esta classificação*. São Paulo: Sim a igualdade racial, 2022.
- ANDRADE, Leila Cristina Rêgo. **As Cotas Raciais na Efetivação da Educação como um Direito Social**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Ciências Humanas, Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2019.
- BELISÁRIO, Bethânia Silva. **Política de ação afirmativa e o direito fundamental à igualdade: O sistema de cotas raciais para o ingresso dos negros no ensino superior brasileiro**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Faculdade de Direito em Vitória - Fdv, Vitória, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.
- BRASIL. **Lei Federal 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: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. **Lei Federal nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.
- BRASIL. **Portaria nº 389**, de 09 de maio de 2013. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.
- BRASIL. **Revisão Lei de Cotas**. Agência de Notícias da Câmara dos Deputados, 07 jul. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/781991-proposta-transfere-de-2022-para-2042-a-revisao-da-lei-de-cotas-no-ensino-superior/>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRAZ, Laís Muller Napoleão. **Cotas Sociais no Acesso à Educação Superior como Questão de Justiça Social**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Política, Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina.
- CARVALHO, Camila Magalhães. **Por uma perspectiva crítica de direitos humanos: o caso das cotas para a população negra no acesso ao ensino superior público**. 2011. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Faculdade de

Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. As Ações Afirmativas como Resposta ao Racismo Acadêmico e seu Impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. *In: Teoria e Pesquisa*, p. 303-340, jan-jul.2003.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão Ética e Racial No Brasil**. 2. ed. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *In: Revista Brasileira de Educação*, [S.L], n. 29, p. 164-176, ago. 2005.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *In: Psicologia & Sociedade*, [S.L.], v.19, n.2, p. 70-78, ago. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MARQUES, Fabrício; QUEIROZ, Christina. Portas de entrada para a universidade: avanço de ações afirmativas cria diversidade nas formas de ingressar no ensino superior. *In: Revista Pesquisa*, v. 1, n. 16, 2018.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *In: Revista Psicologia Política*. São Paulo, v.12, n.24, p. 263-281, ago. 2012.

RIBEIRO, Gustavo Nunes. **As ações afirmativas e os desafios na efetivação dos direitos sociais**: um estudo sobre o sistema de cotas raciais no Brasil. 2020. 37f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito, Ciências Humanas, Universidade Uni Evangélica, Anápolis, 2020.

A AULA DE INGLÊS COMO LOCUS DE REFLEXÃO ACERCA DAS QUESTÕES RACIAIS: UMA LEITURA CRÍTICA DOS CONTOS SHAME E MOMMA, THE DENTIST, AND ME¹

Ewerton Batista-Duarte²

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor[...]. (FREIRE, 2005, p. 58).

INTRODUÇÃO

Inegavelmente, a sala de aula abriga um espaço complexo, multifacetado, construído pelas subjetividades e interações sociais que se cruzam a todo instante. Foi-se o tempo em que os professores acreditavam na exclusividade desse ambiente formal de aprendizagem para o ensino específico de um componente curricular. Nos moldes tradicionais, até era possível garantir o direcionamento, sem muitos contratempos, aos conteúdos a serem ministrados. Todavia, na escola contemporânea, o professor já não possui mais o mesmo controle sob seus discípulos, termo esse que fora substituído por protagonistas, construtores ativos do conhecimento.

Na sociedade brasileira, a colonialidade é marcada por discursos que sustentam o mito da igualdade racial. No campo educacional, o currículo escolar, livros didáticos e até o fazer pedagógico ainda carregam traços racistas, de subalternização e silenciamento do negro e indígena, como também de outros grupos minoritários. Isso acontece por causa da *colonialidade do poder*, conceito cunhado pelo sociólogo Aníbal Quijano (2005), que descortina um processo contínuo de dominação das estruturas de poder, impulsionado pela classificação racial.

Ao reconhecer a aula de inglês como lócus de desconstrução das estruturas

1 Dedico este trabalho às fundadoras do Grupo de Pesquisa “Literaturas e Ancestralidades Negras”, da PUC-SP: Adele, Carolina, Elizabeth, Lara e Marina. Queridas parceiras na luta antirracista e antifascista, por meio da Literatura.

2 Doutorando, com bolsa CAPES, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com a University of Lagos, Nigéria. Possui experiência como professor de inglês na Educação Básica e como avaliador de obras didáticas de Língua Inglesa inseridas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Atualmente, é membro do Grupo de Pesquisa “Literaturas e Ancestralidades Negras” (LAN), vinculado ao PEPG-LCL, da PUC-SP. E-mail: ewertonbatistaduarte@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6355-6493>.

de poder colonialistas, o objetivo geral deste artigo é analisar as vozes enunciativas que se fundem nas obras autobiográficas *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (1970), de Maya Angelou, e *Nigger* (1964), de Dick Gregory, com o objetivo de possibilitar discussões críticas sobre as questões raciais nas aulas de Língua Inglesa (LI) do Ensino Médio. Mais especificamente, os fragmentos eleitos como *corpus* da pesquisa são intitulados *Momma, The Dentist, and Me* [*Momma, o dentista e eu*] e *Shame* [*Vergonha*], conforme aparecem em Rosa e Eschholz (2007).

Como organização do capítulo, transitaremos pelas leis Jim Crow, cujas marcas se materializarão nas narrativas autobiográficas a serem examinadas; pelo potente movimento cultural Renascimento do Harlem, conhecido como *New Black Movement* e, também, pelas discussões teóricas que concebem a educação como prática da liberdade/transgressão (FREIRE, 2001, 2005; HOOKS, 2017). Por último, apresentaremos uma análise literária comparativa de fragmentos produzidos por dois autores afro-estadunidenses, a fim de legitimar as aulas de Língua Inglesa como espaço essencial (emergencial) para a reflexão crítica no âmbito das questões raciais.

AS LEIS JIM CROW E A SEGREGAÇÃO RACIAL NOS ESTADOS UNIDOS

As leis Jim Crow, que vigoraram por volta de 1870 a 1960 nos EUA, refletem a segregação racial fortemente consentida no país. Tais leis propiciaram a manutenção da hierarquia racial, a fim de manter as ideologias combatidas após a Guerra de Secessão (Guerra Civil dos Estados Unidos). Pautadas na discriminação, esses marcos legais privilegiavam os direitos civis à população branca, promovendo a exclusão e submetendo os negros a humilhações constantes na esfera pública (BLAKEMORE, 2020).

Antes que as leis Jim Crow adentrassem o contexto de vida dos afro-estadunidenses, ocorreram diferentes medidas posteriormente à Guerra Civil dos EUA, com o intuito de apresentar aos negros o modo como deveriam ser tratados após o esquecimento da rivalidade entre a União e os Estados Confederados³ (NASCIMENTO, 2019). Os senhores donos de terra buscaram reduzir o máximo possível os direitos adquiridos pela população negra. A autonomia dos afro-descendentes nas negociações trabalhistas representava um risco iminente aos senhores da região, uma vez que a economia dos estados do Sul era baseada no sistema agrário (ARCHER, 2017).

3 Após a vitória de Abraham Lincoln à presidência dos EUA, em 1860, sete estados localizados ao sul se uniram contra o novo presidente antiescravista. Os Estados Confederados da América eram compostos pelos seguintes estados: Alabama, Carolina do Sul, Flórida, Geórgia, Louisiana, Mississippi e Texas.

De acordo com Blakemore (2020), o termo “Jim Crow” surgiu em torno de 1820 e teve origem em um personagem que se popularizou graças ao comediante estadunidense Thomas Rice. Carregado de estereótipo racial, num período em que os atores pintavam seus rostos de tinta preta (*blackface*), as personagens eram caracterizadas com vestimentas velhas e desenvolviam uma postura que transmita a “malandragem”, como traços da personalidade negra.

Durante o período das leis Jim Crow, uma de suas principais características era a promoção de movimentos racistas, com o emprego de forte violência física contra os negros. Segundo Brundage (1993), a prática fazia parte do cotidiano dos cidadãos, e o linchamento possuía o intuito de punir e servir de exemplo corretivo para indivíduos que, de qualquer forma, “desafiassem” as normas sociais impostas. Nas palavras do autor supracitado:

A proporção de linchamentos ocorridos nos estados do Sul durante os anos de 1880 e 1920 foi de mais de 90% de todos os casos do país. Enquanto o Meio Oeste registrou em torno de 181 pessoas brancas e 79 pessoas negras linchadas durante aquele período, o Sul apresentou 723 e 3220 assassinatos de brancos e negros, respectivamente, revelando assim a relação entre o fenômeno do linchamento e o problema da questão racial (BRUNDAGE, 1993, p. 8).

Essas manifestações violentas, que expressavam o racismo presente na sociedade, faziam parte da busca pela “institucionalização da supremacia branca” (STEPHENS, 1999), um fator que acarreta desigualdades sociais, preconceito, exclusão e segregação racial. Assim como no Brasil, a luta dos afrodescendentes não cessou juntamente com a abolição da escravidão, mas ganhou outra dimensão à medida que o tempo avançou. Era, portanto, necessário expandir a causa, resistindo aos respingos do sistema tirano escravocrata anterior.

Imagem 1: Uma mulher e duas crianças negras sendo hostilizadas no Tennessee, em 1957



Fonte: Digital Collection, Nashville Public Library, 1957.

Na imagem 1 observamos a tentativa de integração de duas crianças negras a uma escola pública de Nashville, exclusiva para alunos brancos. No entorno dos três corpos negros, há um protesto contra a integração racial naquela cidade. Curiosamente, uma pessoa segura uma placa com os seguintes dizeres: “God is the author of segregation” (Deus é o autor da segregação). Verifica-se que princípios religiosos são usados como justificativa para a incitação de ódio publicamente. Na contemporaneidade, isso nos remete ao *slogan* tendencioso “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”, usado em uma campanha política cheia de contradições e violência contra diversos grupos minoritários

O conjunto de leis segregacionistas promovia a criminalização e a proibição dos afrodescendentes de frequentarem os mesmos locais que os brancos, por exemplo: trens, ônibus, escolas, teatros, cinemas, entre muitos outros. Os opressores, desconfortáveis com a presença dos afrodescendentes, afirmavam que os negros exprimiam retrocesso, sendo, portanto, incompatíveis com a sofisticação e a modernização do ambiente (ARCHER, 2017; BRITO, 2019).

Vale ressaltar que o Jim Crow originalmente se iniciou na Região Norte, na primeira metade do século XIX; enquanto na Região Sul, mesmo após a abolição, as leis denominadas *Black Codes* estavam em vigor. Brito (2019) argumenta que, após o período chamado “Reconstrução”, a partir de 1867, esses códigos foram revogados, e em 1877 o Jim Crow se estabeleceu no Sul no formato de legislação, findando-se, por meio da pressão dos movimentos de direitos civis, apenas na década de 1960.

O Renascimento do Harlem: vozes que se recusam ser silenciadas

O movimento cultural denominado *Harlem Renaissance*, também conhecido como *New Black Movement*, iniciou-se na década de 1920, por meio do trabalho de professores, escritores e artistas negros estadunidenses. Esteve presente de forma mais intensa no bairro *Harlem*, em Nova Iorque, devido ao palco efervescente da cultura negra por lá (TYLER, 1992). Embora se concentrasse em Nova Iorque, Hillstrom (2008) declara que o movimento não se restringiu a essa região, causando intervenções socioculturais e políticas também em outras localidades, como New Orleans, Atlanta, Washington D.C. e Chicago.

O Renascimento do Harlem é tido como uma das épocas mais significativas e de grande influência na história dos EUA. O movimento contribuiu para a expressão artística nacional (na música, literatura e cultura, em geral) de inúmeros artistas afrodescendentes (HILLSTROM, 2008). Para Nganga (2021), o fenômeno cultural em questão possibilitou a “autoescrita”, no qual homens e mulheres negras faziam uso da arte para exalar uma voz que falava de si mesmo, retratando suas vivências, perspectivas, angústias, medos e vitórias. Em outras palavras, a manifestação artístico-cultural dava voz à subjetividade, aos

sentimentos de um povo historicamente silenciado.

O Renascimento do Harlem buscava uma nova identidade para os indivíduos negros, com o intuito de se distanciar dos estereótipos empregados a eles. Alain Locke foi um dos defensores dessa concepção, contrastando o “velho” e o “novo negro”, isto é, o antes e o pós *Harlem Renaissance*. Nesse sentido, Locke afirma:

O “novo negro” não é realmente novo: ele é o mesmo negro sob novas condições e sujeito a novas exigências. [...] O negro atual é preso em ofensas e acusações pelas quais o escravo recebeu trinta e nove chicotadas não registradas. [...] O novo Negro é uma criatura sóbria e sensível, consciente de seu ambiente, sabendo que nem tudo está certo, mas se esforçando para se ajustar a essa civilização em que se encontra sem vontade ou escolha própria. Ele não é a criatura sem conteúdo, vaidosa e sedutora, que ele às vezes é anunciado como sendo. Ele ainda espera que a oposição irracional ao seu progresso para frente e para cima desapareça (LOCKE, 1925 *apud* NGANGA, 2021, p. 120).

Na área da literatura, um dos escritores mais notórios durante esse período de avivamento racial é Langston Hughes. Suas produções enquadram-se na estética *Jazz Poetry* – um ramo artístico-literário parte do movimento maior. Dentre os poemas de Hughes, destacamos: *The Negro Speaks of Rivers* (1921); *Mother to Son* (1922); *I, Too* (1926); *The Weary Blues*⁴ (1926) e *Let America be America Again* (1938).

Antes de percorrermos a próxima seção, vejamos o poema *I, Too* [*Eu também*] (1926), em que o eu-lírico, tomado de esperança e resiliência, acredita na transformação da sociedade racista em um coletivo livre de discriminação:

Eu, também, canto a América.
Sou o irmão mais escuro.
Eles me mandam comer na cozinha
Quando a visita chega,
Mas eu dou risada,
E como bem,
E cresço forte.
Amanhã,
Sentarei à mesa
Quando a visita chegar.
Ninguém mais ousará
Dizer-me:
“Vá comer na cozinha.”
Então.
Além disso,
Eles enxergarão o quão belo sou
E envergonhados ficarão
Eu, também, sou a América (HUGHES, 1974, p. 275, tradução nossa⁵).

4 *The Weary Blues* é um poema de Langston Hughes, publicado em 1926, em um livro de mesmo título.

5 I, too, sing America. /I am the darker brother. /They send me to eat in the kitchen /When company comes, /But I laugh, /And eat well, /And grow strong. /Tomorrow, /I'll be at

O desejo do poeta nos transporta para o discurso *I Have a Dream* [*Eu tenho um sonho*], de Martin Luther King Jr., quando o ativista político clama por igualdade racial, profetizando que os filhos dos ex-escravizados e dos escravocratas se sentarão juntos à mesma mesa. É importante mencionar que o texto *I, Too* foi incluído no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Estrangeira (Inglês), na edição de 2012.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PRÁTICA TRANSGRESSORA NA EDUCAÇÃO

Acreditamos que a educação é, assim como dizia o ilustre Nelson Mandela, a arma mais poderosa capaz de mudar o mundo. Voltada para crianças, jovens ou adultos, a educação é peça basilar na construção da identidade dos indivíduos. Tal processo torna-se essencial para o desenvolvimento do “eu” e de sua relação consigo mesmo e com o “outro”. Ao relacionar-se com outros sujeitos, o indivíduo desenvolve a sua própria identidade no corpo social, podendo, assim, modificar o(s) meio(s) em que se insere. Nesse sentido, a observação dos modelos e métodos passados nos faz compreender a sociedade contemporânea, bem como tomar melhores caminhos rumo ao progresso (CAMBI, 1999).

Alguns intelectuais brasileiros e estrangeiros defendem a educação como força motriz para o exercício da liberdade e transgressão (FREIRE, 2001, 2005; HOOKS, 2017; PENNYCOOK, 2006). Paulo Freire, patrono da educação brasileira, sentiu na pele o que é viver sem liberdade em sua terra natal. Tanto que na obra *Pedagogia do oprimido*, publicada em 1974, o educador brasileiro relata as vivências que teve antes e durante o exílio, dando ênfase à necessidade de conscientização das classes minoritárias, para que os próprios oprimidos – cientes de suas condições – possam agir para transformar a realidade abusiva.

Freire propõe a educação libertadora e problematizadora, que antagoniza a visão de uma educação coerciva e bancária. A proposta do autor vai além da dicotomia educador/educando, rompendo com barreira de dominação e aprendizagem mecânica; dessa forma, assumindo uma concepção dialógica, crítica e reflexiva (FREIRE, 2005). Nesse sentido, os encaminhamentos metodológicos para a educação baseiam-se em possibilidades de criar e construir o conhecimento, afastando-se de uma sociedade composta por indivíduos mecanizados, incapazes de pensar por si mesmos.

Adotando a mesma linha de pensamento, Bell Hooks⁶ compartilha as

the table /When company comes. /Nobody'll dare /Say to me, /'Eat in the kitchen,' then. /Besides, /They'll see how beautiful I am /And be ashamed,-- /I, too, am America.

6 O pseudônimo da autora é grafado em letras minúsculas. Para ela, a ideia é dar ênfase ao conteúdo da sua escrita e não à pessoa.

experiências discriminatórias pelas quais teve de enfrentar em um país (Estados Unidos) declaradamente segregacionista. Em *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, Hooks (2017) argumenta que os estudantes precisam aprender a pensar com criticidade, estabelecendo diálogo horizontal para que o processo de ensino-aprendizagem seja libertador. Ao erguer sua bandeira contra as barreiras impostas pelo sistema opressor, a intelectual estadunidense inscreve-se como catalisadora de transformação social, deixando, assim como Freire, o legado de uma pedagogia libertária e transgressora. Vale ressaltar que Bell Hooks foi fortemente influenciada pelo patrono da educação brasileira. Na obra supracitada, ela nos conta sobre o encantamento e admiração que tinha por Freire, chegando até a participar de um curso com ele, em que constatou que a teoria freiriana de educação libertadora era, de fato, incorporada nas práticas pedagógicas do revolucionário educador pernambucano.

Voltando à imagem 1, da mulher e das duas crianças negras sendo hostilizadas, propomos um novo ângulo no campo hermenêutico da fotografia. Se antes o protesto dos brancos contra a integração racial era o foco de nossa reflexão, nesse momento, com o objetivo de criar novos significados a partir da experiência pessoal de Bell Hooks durante o período de dessegregação, invocamos-la:

Nós, negros, estávamos com raiva por ter de sair da nossa querida escola Crispus Attucks, somente para negros, e ter de percorrer meia cidade de ônibus para ir à escola dos brancos. Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos de renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía (HOOKS, 2017, p. 38).

Isso nos ajuda a compreender as subjetividades dos estudantes negros naquele momento. Eles tiveram, portanto, de suportar dois tipos de violência: primeiro, as injúrias racistas dos opositores à integração racial; segundo, o afastamento de suas realidades, culturas, de si mesmos, para se encaixarem no sistema educacional modelo do opressor. Toda essa problemática nos faz lembrar da obra *Decolonising the Mind: the Politics of Language in African Literature*, do escritor Ngũgĩ wa Thiong’o, quando traz à tona as situações vexatórias vividas durante a época colonial, no Quênia. Thiong’o, assim como muitos de seus compatriotas, também teve de abandonar a cultura nativa – até mesmo sob punição corporal – para se enquadrar forçosamente no sistema educacional britânico.

Na esfera da Linguística Aplicada (LA), Moita Lopes faz coro com Pennycook ao argumentar a favor de uma Linguística Aplicada Crítica. Para o referido autor, a LA deve focar “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 25). A concepção a favor

do pensamento crítico na Educação é também encontrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao ensino de Língua Inglesa:

[...] expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades (BRASIL, 2018, p. 485).

Em sintonia com todos esses teóricos que concebem a potência da educação para a construção crítico-reflexiva do sujeito, defendemos, igualmente, um ensino de inglês nas escolas de educação básica sob a ótica crítica, libertária e transgressora. Ao se trabalhar textos acerca das questões raciais, os professores de LI oportunizam um espaço reflexivo a temáticas existentes não apenas do outro lado do oceano, mas presentes, infelizmente, a cada dia mais no cenário brasileiro: o racismo.

ANÁLISE DAS OBRAS

Marguerite Ann Johnson, mais conhecida por Maya Angelou, foi uma aclamada escritora afro-estadunidense. Assim como seu poema *Phenomenal Woman* [*Mulher fenomenal*] (1995), Maya Angelou foi, de fato, uma mulher extraordinária. Além de poetisa, ela também foi cantora, atriz, roteirista e diretora em Hollywood, motorista de bonde, jornalista, professora e defensora dos direitos civis da comunidade negra. Uma de suas obras autobiográficas, objeto de nossa análise, é *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (1969). Vale destacar que o título da autobiografia de Angelou foi inspirado no poema *Sympathy* [*Compaixão*] (1899), do poeta e contista afro-estadunidense Paul Laurence Dunbar. Na estrofe abaixo, na primeira e na última linhas, nota-se que o eu-lírico (o próprio autor) identifica-se com o pássaro engaiolado:

Eu sei por que o pássaro na gaiola bate a asa
Até que seu sangue vermelho manche as barras cruéis;
Pois ele deve voar de volta ao seu poleiro e a ele se agarrar
Quando seu desejo seria no galho balançar;
E uma dor ainda palpita nas velhas, velhas cicatrizes
E elas pulsam novamente com uma picada ainda mais intensa –
Eu sei por que ele bate suas asas! [...]
(ROBERTS; JACOBS, 2006, p. 1186, tradução nossa⁷).

7 I know why the caged bird beats his wing/Till its blood is red on the cruel bars;/For he must fly back to his perch and cling/When he fain would be on the bough a-swing;/And a pain still throbs in the old, old scars/And they pulse again with a keener sting-/I know

Da mesma forma que Dunbar, Angelou retrata em *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola* (1969) suas experiências traumáticas, em uma América longe de ser, no sentido literal, “A terra dos livres⁸”. No fragmento *Momma, o dentista e eu*, Maya Angelou descreve um episódio ocorrido quando ela ainda era criança. Sofrendo de uma dor de dente terrível – já com duas cáries até as gengivas –, a garotinha encontra-se extremamente aflita, pois além da dor que não cessa nem mesmo com o uso de analgésicos, não há dentistas negros em sua cidade, Stamps. Se tivesse que esperar atendimento de um dentista de cor, estando o mais próximo localizado a quarenta quilômetros de distância, na cidade de Texarkana, a menina, hiperbolicamente, relata que já estaria morta bem antes de chegar à metade do caminho (ANGELOU, 2018).

Momma, a avó paterna da garota Maya, decide então levar a neta ao consultório do Dr. Lincoln – um dentista branco, residente de Stamps e que contraíra uma dívida com a Momma durante a Grande Depressão de 1929. Logo no início do percurso, percebe-se a diferença social existente no interior da mesma cidade. Ao atravessar a ponte para o território dos brancos, avistamos, pela lente da personagem: estradas em melhores condições e árvores que fornecem mais sombra.

A discrepância entre essas realidades causa certa alteração nas idiossincrasias da menina. Chegando ao terreno dos brancos, ela declara que sua sanidade surgira, sendo necessário arrumar a toalha branca, que estava passada embaixo do queixo e amarrada em sua cabeça. Ainda, afirma que “precisou parar de gemer de dor e teve que começar a andar corretamente” (ROSA; ESCHHOLZ, 2007, p. 339, tradução nossa)⁹. A mudança repentina no comportamento da pobre Maya indica a subordinação perante os brancos, já que se encontrava na área dos racialmente privilegiados. Quando ela diz que a dor de dente parecia ter diminuído, podemos inferir que a menina – representação das comunidades negras – tinha de ser forte, mostrar resiliência ao adentrar aquela região segregatória. Aliás, Angelou faz uso da dor física da garotinha como metáfora, do começo ao fim da narrativa, para expor as dores/cicatrizes internas de todos os afro-estadunidenses inseridos naquele contexto opressor. Isso pode ser observado nos questionamentos:

Mas minha cabeça continuou latejando com a insistência ritmada de um baixo. E como uma dor de dente podia passar pela prisão, ouvir as canções

why he beats his wings!

8 A expressão usada faz parte do Hino Nacional dos Estados Unidos, intitulado: “The Star-Spangled Banner”, escrito por Francis Scott Key, em 1814. Embora o Hino proclame um país que seja *The Land of the Free* [A terra dos livres], seu próprio compositor possuía indivíduos escravizados e acreditava que os negros deveriam ser enviados de volta à África. Cf. Gelb (2004).

9 [...] I had to stop moaning and start walking straight.

dos prisioneiros, os blues e gargalhadas deles, e não mudar? Como um ou dois ou até uma boca inteira cheia de raízes de dentes furiosas podia encontrar uma horda de crianças lixentas da pobreza branca, aguentar o esnobismo idiota e não se sentir menos importante? (ANGELOU, 2018, p. 219).

Percebe-se que as canções, os blues e as gargalhadas referem-se aos prisioneiros negros que, seja naquele momento exato da enunciação ou parte de um contexto histórico mais amplo, foram condenados pelo sistema judicial estadunidense unicamente por causa da cor de suas peles. Ao passar pelo grupo de crianças pobres e brancas, Maya é atravessada pelo *páthos* (sofrimento). Sentindo-se esnobada e diminuída, apreendemos que a negritude é posta como subalterna até mesmo à pobreza branca existente em Stamps.

À medida que a garotinha enferma e Momma penetram na cidade, a segregação socioespacial continua a ser registrada em diversas situações, por exemplo: ter de entrar e sair no/do consultório do Dr. Lincoln pelas portas do fundo; ser recebida de forma agressiva pela assistente do dentista, que, espantada ao ver os dois corpos negros, bate a porta na cara delas; não poder ser chamada cordialmente pelo sobrenome, ou seja, o dentista sempre se dirige à Momma, chamando-a de Annie em vez de Mrs. Henderson (Senhora Henderson); ter de sentar no banco de trás do ônibus, além, é claro, da humilhação, ao tentar convencer o dentista branco a examinar os dentes da garotinha.

A faceta mais hedionda e repugnante do dentista é introduzida no clímax da narrativa. Depois de um período de insistência para que a jovem paciente fosse atendida, precisando a avó relembrar o doutor de alguns favores (empréstimos de dinheiro) que ela havia feito a ele no passado, eis que o profissional prepotente utiliza até a última gota de seu ódio. Diante da pobre e indefesa criança, o Dr. Lincoln, cruelmente, diz à Momma: “Annie, minha diretriz é que prefiro enfiar a mão na boca de um cachorro do que na de um preto” (ANGELOU, 2018, p. 221). Então, a senhora Henderson pede à neta que desça e a espere fora da clínica, muito provavelmente tendo de refazer o mesmo caminho segregatório: sair pelas portas do fundo.

É relevante olharmos para o original: “Annie, my policy is I’d rather stick my hand in a dog’s mouth than in a nigger’s” (ANGELOU, 1993, p. 189). Na cultura estadunidense, o vocábulo “nigger” ou “negro” era e ainda é extremamente ofensivo. Usa-se, portanto, a palavra “black” (preto). No Brasil, parece-nos que ainda não há consenso entre os movimentos sociais a respeito do termo adequado. A nosso ver, ambas as palavras “negro” e “preto” – em território brasileiro – podem assumir sentido pejorativo, por exemplo: “lista negra”, “mercado negro”, “peste negra”, “a coisa está ficando preta”, “dia de preto”, entre outras expressões totalmente injuriosas.

Após a declaração desdenhosa do dentista, é possível notar que o texto

escrito é posto em itálico. Essa estratégia usada pela autora desnuda uma narrativa fantasiosa e idealista, na qual a menina Maya atribui à Momma superpoderes capazes de confrontar e dominar o dentista e a secretária racistas, assim, colocando-os em posição de vilões arrependidos. A nosso ver, a apoteose construída para a inversão do jogo produz um efeito catártico na garotinha que, embora estivesse imaginando tal manifestação gloriosa, seu desejo reprimido acaba por ser exteriorizado naquele momento epifânico.

Richard Claxton Gregory, mais conhecido por Dick Gregory, foi um comediante, escritor e notório ativista político afro-estadunidense. Dentre as causas defendidas por Gregory, destacamos suas críticas à Guerra do Vietnã (1955-1975); à discriminação racial, tanto nos EUA quanto na África do Sul; à apuração transparente da autoria pelo assassinato de John F. Kennedy e Martin Luther King Jr. e à violação aos direitos dos povos indígenas, das mulheres e dos animais.

No fragmento *Shame [Vergonha]*, encontrado em sua autobiografia *Nigger* (1964), Dick Gregory também narra experiências discriminatórias vivenciadas por ele na infância. Enquanto Angelou evidencia o episódio de racismo ocorrido em um consultório odontológico, Gregory exprime suas lembranças traumáticas elegendo como palco opressor a escola. Logo no início do relato, tendo por volta de sete anos de idade, o autor já sinaliza o local onde aprendeu sua primeira lição de vida: “Em casa, eu nunca aprendi o que era o ódio ou a humilhação. Tive que ir à escola para aprender isso” (GREGORY, 1964, p. 29, tradução nossa¹⁰).

Pelo trecho mencionado, é interessante apontar a desconstrução da cronologia dos fatos. Apesar dos primeiros verbos estarem no pretérito, subentende-se que Gregory ocupa um momento presente de interação com os leitores, antecipando o lugar onde ocorrera a situação dramática. A ruptura da linearidade narrativa também é detectada no terceiro parágrafo. Ao falar sobre Helene Tucker – uma menina branca por quem ele fora apaixonado na escola –, o autor novamente se aproxima dos leitores, criando uma camada de tempo posterior à infância. Ele enumera vários feitos durante a vida adulta, e todos esses eventos de vitória e fama foram dedicados à sua amada Helene Tucker. Para Gregory (1964), apenas quando ele se casou, aos 29 anos, é que conseguiu superar a paixão pela garota da escola.

Se na primeira obra analisada, a dor de dente é empregada como metáfora para representar as dores da população afro-estadunidense; na segunda, é a fome – a carência de algo essencial à vida. A fome física não é o único estorvo para que o menino Richard atinja meios de subsistência, mas também a fome de

10 I never learned hate at home, or shame. I had to go to school for that.

Pelo fato de não haver tradução da autobiografia *Nigger* (1964), de Dick Gregory, todas as citações traduzidas foram realizadas pelo autor deste artigo.

igualdade, a fome de dignidade. A pobreza extrema se manifesta em muitas passagens: na falta de água em casa, tendo de pedir pedras de gelo no mercadinho do vizinho para conseguir lavar a única roupa que possuía, após o gelo derreter no balde; na coleta de peras apodrecidas que sobravam do mesmo mercadinho; na impossibilidade de tomar café da manhã antes de ir à escola, precisando pegar à força um ou outro pedaço das comidas que as crianças levavam para almoçar; no consumo de pasta de dente como a única refeição do dia. Ainda, o autor nos impacta quando metaforicamente enuncia:

[...] As grávidas possuem paladares estranhos. Eu estava grávido da pobreza. Grávido da sujeira, grávido dos odores que faziam as pessoas se afastarem de mim. Grávido do frio e dos sapatos que nunca foram comprados para mim. Grávido de outras cinco pessoas que dormiam na minha cama e sem um pai no quarto ao lado; grávido de fome. Pasta de dente não tem gosto tão ruim quando você está faminto (GREGORY, 1964, p. 30, tradução nossa¹¹).

Apesar de toda a penúria econômica, materializada no decorrer da narração, tal condição só começa a causar sentimento de vergonha na personagem durante a arrecadação monetária, realizada na sala de aula, com o objetivo de ajudar as pessoas em situação de vulnerabilidade social, por intermédio de uma organização assistencialista. Richard estava disposto a cobrir a quantia doada pelo pai de Helene Tucker, já que conseguira juntar dinheiro engraxando sapatos e com a venda de jornais. A professora, então, chama os alunos por ordem alfabética, para que eles anunciassem a quantia exata que seus pais doariam. O garoto se alegra quando Helene Tucker diz que trouxera dois dólares e cinquenta centavos. A professora elogia a menina e, após chamar todos os outros alunos, exceto Richard, encerra a chamada. Mesmo sendo repellido várias vezes pela professora, o garoto pronuncia: “Meu pai disse que ele daria... quinze dólares” (GREGORY, 1964, p. 31, tradução nossa¹²).

11 [...] Pregnant people get strange tastes. I was pregnant with poverty. Pregnant with dirt and pregnant with smells that made people turn away. Pregnant with cold and pregnant with shoes that were never bought for me. Pregnant with five other people in my bed and no daddy in the next room, and pregnant with hunger. Paste doesn't taste too bad when you're hungry.

É importante ressaltar que a expressão “pregnant with” pode significar “estar grávida de alguém” ou “estar cheio de algo”. Embora essa última tradução também seja possível no contexto acima, optamos pela tradução “grávido de”, já que entendemos se tratar de uma metáfora. Quando o autor diz: “Pregnant people get strange tastes”, ele claramente se refere a pessoas grávidas que desenvolvem um paladar fora do comum. Nesse sentido, mesmo a gravidez sendo um processo de fecundação, pelo qual um embrião se desenvolve no útero de uma mulher, compreendemos que o autor faz uso da referida figura de linguagem para relacionar o paladar estranho do garoto pobre, que já se acostumou com o gosto de pasta de dente como refeição, ao paladar estranho das mulheres grávidas.

12 [...] My daddy said he'd give...fifteen dollars.

A partir da declaração proferida por Richard, o tom da história começa a ser alterado. Humilhando o garoto negro, ao dizer que o dinheiro arrecadado era justamente para socorrer ele e seu “povinho”, a professora declara aquilo que causaria a maior humilhação da vida de Richard: “Nós todos sabemos que você não tem um pai”. A personagem, tomada por profunda melancolia, cria total aversão à sua identidade estigmatizada. Para Gregory (1964), a vergonha agora se encontra em todos os lugares pelos quais transita, com ênfase nos serviços de assistência social que recebe. Há **vergonha**, por exemplo, em ir ao *Worthy Boys Annual Christmas Dinner*, um evento natalino para crianças carentes; há **vergonha** em vestir o casaco xadrez de cores marrom, branco e laranja – vestimenta típica dos garotos pobres que recebiam doações; há **vergonha** em ir pedir um pouco de açúcar e frutas podres aos vizinhos; há **vergonha** em correr ao encontro do caminhão solidário, que fornecia alimentação aos necessitados; há **vergonha** em ser visto por aqueles que adentram o restaurante para pessoas brancas.

Observam-se expressivas similaridades na tessitura das poéticas examinadas. A discriminação racial torna-se evidente nos fragmentos autobiográficos de Maya Angelou e Dick Gregory. Embora a segunda obra adote a situação de pobreza absoluta como fio condutor, a questão racial acaba por aprofundar mais ainda os sujeitos marginalizados. Seja no consultório do dentista, na escola ou nas ruas do bairro, as vozes enunciativas de Maya e Richard se fundem, (re)construindo um percurso inundado de opressão, marginalização e humilhação, tudo amparado pela própria legislação dos Estados Unidos da América.

CONCLUSÕES ANTIRRACISTAS

Trazer para a sala de aula produções artísticas, culturais e literárias de autores africanos e da diáspora é, sem dúvida, transgredir o ensino hegemônico da língua adicional/L2. Faz-se urgente que professores de inglês transcendam as fronteiras dominantes, ressuscitando, assim, as múltiplas expressões intelectuais daquelas vozes silenciadas.

Faz-se necessário promover o ensino de inglês, com o intento de combater as mais diversas formas de discriminação e violência, tanto no âmbito internacional quanto no doméstico. Dessa forma, os professores de inglês se tornam cidadãos e profissionais defensores dos princípios constitucionais do país, comprometidos em promover a educação antirracista e transgressora nos ambientes educacionais.

Ao mergulhar em textos literários que denunciam práticas racistas nos Estados Unidos, por exemplo, os professores e estudantes de inglês podem refletir criticamente sobre a discriminação racial exorbitante no cenário brasileiro, seja: no espancamento de homens negros por seguranças de supermercados; na imputação a pessoas negras de falsas acusações por furtos em lojas destinadas

ao público de alto padrão socioeconômico; nas falas pejorativas do atual presidente do Brasil, quando usa o termo “arropa” para se referir ao peso das pessoas afrodescendentes, afirmando que não servem nem mais para procriar; e, bem mais recente, no assassinato de Genivaldo de Jesus dos Santos, 38 anos, homem negro com transtornos mentais, asfixiado até a morte no porta-malas de uma viatura da Polícia Rodoviária Federal, no estado de Sergipe.

AGRADECIMENTOS/DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às fundadoras do Grupo de Pesquisa “Literaturas e Ancestralidades Negras”, da PUC-SP: Adele, Carolina, Elizabeth, Lara e Marina. Queridas parceiras na luta antirracista e antifascista, por meio da Literatura.

REFERÊNCIAS

- ANGELOU, Maya. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Tradução de Regiane Winarski. Bauru: Astral Cultural, 2018.
- ANGELOU, Maya. **I Know Why the Caged Bird Sings**. New York: Bantam, 1993.
- ARCHER, Richard. **Jim Crow North: The Struggle for Equality in Antebellum New England**. New York: Oxford University Press, 2017.
- BLAKEMORE, Erin. As Leis Jim Crow criaram ‘Escravidão com Outro Nome’. *In: National Geographic*, 2020. História. Disponível em: <https://www.natgeo.pt/historia/2020/02/as-leis-jim-crow-criaram-escravatura-com-outro-nome>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.
- BRITO, Luciana da Cruz. “Mr. Perpetual Motion” enfrenta o Jim Crow: André Rebouças e sua passagem pelos Estados Unidos no pós-abolição. *In: Estudos Históricos*, v. 32, n. 66, p. 241-266, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-14942019000100012>. Acesso em: 24 mai. 2022.
- BRUNDAGE, William Fitzhugh. **Lynching in the New South: Georgia and Virginia, 1880-1930**. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GELB, Norman. Francis Scott Key, the Reluctant Patriot. **Smithsonian Magazine** [online], Washington D.C., September 2004. History. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/history/francis-scott-key-the-reluctant-patriot-180937178/>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- GREGORY, Dick. **Nigger: An Autobiography**. New York: Washington Square Press, 1964.
- HILLSTROM, Kevin. **Defining Moments: The Harlem Renaissance**. New York. Omnigraphics, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HUGHES, Langston. **Selected Poems of Langston Hughes**. New York: Vintage Books, 1974.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NASCIMENTO, Carlos Alexandre da Silva. Uma era de contradições: segregação e resistência afro-americana no período progressista, 1890-1920. In: **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, n. 27, p. 103-143, ago.-dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.46752/anphlac.27.2019.3434>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- NASHVILLE PUBLIC LIBRARY. **Photograph of Grace McKinley walking her daughter, Linda Gail McKinley to Fehr Elementary School, Nashville, Tennessee, 1957 September 09** (Estados Unidos). Nashville: Digital Collections, Banner Archives. Disponível em: <https://nashville.contentdm.oclc.org/digital/collection/nr/id/552/rec/4>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- NGANGA, João Gabriel do Nascimento. *Harlem Renaissance: “Morrer para nascer e escrever a partir de si”*. In: **História, Debates e Tendências**, v. 21, n. 2, p. 117-129, maio/jul. 2021. Disponível em: 10.5335/hdtv.21n.2.11096. Acesso em: 20 mar. 2022.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- ROBERTS, Edgar V.; JACOBS, Henry E. **Literature: An Introduction to Reading and Writing**. 8. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2006
- ROSA, Alfred; ESCHHOLZ, Paul. **Models for Writers: Short Essays for Composition**. 9. ed. Boston: Bedford/St. Martin's, 2007.

STEPHENS, Judith L. Racial Violence and Representations: Performance Strategies in Lynching Dramas of 1920s. *In: African American Review*, v. 33, n. 4, p. 655-671, Winter 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/2901345>. Acesso em: 19 mai. 2022.

TYLER, Bruce M. **From Harlem to Hollywood: The Struggle for Racial and Cultural Democracy – 1920-1943**. New York: Garland, 1992.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Jesus de Nazaré de Lima da Costa¹

Luan Patrick Avelar Costa²

Railson Chermont Gonçalves³

Thayse Gonçalves Lobato⁴

INTRODUÇÃO

O racismo é todo ato social, comunitário, cultural e político que segrega, discrimina e coloca a supremacia de uma raça em detrimento de outra. O racismo pode manifestar-se tanto no âmbito individual quanto coletivo e/ou institucional. No passado, sabemos que foi institucionalizado através da escravidão, do *apartheid*, do holocausto, do colonialismo, do imperialismo, dentre outros exemplos.

Atualmente, as principais políticas no âmbito da educação, instituídas pelo Estado Brasileiro com recorte racial está no reconhecimento identitário e redistributivo, sendo elas, a Lei 10.639/2003, posteriormente reafirmada pela lei 11.645/2008, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), o Pará é o Estado onde as pessoas mais se declaram negras, num total de 76,7%. Porém, desse total, 69,5% se declaram pardos e 7,2% se autodenominam pretos.

1 Mestre em currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/NEB/UFPA. Professor da Secretaria Municipal de Educação do Acará, Pará, Brasil. Tem experiência nas temáticas: Gênero e Etnia, Ações afirmativas, Educação Quilombola e Políticas clássicas. Na área de Filosofia desenvolve pesquisa no campo da Filosofia Moderna com ênfase em Filosofia Política (direito, estado, ciência, política e contrato). Professor na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II -Quilombola. Baixo Acará/Pa.

2 Graduando em Licenciatura em Língua Portuguesa. Bolsista do Programa Conexões de Saberes /PCS/NEB/UFPA. E-mail: luan.costa@ilc.ufpa@.br.

3 Graduando em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens. Bolsista do Programa Conexões de Saberes/PCS/NEB/UFPA. E-mail: railsom2013@gmail.com.

4 Thayse Gonçalves Lobato. Graduanda em Bacharelado em Serviço Social. Bolsista do Programa Conexões de Saberes/PCS/NEB/UFPA. E-mail: tg.lobatto@gmail.com.

Segundo Gomes (2002), a construção social histórica e cultural da identidade negra é repleta de densidades, conflitos e diálogos.

No trabalho desenvolvido por Amaral e Queiroz (2020), a partir das narrativas de crianças marajoaras, verificou-se as autopercepções das crianças que se identificavam como pardas e/ou morenas, afastando-se da identidade negra, com narrativas que demonstram resistências aos processos de miscigenação que tendem a embranquecê-las.

O presente trabalho corrobora para o diálogo sobre as construções de identidades negras. Sendo composto por essa introdução, posteriormente, relete sobre a educação e identidade negra e, por fim, descreve-se as etapas da experiência extensionista pedagógica e as considerações finais.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE NEGRA

Entendem-se, aqui, por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento. Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiem, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa.

No Brasil, teorias vão sendo utilizadas amplamente como fundamento, não apenas para justificar as discriminações em relação à população negra, mas para implementar formas de controle social. Segundo Theodoro (2013), a sociedade brasileira convive historicamente e estruturalmente com o racismo, que naturaliza as desigualdades sociais, onde se apoia e faz sua base de funcionamento.

Na atualidade, políticas de ações afirmativas se fazem necessárias, objetivando a equidade, tendo em vista que as desigualdades sociais, econômicas e educacionais ainda perpassam cotidianamente a população negra. Algumas dessas políticas afirmativas no âmbito educacional reafirmam o compromisso da educação brasileira para com a população negra, como a Lei 10.639/2003, posteriormente reafirmada pela lei 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, constituindo-se um marco histórico.

A estrutura da escola brasileira exclui os alunos pobres e negros, quando naturaliza as desigualdades raciais: “um povo cuja história na nossa formação cultural, social e histórica passa a ser visto através dos mais variados estereótipos” (GOMES, 2002, p 42). Aludido pela literatura durante anos, o racismo e a segregação racial são temáticas, frequentemente debatida pelo mundo literário,

a exemplo: numa narração feita em forma de diário, de 1955 a 1964, Carolina de Jesus em seu livro *Quarto de Despejo* fala sobre seu dia a dia e as dificuldades encontradas por ela em uma São Paulo em formação.

Mulher, negra, pobre, desempregada, catadora de lixo, solteira e mãe solo de três filhos, essas características são, perante parte da sociedade brasileira, compreendidas de forma extremamente negativa, não se pode negar tal depreciação dado o histórico de três séculos de escravidão que o Brasil passou. O livro de Carolina de Jesus faz alusão de forma indireta a essa segregação que o mundo passava no século XIX.

Nesse sentido, o racismo enquanto ideologia, classifica e hierarquiza indivíduos em função do seu fenótipo, numa escala de valores em que o modelo branco europeu é o padrão superior positivo, enquanto o modelo negro africano é o padrão negro inferior. O racismo está no cotidiano das relações sociais, fortalece ou cerceia oportunidades, molda ou reforça o acesso e exclusão (THEODORO, 2013). A população negra não esteve inserida dentro deste padrão considerado superior, e foi subjugada por um dos seus traços fenotípicos, o cabelo. Antigamente, os homens usavam seus cabelos como forma para demonstrar força e virilidade, já as mulheres, usavam os mesmos como sinal de fertilidade.

Dentro desta perspectiva, a população negra ressignifica o conceito de cabelo, ele ganha um caráter identitário, de construção de personalidade. Gomes (2002) afirma que o cabelo e o corpo são pensados pela cultura, e nesse sentido, o cabelo crespo pode ser considerado expressão e suporte simbólico de identidade negra no Brasil.

A construção do sentido social do cabelo negro ganha sinônimo de resistência, quando, ao citar pela história, ele foi pauta de grandes revoluções, a pontuar o movimento *Black Power*, ocorrido nos Estados Unidos da América, pois, para afirmar a identidade negra, fortalecer a cultura e adquirir direitos sociais, os negros estadunidenses deixaram de cortar e alisar os cabelos como sinal de protestos pela segregação racial, deixando de se enquadrar nos padrões impostos.

A questão do negro no Brasil perpassada por toda a história de formação social brasileira, ocorrendo uma série de fenômenos sociais. É notório que com o fim da escravidão, as imposições e restrições sofridas pela população negra, refletiram diretamente nos corpos de mulheres e homens negros e continuam até hoje como forma de expressão muito enraizada na “cultura brasileira do racismo”. No entanto, para muitos historiadores a História do Brasil seja ensinada na perspectiva de um passado único e homogêneo, ignorando os diferentes setores sociais e étnicos da sociedade brasileira, atribuindo tal construção ao mito da democracia racial, criado para fundamentar a homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais (BITTENCOURT, 2005).

Entretanto, começar um processo para uma sociedade igualitária passa pelo ponto de uma construção de identidade. Nesse sentido, o ambiente escolar é um espaço que aprendemos e compartilhamos conteúdos e saberes, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e idade (GOMES, 2002). Assim, na escola vivenciamos os atravessamentos na construção da identidade negra.

A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COMO POSSIBILIDADE DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

A atividade ora apresentada tem a intencionalidade de resgatar, reconhecer, valorizar o enorme legado da cultura africana na contribuição da formação do povo brasileiro, através de práticas lúdicas trabalhadas nos anos iniciais, que contribui nas relações étnico raciais e no processo de formação dos educandos. Essas práticas foram promovidas a partir de uma experiência feita através do Programa Conexões de Saberes (PCS) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nesse viés, apresentamos a literatura infanto-juvenil *O Cabelo de Lelê*, que será um dos aportes didáticos centrais para nosso trabalho, com objetivo de proporcionar uma prática pedagógica que crie mecanismos lúdicos para trabalhar e valorizar a cultura afro, a ancestralidade negra e a contribuir nas relações étnico-raciais, ultrapassando os muros da escola.

Para tanto, elencamos sugestões de contribuições alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e alguns autores que trabalham e possibilitam a não perpetuação da cultura do racismo e que contribua para a formação social e escolar dos educandos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), deve-se identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade (EF01HI02); descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive (EF02GE01); comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (EF01CI04). Para isso, Conceição destaca que:

Abordar na escola, e em particular no ensino de História, a cultura afro brasileira é de capital importância. Nós professores nos apropriarmos de uma literatura de revisão desse aspecto, como requisito para as releituras que precisamos fazer ao abordar o assunto em sala de aula. Isso implica provocar a necessidade de desconstruir mitos e estereótipos sobre as expressões culturais de matriz africana no Brasil (CONCEIÇÃO, 2010, p. 144).

Em 19 de setembro de 2019, foi realizada a referida atividade mediada pelos extensionistas, desenvolvida através do eixo “Circuito de leitura: Lendo para ser feliz”, com intervenção de mediação de leitura e contação de histórias,

trabalhando com a perspectiva do prazer e estímulo pela leitura, ancestralidade negra e relações étnicos raciais. Foi desenvolvida a mediação de leitura do referido livro para uma turma do 2º ano dos anos iniciais, com 16 alunos, crianças quilombolas e ribeirinhas, como *locus* a escola quilombola “Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II”, localizada no baixo Acará, Estado do Pará.

O livro relata a história de uma menina negra africana que, ao longo da narrativa, faz diversas indagações em relação ao seu cabelo, Lelê não gostava do que via, ela vivia a se perguntar: “De onde vem tantos cachinhos?”. E essa resposta ela encontra no livro em que descobre sua história e a beleza da herança africana, quando, um dia descobre que todos os cabelos do livro que ela encontra são lindos e belos. Para concluir a atividade e como forma de sensibilizá-las, fizemos algumas perguntas para as crianças, como: Todos nós temos o cabelo igual? Temos quantos tipos de cabelo e comida diversas em nossa região?

No decorrer da atividade foram surgindo diversas dúvidas por parte dos alunos, e conforme íamos sanando essas dúvidas, percebemos que a partir da socialização, os alunos se identificavam cada vez mais com a personagem da obra. Através da socialização puderam conhecer e entender o significado de algumas palavras que antes não tinham conhecimento, aumentando seu vocabulário. Então, a partir da socialização, percebemos a importância e a potência que as narrativas têm na vida dos alunos dos anos iniciais e, por isso, podem contribuir no seu processo de alfabetização e letramento, na formação cidadã e leitora.

A educação brasileira não pode ser entendida sem levar em conta os diversos grupos étnicos que constituem, formam e refletem em nossa sociedade. De acordo com Carvalho (1989), a literatura, mitos, histórias, contos, poesias, qualquer que seja a sua forma de expressão, é uma das mais nobres conquistas da humanidade, a conquista do próprio homem. É conhecer, transmitir e comunicar a aventura do ser. Segundo Moric (1974), a literatura infantil negra constitui uma arte, mas também representa um meio de educar o jovem leitor e desenvolver sua percepção estética do mundo. De outro modo, Góes (2010, p. 47) coloca que o “desenvolvimento da literatura entre crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais da Cultura da linguagem e no campo racional”.

Desse modo, a obra infantil *O cabelo de Lelê* pode ter por intuito, através da personagem, desconstruir ideologias do padrão de beleza que a sociedade impõe. Além disso, essa literatura garante uma construção multicultural sobre sua ancestralidade bastante rica, despertando nos pequenos leitores a possibilidade de conhecer outras culturas, além de estimular o prazer e o gosto pela leitura. Ainda mais, se faz necessário oferecer materiais didáticos que valorizem as descobertas de identidade. Os livros infantis atuam na formação da identidade e do aprendizado

das crianças, principalmente, se for inserida desde dos anos iniciais.

Ainda se faz necessário discutir e implementar, de forma efetiva, o debate sobre a identidade negra junto às crianças, objetivando a transformação social e uma formação cidadã não racista, estas que estão inseridas no processo discriminatório da sociedade brasileira. Nesse sentido, Circe Bittencourt sinaliza:

A história e cultura africana e afro-brasileira ainda está pouco presente nos currículos escolares. [...] A concepção de História ensinada é a de que indígenas e negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por meio de hábitos alimentares, música, eventos esportivos (BITTENCOURT, 2005, p.153).

Ao prefaciar o caderno temático “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, a então Superintendente de Educação, Dra. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, explicita o pensamento da SEED:

Tais conteúdos não se constituem como temas transversais, pois não são assuntos a serem esporadicamente trabalhados na forma de projetos ou apenas durante dias específicos como o Dia da Consciência Negra, são, sim, conforme indicam nossas Diretrizes, conteúdos que devem ser trabalhados em todas as disciplinas da matriz curricular e assim devem estar contemplados no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino (ARCO-VERDE, 2006, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo disso, o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar ainda demanda ações para fortalecer mudanças significativas no campo da valorização dos povos negros e da sua cultura. Também fica evidente que a maioria dos educadores, por não ter usufruído de tal formação, não conhece questões relacionadas à África, nem à trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil, o que impossibilita trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira.

Diante desta constatação, aponta-se para a necessidade de uma política de formação continuada, bem como intensificar os debates sobre a cultura africana e afro-brasileira, que chegue a todos os educadores da rede pública estadual e municipal. Além disso, faz-se necessário o acompanhamento sistemático dos Projetos Político-Pedagógicos e Propostas Curriculares das escolas. A instituição de algum concurso (premiação) para professores que apresentem trabalhos significativos com seus alunos, poderia ser um incentivo a mais para a concretização de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo.

O conhecimento da literatura historiográfica se faz imprescindível na medida em que a escolarização desta produção norteou a prática de ensino da história na escola. O desafio, portanto, de levar as diretrizes de base afro-brasileira

para a escola, nos instiga a buscar mudanças significativas na abordagem da história e da cultura afro-brasileira no ensino de história. A educação para as relações étnico-raciais vem se efetivando no espaço escolar e mesmo que timidamente o ambiente escolar está voltado a ressignificação, reconhecimento e valorização da história e cultura do povo negro e de suas relações.

Cabe ainda mencionar a necessidade identificada de que os cursos de formação de professores ajudem a questionar os processos de seleção de conteúdos. Geralmente, no contexto escolar, tal seleção parte de conteúdos conceituais preestabelecidos, presentes em livros, textos e ementas para a definição de procedimentos de ensino.

Analisando as interações entre ensino básico e da educação das relações étnico-raciais, verifica-se a necessidade de se inverter tal lógica. Para educar relações étnico-raciais, é necessário definir de antemão valores e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes, para depois selecionar conteúdos conceituais e procedimentos de ensino adequados a tal propósito

Portanto, essa atividade insere-se enquanto mais uma contribuição para a afirmação da identidade negra, posicionando o cabelo negro como símbolo de luta e resistência contra o racismo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. M. P. DO; QUEIROZ, R. M. Relações étnico-raciais: significados e sentidos a partir de narrativas de crianças marajoaras. *In: Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 9, n. Especial, p. 851-864, 3 nov. 2020.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Prefácio. *In: Cadernos Temáticos - História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais*. Curitiba: SEEDPR, 2006.

BELÉM, Valéria. **O Cabelo de Lelê**. São Paulo: Editora Nacional, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. *In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005. p.153.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. 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”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso: 8 ago. 2021.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e**

crítica. 6 ed. São Paulo: Global. 1989.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **O trabalho em sala de aula com a História e a cultura afro-brasileira no ensino de História.** 2010.

GÓES, L. P. **Introdução à Literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Paulinas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *In: Aletria (UFMG)*, Belo Horizonte, n.9, p. 38 - 47, 2002.

GOMES, Nilma. **Corpo e Cabelo como símbolos da identidade negra.** São Paulo: USP, p. 1 – 14, 2002.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada.** 10 ed. São Paulo: Ática, 2018. 200p.

MORIC, R. O livro como meio de informação. *In: Informe 4, 22 outubro de 1974-* Secção Tcheca do IBBY.

THEODORO, Mário. **As relações raciais, o racismo e as políticas públicas.** Brasília: IPEA, 2013

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA

*Jobson Jorge da Silva*¹

*Àlábíyi Pereira*²

*“A educação não transforma o mundo.
A educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”
(Paulo Freire)*

INTRODUÇÃO

Para compreender a dimensão de como as relações étnico-raciais estão diretamente conectadas à Educação Básica é relevante refletir acerca de como a legislação educacional se coloca sobre a presença da história e cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula.

Nesse sentido, considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural brasileiro desde a invasão europeia em 1500, sugere-se que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades (CONNELL, 1993).

A partir disso, argumenta-se, conforme corroboram as Competências Gerais da Educação Básica descritas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 09), a importância de a escola proporcionar espaços formativos que possibilitem o/a estudante “valorizar e utilizar os conhecimentos

1 Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Pernambuco (UPE). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura do Português/Inglês pela Faculdade Futura.

Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês pela Universidade de Pernambuco (UPE), Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante. E-mail: jobson.jorge@hotmail.com.

2 José Emanuel Sebastião da Silva Pereira (nome civil). Psicólogo, Mestrando em Educação Profissional pela UPE *campus* Mata Norte, Pós-graduando em Psicologia Escolar e Educacional pela FSG, Coordenador de Comunicação e Mídia da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos ReBEDH-PE, Babalorixá da Egbé Axé Limoeiro (etnia Nagô-Ketu). E-mail: alabiyipsi@gmail.com.

historicamente construídos”, “continuar aprendendo e colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”.

Além disso, embasamo-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB (BRASIL, 1996), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, art. 2º “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e na Lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003), de 09 de janeiro de 2003 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, incluindo a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional. Tal lei estimula o resgate acerca das contribuições desses povos nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura AfroBrasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 8).

Nesse sentido, pretende-se discutir sobre a inserção das relações étnico-raciais no contexto da educação básica brasileira e sua importância para a formação docente, além de propor um caminho prático para a ampliação dos horizontes docentes e discentes sobre a inclusão das temáticas afro-descendentes numa perspectiva da educação antirracista (OLIVEIRA, 2014) no espaço da sala de aula e na formação de cidadãos com consciência crítica na constituição social (FREIRE, 1999).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção objetiva apresentar discussões teóricas e práticas acerca da educação antirracista, do letramento étnico-racial e uma proposta didática para o trabalho na perspectiva do combate ao racismo. Nesse sentido, elencamos a discussão em três momentos:

a) apresenta-se, *a priori*, os fundamentos dessa discussão na educação básica relacionando os estudos sobre as questões raciais à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a outros documentos norteadores da educação em nosso país como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

b) discutir-se-á as questões supracitadas também no processo de formação docente avaliando quais medidas têm sido tomadas para contribuir com a

formação de professores no campo das questões étnico-raciais;

c) apresentar-se-á uma proposta estruturada que objetiva contribuir com a ampliação dos conhecimentos docentes sobre a questão da educação antirracista e com novas práticas de letramento racial.

Questões étnico-raciais na educação básica

A presente seção objetiva apresentar discussões teóricas acerca da teoria racial crítica (FERREIRA, 2014), das perspectivas raciais percebidas em nossa sociedade do ponto de vista estrutural e os caminhos para o combate ao racismo a partir da formação docente. Nesse sentido, tendo a pretensão, inicialmente, de discutir as relações de poder que estruturam e mantêm o racismo presente na sociedade e para isso recorre-se à produção de Ribeiro (2019) para explicar como políticas afirmativas podem colaborar com a diminuição das desigualdades raciais. A pesquisadora expõe que:

Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. Esse debate não é sobre capacidade é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto. Não são muitos os que podem se dar ao luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário. Eu mesma entrei na Universidade Federal de São Paulo, cujo campus de ciências humanas foi criado em 2007 graças a políticas públicas, aos 27 anos e com uma filha pequena, tendo que fazer malabarismos para conseguir estudar. Embora as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos ainda sejam enormes, políticas públicas mostraram que têm potencial transformador na área. O caso das cotas raciais é notável. Na época em que o debate sobre ações afirmativas estava acalorado, um dos principais argumentos contrários à implementação de cotas raciais nas universidades era “as pessoas negras vão roubar a minha vaga”. Por trás dessa frase está o fato de que pessoas brancas, por causa de seu privilégio histórico, viam as vagas em universidades públicas como suas por direito (RIBEIRO, 2019, p. 43-45).

Entendendo as discussões propostas por Ribeiro (2019) no livro “Pequeno manual antirracista” apontando à discussão do racismo estrutural para a formação de professores/as que ao longo do processo formativo não discutiram ou não tiveram a oportunidade de sensibilização sobre as questões raciais e de como essas impactaram, e assim permanecem, no cotidiano das escolas periféricas, urbanas e rurais.

Nesse contexto, há mais de uma década, as discussões em torno das questões étnico-raciais vêm contribuindo para repensar sobre qual é o papel da escola e a formação docente no que tange a garantia de novos espaços pedagógicos que propiciem o reconhecimento e a valorização das multiplicidades identitárias que compõem a população brasileira. As pressões do Movimento Negro Brasileiro foram imprescindíveis nesse processo de luta pelos direitos da população negra e, principalmente, denunciou que o racismo, o preconceito e a discriminação racial como estruturas presentes na sociedade e, conseqüentemente, nos currículos e práticas escolares, conforme aponta Marques (2015).

Algumas iniciativas, tendo em vista o cenário supracitado descrito, têm colaborado com a diminuição da desigualdade do ponto de vista da formação de profissionais da educação. Do ponto de vista legal, as iniciativas ainda possuem muitas lacunas na formação dos sujeitos, tendo em vista o amplo processo histórico de desconstrução dessas identidades na sociedade brasileira e o aniquilamento dessas populações a partir de processos como o de escravização das populações africanas no Brasil (RODRIGUES, 2012).

Nesse sentido, Cavalleiro (2006) é categórica ao dizer que é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças negras e indígenas no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo dos educadores para trabalharem com os alunos negros evidencia, também, um possível desinteresse em fomentar suas inclusões de maneira positiva na vida escolar, pois interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades, o que permite concluir que:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga mágicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (CAVALLEIRO, 2006, p.23).

Esse quadro proporcionou aos movimentos sociais ao longo da história, combustível necessário para se empenharem em construir o que hoje é chamada tão naturalmente de cultura da diversidade ou diversidade étnico-racial, através do paulatino levante de questões direcionadas à discriminação racial e educação, tanto no âmbito acadêmico quanto nas demais instituições, favorecendo, de maneira gradativa, a abertura de espaços para discussões e busca de alternativas que minimizem, independente de forma que se apresentem, a discriminação

racial e o preconceito no âmbito escolar.

Os identitarismos dos/as estudantes negros/as continuam sendo cerceados na didática escolar. Os heróis da literatura brasileira são brancos, na maioria das vezes os afro-brasileiros surgem enquanto analfabetos e sem égide, ou seja, desalentados. Isso quando não aparecem na literatura como negros estereotipados enquanto rebeldes, desordeiros, traídores do governo, todavia, esses são os olhares que foram escritos do ponto de vista do branco. Será que esqueceram de colocar na história que Zumbi dos Palmares foi um afro-descendente com grande poder político que liderou o quilombo mais emblemático da história colonial brasileira e que se recusou em continuar vendo os seus sendo dizimados por um sistema mortal chamado escravidão (REIS, 2004).

É necessário que a escola esteja inserida ativamente positiva nesse *locus* de discussão. As datas como 13 de maio e 20 de novembro, dentre outras, não devem continuar tendo seus atores sociais folclorizados. Para isto, reforça-se que há dezenove anos já está regulamentada, em nível federal, a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que consiste na obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, sendo um dos marcadores político-educacionais mais importantes na educação do país. O que possibilita que o ensino perpassa a visão eurocêntrica de mundo, a partir da valorização das culturas que contribuíram para a formação/estruturação sociocultural brasileira (FERNANDES; CINEL; LOPES, 2016).

Tal lei é um relevante mecanismo que atua não somente no que concerne a reparação social, mas também enquanto instrumento de luta antirracista. É aquilo que Angela Davis (2016) considera enquanto reparação social a partir do posicionamento antirracista ao afirmar que numa conjuntura onde o racismo impera, não adianta apenas se dizer não ser racista, mas se posicionar e ter atitudes contundentes que reverberem como ferramenta antirracista.

É possível enfrentar o racismo sem agressividade, até porque, levando em consideração o que diz Freire (1974), delimitando que o lugar de opressor é do outro e não dos que querem mudar/transformar a realidade. A educação deve ser o mecanismo de transformação humana, e essa transformação deve, além de ser empoderadora, favorecer que cada indivíduo perceba e ocupe o seu lugar de fala na sociedade, vindo assim reconhecer e assumir o seu papel social que começa com a educação.

Uma proposta didática de educação para as relações étnico-raciais (ERER) na escola básica

Após essa breve reflexão teórica desenvolvida ao longo da seção anterior e pensando em uma perspectiva prática, apresentar-se-á uma proposta de projeto

didático antirracista, pensada a partir das reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais na educação básica numa perspectiva do ensino não somente na disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura, mas multidisciplinar, pois compreende-se que poderá, e deverá, agregar outros espaços do conhecimento como da Sociologia, História e Filosofia.

A proposta que será apresentada está ancorada nos parâmetros legais da discussão e colabora com a introdução da reflexão sobre as questões da educação para as relações étnico-raciais na escola básica. É notório que se busque empoderar os indivíduos, contudo quando se refere ao racismo, a melhor maneira de afastá-lo de um futuro não tão distante é começar apropriando os estudantes desde o início. Por que esperar para depois? Para que aguardar ficarem adultos? O melhor momento para desconstruir falsos estereótipos e preconceitos é o agora.

Podendo ser bem breve, até para instigar as vossas leituras do livro que, convenha-se, retrata significativamente a realidade da conjuntura da desigualdade social brasileira. Onde está inserido processos de exclusão, miséria, periferia, marginalização³ E sabendo que essa desigualdade tem nome e cor nitidamente definidos, parece até ser um relato dos dias atuais. Segue:

[...] O livro relata a amarga realidade dos favelados na década de 1950: os costumes de seus habitantes, a violência, a miséria, a fome e as dificuldades para se obter comida. O tempo passou, a cidade cresceu, mas a realidade de quem vive na miséria não mudou muito. Isso faz do relato de Carolina uma obra atemporal, sempre emocionante (JESUS, 1992, p. 5).

Do ponto de vista literário a proposta está baseada na obra da escritora Carolina Maria de Jesus⁴ e apresenta os diários de Carolina e toda a vivência dela enquanto mulher negra e periférica. Entendendo que a proposta, certamente colabora com a percepção por parte dos/as estudantes acerca dos espaços ocupados por pessoas negras em uma sociedade como a nossa. Para os/as docentes, é de grande valia a reflexão sobre os impactos que o racismo estrutural tem provocado na história da colonização, reforçando desigualdades nas quais a sociedade brasileira está alicerçada (Quadro 1).

3 Compreendam a marginalização trazida pelos autores o processo de ser colocados à margem social.

4 Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914 e faleceu em 1977, trabalhou como catadora de papel e morou na favela Canindé (SP), se destacou como uma das primeiras autoras negra no âmbito nacional, tornando-se bastante conhecida após publicação do seu livro intitulado “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” que fora publicado em 1960. FARIAS, Tom.. **Carolina**: uma biografia. São Paulo: Malê, 2017.

Quadro 1: Proposta de projeto didático

TÍTULO: A literatura negra brasileira no combate ao racismo estrutural.
ÂNCORA: Quarto de Despejo: diário de uma favelada.
PÚBLICO-ALVO: Estudantes do Ensino Médio.
DURAÇÃO: 01 bimestre, podendo ser estendido para mais um. Com duração de 02 aulas semanais de 50 minutos cada.
ÁREA DE CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Linguagens, especificamente Língua Portuguesa e Literatura.
HABILIDADES DA BNCC: EM13LP01: Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. EM13LP02: Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos, etc.).

Fonte: os autores

Objetivo geral:

Trabalhar com a obra de Carolina Maria de Jesus, numa perspectiva multidisciplinar, enquanto ferramenta de reflexão que abranja temas relevantes do cotidiano que possam estar inseridos no contexto social descrito na obra, como as relações étnico-raciais, o racismo, a discriminação, a periferia, a desigualdade social e as incertezas de uma mulher negra, pobre, periférica e “mãe solo” (BORGES, 2020).

Questão motriz:

Serão abordadas as desigualdades sociais, especificamente nas relações étnico-raciais, no que tange a questão da miséria, exclusão, racismo, marginalidade, dentre outros temas inseridos no contexto brasileiro, levando em consideração a posição social e territorial dos mais atingidos. É um tema bastante contemporâneo, embora esteja escrito num espaço-temporal diferente se for comparado a publicação do livro Quarto de Despejo em 1960, apresentando-se enquanto um método análogo potente ao se considerar o cenário político atual com o que é trazido pela ótica da concepção de Carolina.

Além disso, também será discutido sobre o papel da mulher negra, da mãe solo e seu lugar na sociedade, bem como as discrepâncias, tanto no período em

que a obra fora escrita a partir das vivências de Carolina, quanto nos dias atuais. Sempre fazendo essa analogia entre o ontem descrito na obra e o hoje vivido e descrito nos livros, jornais e mídia, tendo em vista estimular o desenvolvimento da criticidade nos estudantes, permitindo que os mesmos possam sair da zona do achismo, o achar que a pobreza é normal, bem como o racismo e as desigualdades sociais.

Sequência das atividades/metodologia:

(Salienta-se que em todos os encontros haverá discussão sobre trechos da obra)

1ª Semana: Apresentação da obra

Leitura do 1º Capítulo (trabalhando o 1º capítulo para que os estudantes conheçam o contexto da obra e a introdução que Carolina faz de seu livro, relatando o início de sua triste história na favela). Os estudantes serão divididos em grupos. Em casa, os estudantes darão continuidade à leitura da obra. Elaboração de cartazes com informativos sobre a época em que o livro foi escrito e sobre a autora.

2ª Semana: Debate sobre a obra e os temas sociais levantados no livro. A partir deste debate, se direcionará o olhar dos estudantes para as temáticas da fome e da mulher negra da época em que o livro foi escrito. Em casa, pesquisa sobre a condição de vida na década de 50 e 60 e nos dias atuais, juntamente à condição da mulher negra, pobre e periférica.

3ª Semana: Os estudantes, divididos em grupo, pesquisarão informativos sobre a época em que o livro foi escrito, procurando reportagens sobre as temáticas da fome e da mulher da época.

4ª Semana: Será organizado uma roda de diálogos com convidados especialistas nas temáticas abordadas, ou seja, que envolva feminismo negro, relações étnico-raciais, desigualdades sociais, racismo, dentre outros.

5ª Semana: Roda de conversa sobre os temas “desigualdades, fome e mulher”, questionando aos estudantes se na atualidade houve mudanças ou não e quais podem ser nomeadas, quando relacionadas às questões abordadas no livro.

6ª Semana: Os grupos pesquisarão dados e elaborarão gráficos (em cartazes) sobre o número de brasileiros e as condições da desigualdade social e sobre a situação da mulher negra no mercado de trabalho. Culminando na apresentação de um seminário por grupo mostrando o entendimento referente à pesquisa realizada.

7ª Semana: Roda de conversa sobre os dados encontrados e os gráficos elaborados. Houve mudanças significativas no hoje com relação ao descrito na obra de Carolina Maria de Jesus? E na ótica estudantil quais atitudes/ações poderiam

ser utilizadas enquanto contribuição para o futuro?

8ª semana: Em todos os encontros será estimulado a criação de material escrito para confecção de uma ferramenta que possa auxiliar tanto estudantes quanto professores na sala de aula. Será apresentado um seminário para a escola com o material produzido. Toda produção culminará num produto final. A elaboração pode ser uma cartilha⁵ ou outro equipo acessível e terá o peso de um trabalho de conclusão de curso de extensão.

Materiais de estudo e trabalho:

O livro Quarto do Despejo, internet para as pesquisas, cartolinas para a confecção dos cartazes, folhas para escrita, espaço para a organização do seminário na escola, pesquisa de campo para ver o posicionamento da sociedade nos dias atuais referente aos temas levantados, documentários e artigos que falam da obra da autora Carolina e sobre os temas elencados na questão motriz.

Avaliação: O método avaliativo se dará ao longo de todo o projeto, desde o envolvimento/comprometimento dos/as alunos/as, perpassando pela produção do material expositivo (cartazes) e a apresentação do seminário, tendo em vista de que todo o material construído culminará num produto final. Se avaliará os estudantes de duas formas: em grupo e individualmente. O seminário será apresentado para toda escola, porém cada docente avaliará sua turma durante a apresentação, e os demais professores/as dos/as alunos/as espectadores/as poderão solicitar relatórios, por exemplo, para serem pontuados posteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que o racismo ainda está socialmente vigente e embora tenham se passados 19 (dezenove) anos da promulgação das leis Nº 10.639/03, ainda persistem alguns desafios a serem superados, bem como diversos professores têm encontrado problemas em trabalhar a didática no âmbito curricular. Desta maneira, é necessário refletir sobre ampliação de novas didáticas que possibilitem a ampliação das práticas educacionais nas salas de aula, valorizando, desta maneira, a legitimidade da diversidade étnica cultural dos estudantes.

Durante muitos anos as culturas afro-brasileiras foram invisibilizadas e, por vezes, continuam sendo folclorizadas na didática escolar. No mês de maio colocar os estudantes vestidos de escravos ao lado do capitão do mato é um crime socioeducacional, pois relativiza o sofrimento e a luta dos povos afro-brasileiros, dando a falsa impressão de que é apenas isso. Ou seja, torna-se inviável

⁵ A princípio pensa-se num modelo virtual, o que não exclui o interesse pela produção física.

e até racista continuar retratando os africanos e afro-brasileiros sempre subalternizados, unicamente na condição de escravizados e dependentes do homem branco, mas nunca como protagonistas de movimentos sociais importantes para que ocorressem mudanças sociais necessárias.

Todavia, vale ressaltar que é primaz a busca por aparatos didáticos e lúdicos que possibilitem refletir sobre em qual contexto essas populações estão inseridas no cotidiano sociocultural brasileiro, e de que maneira a temática das relações étnico-raciais deve ser mais bem aproveitada e trabalhada sem conduzir para a alienação. Assim, buscou-se oferecer um exemplo de modelo didático antirracista para ser trabalhado em sala de aula.

Deixa-se evidenciado que o livro Quarto de despejo: diário de uma favelada que está sendo utilizado para esse modelo de trabalho pode ser substituído por outro, o que se deve ressaltar a relevância é de que sejam utilizadas obras literárias brasileiras, buscando a valorização dos/as autores/as negros/as e, que o eixo central não se evada do âmbito da educação para as relações étnico-raciais na educação básica.

Cabe aos docentes buscar sempre incentivar analogias com a atual conjuntura, levando os atores sociais (estudantes e professores) a refletirem sobre qual é o papel de cada um na construção de uma sociedade melhor, mais justa e com respeito para a multiplicidade. É preciso salientar que não cabe fazer achismos, dessa maneira, este trabalho se embasa no cumprimento da lei 10.639/03, entendendo que a desobediência acarreta em implicações jurídicas.

REFERÊNCIAS

BORGES, Patrícia de Souza. **Línguas africanas e português brasileiro: análise historiográfica de fontes e métodos de estudo no Brasil (séc. XIX e XX)**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Linguística) – FFLCH-USP, 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**: documento introdutório. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394**. Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC, Secretaria de Ensino Fundamental. 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 1998.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CONNELL, Robert W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

FERNANDES, E; CINEL, N. C. L. B.; LOPES, V. N. **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas. In: **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul.-out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **O processo de alfabetização política**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1992.

MARQUES, Eugênia Portela. Educação para as relações étnico-raciais e formação docente: dilemas e perspectivas. In: **Revista Triângulo**, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014.

REIS, Andressa Mercedes Barbosa dos. **Zumbi: historiografia e imagens**. Franca-SP, 2004. 136f. Dissertação de Mestrado. UNESP. Faculdade de História, Direito e Serviço Social.

RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Ricardo Santos. Entre o passado e o agora: Diáspora negra e identidade cultural. In: **Rev. Epos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, jul.-dez., 2012.

COMO NÃO TRABALHAR AS QUESTÕES RACIAIS EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Scotta¹

Luiza Franco Dias²

Manuel Alves de Sousa Junior³

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é o de apresentar uma atividade de formação de professores voltada para a proposição e discussão de subsídios teóricos e práticos para se trabalhar com as questões raciais na escola, desenvolvida no ano de 2022 por doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC) em conjunto com as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Francisco Hubner Filho e Christiano Affonso Graeff, do município de Candelária, Estado do Rio Grande do Sul.

No decorrer do texto apresentamos as etapas de elaboração e desenvolvimento da ação pedagógica - realizada a partir da formação de professores - buscando articular os saberes aprendidos ao longo da disciplina de “Pesquisa em Educação Básica”, com os resultados obtidos na prática. Para tanto, inicialmente apontamos a metodologia em que nos ancoramos para propor a formação e, na sequência, buscamos discorrer sobre o processo vivenciado. Por fim, apresentamos as reflexões finais deste trabalho.

METODOLOGIA

A formação de professores foi pensada como desdobramento e atividade da disciplina “Pesquisa e Educação Básica”, do 2º ano do Doutorado do PPGEdu/UNISC. Em cada edição da disciplina, os discentes e docente orientador definem o público-alvo, a temática que irão desenvolver e o cronograma proposto.

-
- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Mestre em Letras pela UFSM e Licenciada em Letras pela mesma instituição. Servidora do IFFar.
 - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Psicóloga. Bolsista CAPES/PROSUC.
 - 3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Biólogo. Historiador. Professor do IFBA. Bolsista CAPES/PROSUC.

Para o ano de 2022, foi decidido que o público seria composto por docentes de duas escolas de educação básica e supervisores de outras escolas da rede pública municipal de Candelária/RS. Um total de 32 participantes inscreveram-se no curso através do preenchimento de formulário eletrônico enviado previamente.

Os 14 doutorandos integrantes da disciplina, reunidos em seus respectivos grupos de trabalho, definiram as temáticas a serem desenvolvidas de acordo com a aproximação de suas pesquisas. Assim, ficaram definidos 4 diferentes percursos, sendo eles: Trabalho docente e currículo; Relação família - escola na perspectiva da inclusão; Como **não** trabalhar as questões raciais na escola; e Diálogos interculturais na efetividade da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A proposta da formação de professores era que fosse desenvolvida **com** os docentes e não apenas **para** os docentes. Desse modo, os doutorandos, a partir de seus percursos formativos, pensaram e apresentaram no formulário eletrônico de inscrição uma série de temas possíveis de serem trabalhados de acordo com seus eixos de pesquisa, a fim de que os participantes pudessem escolher os assuntos a serem abordados.

Em relação ao cronograma, foi acordado que cada percurso pedagógico seria constituído por cinco horas de atividades, perfazendo um total de 20 horas durante o mês de maio. A formação foi realizada de modo 50% presencial, em espaço fornecido pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Candelária-RS - durante as manhãs de dois sábados - e 50% remotamente, através do *Google Meet*, em cinco noites pré estabelecidas. Os cursos ministrados totalizaram o período de duas semanas. Ademais, cabe ressaltar que os doutorandos forneceram aos participantes material de estudo e pesquisa sobre seus respectivos percursos formativos, contribuindo com a instrumentalização dos professores e supervisores escolares para além do momento das atividades.

Este relato de experiência de prática pedagógica foi construído com base nas ações desenvolvidas por três discentes, relativa ao percurso “Como **não** trabalhar as questões raciais na escola”, que teve como objetivo propor subsídios teóricos e práticos que contribuíssem para a discussão do racismo no ambiente escolar, bem como suas formas de enfrentamento. Foram escolhidas três trilhas para o desenvolvimento desse percurso, são elas respectivamente: 1) Introdução às discussões sobre racismo e relações raciais na educação; 2) Estratégias para o fazer antirracista em sala de aula; e 3) Sugestões artísticas: vídeos, músicas e cinema.

Foi proposta a realização de três encontros, sendo os dois primeiros com duração de duas horas cada e um terceiro encontro com duração de uma hora. O primeiro encontro tratou-se de uma trilha teórica, com o tema “Introdução às discussões sobre racismo e relações raciais na educação”, ministradas pelos

doutorandos Luiza Franco e Manuel Sousa Junior, além de uma professora convidada, a Doutora Rafaela Rech, egressa do PPGEdU/UNISC. Nessa noite, foram abordados os temas “A história do racismo e das relações raciais na educação” e “Ideia de Raça, Racismos: Estrutural, Institucional, Recreativo e Branquitude”, além de ser destinado espaço para perguntas e discussões.

No segundo encontro foi realizada a trilha “Estratégias para o fazer antirracista em sala de aula”, mais voltada para a prática docente. Os três doutorandos do percurso (autores deste relato de experiência) participaram como facilitadores das discussões, provocando os participantes a pensarem estratégias de enfrentamento ao racismo, bem como algumas abordagens em sala de aula sobre essa temática. Os assuntos trabalhados nesse encontro foram o “Medo docente e discussões raciais em sala de aula”, o “Racismo linguístico e educação” e o “Racismo nos materiais didáticos e sugestões de atividades”, além da construção de um espaço de diálogo destinado para perguntas e discussões. No último encontro, realizado em uma sexta-feira, foi proposta uma atividade com vídeos como disparadores para fomentar as reflexões.

A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DISCUTINDO O FAZER ANTIRRACISTA EM SALA DE AULA

Ao longo dos encontros com os participantes, houve adesão nas atividades propostas, assim como diferentes inquietações que foram surgindo no transcorrer do percurso. Na primeira noite, buscou-se embasar teoricamente a temática do racismo, a partir de uma explanação sobre a “A história do racismo e das relações raciais na educação”, abordada pela convidada professora doutora Rafaela Rech, egressa do PPGEdU/UNISC e integrante do grupo de pesquisa Identidade e Diferença na Educação, sob coordenação do Professor Doutor Mozart Linhares da Silva.

A professora fez um passeio pela história do racismo no Brasil, abordando temas como o racismo à brasileira, a declaração das raças da UNESCO em 1950, o vínculo histórico com a expansão do capitalismo ocidental, o período pós-abolição da escravatura, entre outros.

Os discursos raciais e seus efeitos no campo da educação foram pensados estrategicamente ao longo dos anos para uma determinada “cura do Brasil”, culminando na criação do Ministério da Saúde e Educação. A escola aparece no cenário nacional como instituição de afirmação da nação, carregando ainda, diferentes aspectos higienistas e eugênicos, de controle dos corpos e hierarquização racial. Nesse sentido, a eugenia foi um desdobramento político das teorias raciais que chegaram ao país no fim do século XIX e início do século XX.

O principal mecanismo eugênico utilizado no Brasil constituiu-se justamente no âmbito educacional. A educação eugênica visava orientar a população de modo a purificar a raça humana com o passar das gerações (DIWAN, 2007; STEPAN, 2005). João Batista de Lacerda publicou um artigo no Congresso Mundial das Raças em Londres, em 1911, afirmando que em 4 gerações no intervalo de um século, os negros teriam desaparecido do país pelo branqueamento (LACERDA, 1911). Para Jerry Dávila (2006), era possível, inclusive, branquear uma pessoa de acordo com o perfil social, econômico e educacional. Ao encontro desses pensamentos, é possível afirmar que a educação brasileira carrega desde sua construção aspectos da branquitude.

Foram abordados, também, os temas “Ideia de Raça, Racismos: Estrutural, Institucional, Recreativo e Branquitude”. A diferença entre etnia e raça foi citada, tendo como arcabouço o mito da democracia racial. Silvio Almeida (2019), Kabengele Munanga (2020), Lília Schwarcz (1993) e Gilberto Freyre (2006) são alguns dos teóricos que se debruçam sobre essas discussões e foram utilizados para embasar as reflexões das atividades propostas.

Para debater sobre o termo ‘racismo’, utilizamos os principais dicionários da língua portuguesa, mostrando o verbete em sua origem e tecemos a discussão com base em Ferreira (2010) e Houaiss (2009). Discorremos, ainda, sobre o termo ‘raça’ utilizado pelo IBGE e seus desdobramentos.

Daflon (2017) discute em seu livro *Tão longe, tão perto: Identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil* sobre a temática do racismo e afirma que, quando as raças eram autodeclaradas sem opções, ou seja, não eram padronizadas pelo órgão, 137 variedades chegaram a ser declaradas pela população. ‘Cor de burro quando foge’, diversos tipos de ‘moreno’, ‘da cor do pecado’, ‘café com leite’ e ‘cor de chocolate’ foram algumas das classificações citadas. Os racismos estrutural, institucional e recreativo foram então trabalhados com os participantes e exemplificados. Além do autor já citado Silvio Almeida (2019), que aborda o racismo estrutural, Adilson Moreira (2019) colabora com a discussão do racismo recreativo e foi utilizado nas atividades propostas.

Essa explanação introdutória sobre o racismo foi necessária para chegar às discussões sobre o termo ‘branquitude’, cujo principal expoente na atualidade brasileira é Cida Bento (2022). Nesse ponto, é importante considerar que, por meio do discurso científico, biológico e antropológico, se constituíram saberes que legitimaram e justificaram a superioridade da “raça” branca (a partir do século XVIII) culminando no privilégio branco (BENTO, 2022). Tais discussões foram relacionadas ao âmbito escolar na contemporaneidade, chegando-se ao fim do primeiro encontro de formação com a formulação do seguinte questionamento: Caso não haja alunos negros na sala ou mesmo se houver um número

pequeno, ainda assim é preciso falar sobre racismo?

A segunda intervenção do percurso contou com a trilha “Estratégias para o fazer antirracista em sala de aula”. Esse encontro foi planejado com um enfoque mais prático, que abordasse diretamente sobre as construções antirracistas que podem e devem ser realizadas em sala de aula. Inicialmente, foi discutido o tema “Medo docente e discussões raciais em sala de aula”, onde foram elencadas várias perguntas, entre elas: como trabalhar com a diferença? Como agir em situações de racismo? O que pode ser feito? Todos somos iguais? Como introduzir essas discussões em diferentes disciplinas?

Dentro dessa ótica, foram tecidos comentários acerca do entendimento de que a escola aparece como uma zona oculta do racismo, que age frente a um silenciamento estratégico de manutenção de uma estrutura social desigual. Também, foi apresentada a Lei nº 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática racial, de forma transversal, como uma importante ferramenta antirracista. Ademais, foram discutidas formas de aplicabilidade da lei nas escolas de educação básica, para além das datas comemorativas (como o dia da consciência negra). Na sequência, houve a diferenciação entre ‘bullying’ e ‘racismo’ e a proposta de reflexão sobre a forma como cada um deles é trabalhado nas escolas. Foram discutidos aspectos que fazem com que situações de bullying sejam fortemente enfrentadas, contando com uma gama de atividades que se inserem no cronograma escolar ao longo do ano letivo (por meio de palestras, por exemplo), ao passo que as questões raciais são frequentemente negligenciadas ou, ainda, somente mobilizadas em situações pontuais, como próximos ao dia 20 de novembro, quando se comemora o Dia da Consciência Negra.

O tema seguinte colocado em discussão foi “Racismo Linguístico e Educação”. A partir da apresentação de palavras ou expressões que possuem um caráter pejorativo e que discriminam pessoas negras, tais como ‘a coisa tá preta’, ‘serviço de preto’, ‘mercado negro’, explorou-se como o racismo vai se estabelecendo ao longo dos anos a partir da linguagem. O propósito dessas reflexões foi problematizar sobre a presença do racismo no cotidiano, na língua que se fala, e como a troca de uma palavra ou expressão racista por outra não preconceituosa é um passo importante para romper com o histórico de estigmatização das pessoas negras. Entre os autores que abordam essa questão e que foram trazidos para a formação estão Gabriel Nascimento (2019) e José Luiz Fiorin (2008). Após a fala e o espaço para discussão, foram apresentadas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula englobando o racismo linguístico.

“O racismo nos materiais didáticos” foi o ponto abordado na sequência.

Nele enfatizamos que os materiais didáticos são elaborados, muitas vezes, sob efeito do racismo estrutural e da branquitude. Desse modo, o racismo está implícito em imagens que representam o negro e o branco na sociedade, assim como a ausência de representatividade de pessoas negras nesses materiais. Ana Célia da Silva (2019) e Paulo Vinicius da Silva (2008) são exemplos de autores que abordam o racismo em materiais didáticos.

Na sequência, tratamos de formas equivocadas de se trabalhar as questões raciais em sala de aula, através de reportagens que viralizaram nas redes sociais, como a que abordava uma professora de uma escola particular de Varginha/MG que fez um *blackface* e utilizou uma peruca com cabelos crespos, com a intenção de homenagear uma mulher preta. Essa forma de abordar as relações étnico-raciais fundamenta-se em um equívoco, pois expõe o negro como uma figura estereotipada e cômica. Outra reportagem mencionada mostrava que, no Dia da Consciência Negra, os estudantes da educação infantil foram orientados a colar pedaços de palha de aço, conhecido popularmente como o nome da marca “Bombril”, em um desenho de uma pessoa.

Para finalizar a trilha do segundo dia, trouxemos diversas indicações de atividades, filmes, livros, brinquedos, documentários e séries que podem ser abordados na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Neste momento, referimos à importância de se atentar para a faixa etária dos estudantes, a fim de que o professor perceba o direcionamento que pode e deve ser realizado e haja compreensão por parte dos estudantes do que está sendo trabalhado. No espaço para discussão deste dia, como esperado por serem atividades mais práticas que se relacionam com a vivência dos docentes, houve maior adesão dos participantes.

O terceiro e último encontro do percurso teve como trilha “Vídeos, Música e Cinema”. Nele foram apresentados integralmente 4 vídeos curtos “Jerusalema (letra em português)”, “Challenge Jerusalema”, “Corrida dos 100 dólares”, “Ninguém nasce racista”). Houve, também, a indicação do filme “Ilha das Flores”, a ser assistido em momento posterior pelos professores em formação. Sobre este, foram realizados comentários atinentes à relação entre o racismo e neoliberalismo. Ainda, abordamos nos comentários conceitos da biopolítica de Michel Foucault (2020), necropolítica de Achille Mbembe (2016) e a precarização do trabalho e da vida em razão da lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), as quais atingem muito fortemente a população negra.

REFLEXÕES FINAIS

A formação de professores realizada pelo grupo de doutorandos foi pensada como um espaço de discussão e o nosso percurso formativo como uma proposição de uma abordagem da temática do racismo em sala de aula que não

se limita a atividades desenvolvidas em datas específicas, como na semana da Consciência Negra, mas que busca ir além, no sentido de problematizar como surge a ideia de raça, como se constrói/construiu o racismo e que mecanismos têm contribuído para a sua manutenção. Mais que isso, buscou-se projetar novas possibilidades de trabalho, a partir da compreensão de que é também tarefa da escola combater o racismo.

A partir dos temas propostos e das discussões durante as três trilhas desenvolvidas, os professores em formação puderam expor seus questionamentos, a forma como enxergam o trabalho realizado nas escolas acerca do racismo e discutiram junto com os ministrantes da formação como novas abordagens podem e devem ser inseridas no cotidiano da escola. Tarefa que não se constitui em algo simples, mas que precisa ser posta em prática se queremos uma educação plural e ética, a qual contemple a alteridade. O primeiro passo para enfrentar o racismo é falar sobre ele, transformando as barreiras do silenciamento em espaços de diálogo e de construção da igualdade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.
- DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto: Identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017. 184 p.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil - 1917-1945**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400 p.
- DIWAN, Pietra. **Raça pura: uma história da eugenia no brasil e no mundo**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. 158 p.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2272 p. Coordenação e edição: Marina Baird Ferreira e Margarete dos Anjos.
- FIORIN, J. L. “A Linguagem Politicamente Correta”, in **Linguagem – Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem**, v. 1. São Carlos, Ufscar, 2008, p. 1-4.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: volume 1 - a vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. 175 p. (Coleção Biblioteca de Filosofia). Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. São Paulo: Editora global, 2006.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.
- LACERDA, João Batista de. The metis, or half-breeds, of Brazil. In: FIRST UNIVERSAL RACES CONGRESS, 1911, Londres. **Papers on Inter-racial problems.** Londres: The World'S Peace Foundation, 1911. v. 1, p. 377-382.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Artes & Ensaios.** Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, dez. 2016.
- MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Pólen, 2019. 232 p.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2020.
- NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico:** Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993. 373 p.
- SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: Edufba, 2019. 117 p.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos:** Estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2008. 223 p.
- STEPAN, Nancy Leys. **A Hora da Eugenia:** raça, gênero e nação da América Latina. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. 224 p.

O COMPROMISSO DA ESCOLA COM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL

Maria dos Reis Dias Rodrigues¹

Fausto Ricardo Silva Sousa²

Herli de Sousa Carvalho³

INTRODUÇÃO

Pensar escola a partir da realidade histórica, social, cultural e política da formação da sociedade brasileira é compreendê-la à luz de uma proposta educacional que contribua para a construção da identidade racial de alunos e alunas de diferentes etnias. Partindo dessa premissa, nosso trabalho se insere na reivindicação da valorização da cultura afro-brasileira e africana como parte do conhecimento escolar para que a escola contribua com o desenvolvimento da identidade negra.

A forma como ocorreu o processo de inserção dos povos africanos no Brasil — que se deu por meio da escravização em que foram retirados de suas culturas, misturados e tratados na condição de escravizados sem considerar a diversidade de seus componentes culturais — implica em barreiras para a construção de uma identidade negra, uma vez que a tentativa de apagamento das histórias, memórias e culturas africanas empreendida reflete na atualidade e postula às pessoas negras entraves ao reconhecimento e pertencimento da origem africana. Soma-se a isso, a situação de degradação que atingiu a população negra em solo brasileiro depois da abolição da escravatura e, as políticas racistas que culminaram com exclusão e/ou dificuldade de acesso e permanência de negros e negras à uma educação pública e de qualidade.

-
- 1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia (UFMA). Professora da Educação Básica. E-mail: mrd.rodrigues@discente.ufma.br.
 - 2 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em Pedagogia (FACIMP), e, em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA). Professor da Educação Básica. E-mail: fausto.ricardo@discente.ufma.br.
 - 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: herli.sousa@ufma.br.

Diante desta problemática, que nos induz a conjecturar como crianças afro-brasileiros e afro-brasileiras podem ter orgulho de seu pertencimento étnico racial se estão socializados e socializadas em uma sociedade estruturalmente racista que marginaliza os corpos negros, questionamos: Como a escola pode contribuir com a construção da identidade étnico racial?

Assim, com esse trabalho objetivamos apresentar uma ação planejada por um grupo de docentes e desenvolvida em uma escola com a finalidade de fortalecer a construção de uma identidade étnico racial positiva e do orgulho de ser afrodescendente, que foi associada a outras atividades, visando o conhecimento da cultura afro-brasileira tendo, o olhar voltado para a beleza e importância da herança africana.

Embasados nas contribuições que a escola precisa desempenhar, sobretudo, com a efetivação de atividades que atendam às diretrizes decorrentes da Lei nº 10.639/2003⁴, é que ressaltamos a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas com foco nas relações raciais. Para tanto, recorreremos a autores e autoras que abordam temáticas relacionadas a identidade étnico racial e o compromisso da escola na abordagem de temáticas que envolvam relações raciais, tais como: Nilma Lino Gomes (2002; 2010; 2017), Eliane Cavalleiro (2001; 2021), Kabengele Munanga (2020), Neusa Santos Souza (2021), Djamilia Ribeiro (2019), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2021), dentre outros.

Partindo de uma metodologia fundamentada na revisão bibliográfica, associada ao relato das experiências decorrentes das práticas educativas, o trabalho foi estruturado em quatro tópicos. No primeiro trazemos a Introdução, em que apresentamos uma prévia panorâmica do estudo, destacando alguns pontos que julgamos necessários para que nosso posicionamento em defesa de uma Educação Antirracista seja compreendido, bem como, destacamos o percurso metodológico contemplado no desenvolvimento da ação que iremos expor e fazer inferências. No segundo tópico trazemos a revisão de literatura decorrente da problematização e reflexões de autores e autoras dedicados ao estudo das relações raciais, em específico voltados para a necessidade da escola assumir sua função transformadora no processo de valorização da afro descendência brasileira, construção da identidade negra e na superação de práticas racistas.

No terceiro tópico trazemos o relato de atividades realizadas no projeto: “Respeito às Diferenças e Valorização da Cultura Afro-Brasileira”, desde o momento em que algumas crianças que se auto identificaram como negras foram convidadas para participarem de uma atividade de ensaio fotográfico. Pontuamos

4 Que institui a obrigatoriedade de trabalharmos com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana — modificando os Artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB nº 9.394/1996 — nos Currículos da Educação Brasileira em todas as instâncias.

o dia da exposição fotográfica e, ainda, o desfile na escola com as crianças que posaram para as fotos. Nas Considerações, apresentamos percepções acerca da relevância do desenvolvimento de atividades desta natureza na escola para o processo de construção da identidade étnico racial, e, analisamos se os objetivos propostos foram alcançados. Com esse trabalho, nos colocamos como parte do grupo de militantes do Movimento Negro⁵ que busca a ressignificação das relações raciais no Brasil, tendo a Educação Antirracista como suporte.

Dessa forma, por meio da revisão bibliográfica construímos com autores e autoras que estudam a construção da identidade étnico racial e refletem acerca das relações raciais na escola, uma fundamentação teórica que pudesse contribuir a partir das vivências decorrentes do desenvolvimento da atividade do ensaio fotográfico com algumas observações, inferências e compreensões sobre o relato das experiências propostas.

A escola em que foi realizada a atividade do ensaio fotográfico pertence a rede pública municipal da cidade de Açailândia - Maranhão. No período em que a atividade foi concretizada, possuía uma média de 411 estudantes em seis turmas de Educação Infantil e dez turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. O grupo que participou da atividade (2018) era constituído de onze crianças, entre 4 à 11 anos de idade, que em sua maioria residiam na comunidade que fica próxima ao centro da cidade, porém, a realidade socioeconômica das famílias atendidas pela escola varia entre classe média baixa e situações de extrema pobreza.

Como resultado desta atividade, reforçamos a urgência de promover a escuta de alunos e alunas que expressam dificuldade em exaltar a beleza de seus corpos e cabelos conforme foi percebida por meio dos gestos e expressões tímidas no decorrer da atividade enquanto estavam sendo fotografados e fotografadas. Reiteramos ainda a necessidade de darmos atenção aos indícios de que os conteúdos trabalhados na Educação Infantil e Ensino Fundamental precisam contribuir para a construção da autoestima e primem para garantir uma formação integral que contemple os direitos expressos na equidade social.

A ATUAÇÃO ESCOLAR FRENTE A IDENTIDADE NEGRA

Pensar a reeducação das relações étnico raciais numa perspectiva que reconheça, valorize, respeite e incentive a construção de identidades negras necessariamente passa por um repensar estrutural da educação escolarizada e pelo revisitar do compromisso social da escola, aspectos que são demandados pelo Movimento Negro. De acordo com Nilma Lino Gomes (2010; 2017), a escola

5 Através do Centro de Cultura Negra – Negro Cosme em Imperatriz do qual fazemos parte do coletivo de pessoas educadoras.

é questionada pela intelectualidade negra em movimento contra hegemônico acerca de sua atuação em relação a transformação do cenário desigual e desumano que estruturalmente caracteriza a sociedade brasileira.

Nesse sentido, compreender como a escola se posiciona frente ao racismo e a realidade negra se configura ponto crucial para que possamos gestar a reeducação necessária a fim de que esta instituição social colabore com a luta antirracista, por emancipação e justiça social, levando em consideração a realidade afro-brasileira de subalternidade e inferioridade que marginaliza os corpos negros com suas histórias e culturas. De maneira hegemônica, mesmo com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 o que temos é a predominância de um racismo que se faz institucional e que faz uso da escola, e, conseqüentemente, da educação como espaço de manutenção da estrutura social, como ambiente de promoção de uma visão de mundo única e que limita a atuação negra ao passo que a anula, por várias formas, sendo uma delas a impossibilidade de construção da identidade negra.

No livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, Eliane Cavalleiro (2021) evidencia como a atuação do racismo, que se faz escancaradamente em atos e concepções baseados em estereótipos negativos relativos ao corpo negro. No entanto, do mesmo modo, atua nos silêncios, nas ausências de diálogos referentes a ele e toda a trajetória histórica de condicionamento das populações negras, africanas e afro-brasileiras. Dessa forma, fragiliza e, portanto, impossibilita a construção de imagens positivas acerca das pessoas negras. A partir daí, as crianças negras são conduzidas a um duplo processo em que tanto são levadas a reconhecer a pele branca como bela devido ao padrão imposto, juntamente com os traços fenóticos e culturais, como ao mesmo tempo criam uma imagem negativa de si, de seus corpos, e da cultura negra de maneira ampla.

As escolas estão inseridas num contexto social maior e presenciamos que a manutenção da estrutura racista brasileira age para além do extermínio físico do corpo negro. O extermínio da cultura negra passa pela impossibilidade da construção de uma identidade étnica negra em que a escola com seus silêncios, preferências, discursos e performances historicamente construídas a partir de uma concepção eurocêntrica de “certo e errado”, de “desenvolvido e não desenvolvido”, do que é “bela e do que é feio”, e de tantas outras dicotomias tem atuado para a manutenção desse cenário, de modo que o convite do Movimento Negro à reeducação da escola é mais do que um convite, é um reconhecimento de seu potencial formador e uma intimação para que se posicione criticamente a fim de que a transformação não seja somente uma alocação, mas uma realidade que se amplia no percurso de sua construção.

Feitas tais considerações, que não abarcam a amplitude da discussão, mas que, inicialmente, nos servem de panorama para que compreendamos as minúcias da reeducação das relações étnico-raciais, podemos avançar num diálogo sobre a construção da identidade negra e de como a escola pode contribuir para que o processo seja frutífero a partir de práticas docentes concretizadas no movimento de ressignificação diária no “chão da escola”.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2021), no livro *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*, teoriza como a construção da identidade étnica não se dá no isolamento, não acontece por processos individuais, mas sim em coletividade, por intervenção e influência dos grupos sociais aos quais cada um de nós temos acesso e participamos por opção. Assim, como podemos pensar a construção da identidade negra se estamos inseridos numa sociedade marcadamente racista que marginaliza o corpo negro e demoniza as culturas africana e afro-brasileira? Como as crianças podem construir suas identidades negras se são escolarizadas por parâmetros eurocêntricos nos quais a africanidade é enunciada como inconveniente e maligna?

A construção da identidade negra necessariamente precisa de um solo fértil para que se desenvolva, germine e não morra na aridez do racismo. De modo que as crianças negras precisam de referências que lhes sirvam de transparência acerca do que é ser negro e negra, da riqueza da cultura afro-brasileira e da resistência histórica da africanidade personificada. Assim, essa pessoa negra precisa de uma coletividade que vivencie e exale a identidade, seja contra hegemônica, se reconheça etnicamente e atue socialmente no confronto ao racismo e na busca por emancipação.

A escola como instituição social que lida com a coletividade e com a pluralidade de etnias, não pode simplesmente abrir suas portas à esta, mas precisa ter a consciência de que seu desempenho se faça de forma decisiva em relação a construção de identidades étnicas. E, se tratando da realidade negra, essa construção de forma positiva requer alguns fatores: a transformação de si, uma reeducação consciente, o reconhecimento de que o racismo está presente no ambiente escolar e que este pode agir com compromisso na luta antirracista ao passo que se aproxime dos saberes sistematizados pelo Movimento Negro. Saberes estes de desvelamento da realidade brasileira, e que repense suas bases epistemológicas e identitárias.

Nesse sentido, abordaremos a seguir um momento de intervenção docente que julgamos colaborativo para construção da identidade negra, em que alunos e alunas se reconheçam etnicamente a partir da valorização da africanidade que se faz presente na escola escolhida como foco. Nossa perspectiva não é de firmar certezas em relação ao que se foi alcançado com a atividade que

problematizaremos, mas de propormos inquietações de como podemos colaborar para que crianças negras não sejam escolarizadas numa visão preconceituosa do que é ser negro e negra, e, sim com orgulho de pertencimento a um povo ancestralmente constituído de axé⁶.

RESSIGNIFICANDO AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

O foco no compromisso da escola quanto à construção da identidade étnico racial requer um movimento que oportunize a realização de ações em que alunos e alunas sejam protagonistas de suas histórias de pertença afro-brasileira nesse espaço de convivência. Isto porque, a escola como um espaço em que a construção da identidade negra é apontada, em estudos realizados pela pesquisadora Gomes (2002) como um ambiente marcado por estereótipos e representações negativas. Da mesma forma, Djamila Ribeiro (2019) aponta a escola como um dos espaços que tem propiciado experiências racistas, conforme observamos na leitura de relatos semelhantes socializados em sua escrita. Com isso evidenciamos que se fazem necessárias ações que possam ressignificar as relações raciais e objetivem a valorização da beleza das crianças, oportunizando que tenham comportamentos de orgulho do seu pertencimento étnico racial.

Nessa perspectiva, vamos apresentar uma ação desenvolvida numa escola pública municipal que se deu em três momentos, sendo o primeiro o desenvolvimento das atividades do Projeto “Respeito às diferenças e valorização da cultura afro-brasileira”, em alusão ao Dia da Consciência Negra, realizado no decorrer do mês de novembro de 2018, com encerramento no início do mês de dezembro. As atividades foram realizadas com alunos e alunas das turmas de Educação Infantil e do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental e instigaram o conhecimento de aspectos da história e cultura afro-brasileira e africana por meio de leituras de livros, poemas, músicas, dança e conversas, buscando despertar para o reconhecimento e valorização da herança afro-brasileira na história do Brasil.

A organização do Projeto nas turmas ficou da seguinte forma: as turmas da Educação Infantil estudaram sobre identidade com o livro “Menina Bonita do laço de fita”; nos primeiros e segundos anos foi abordada a temática respeito às diferenças a partir do filme “Kiriku e a Feiticeira”; as turmas de terceiro ano estudaram sobre a valorização da musicalidade e da corporeidade com poesias do livro *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz* (2014) da atriz, escritora e poeta, Cristiane Sobral e hip hop com a música *Menina Pretinha* (2016) da rapper, cantora e compositora brasileira MC Sofia; nos quartos anos a temática foi musicalidade com músicas brasileiras de cantores como Sandra de Sá, Jorge Bem

6 Termo de origem iorubá que significa a força que permite a realização da vida, que assegura a existência, que possibilita os acontecimentos e as transformações (LOPES, 2014, s.p.).

Jor, Clara Nunes, dentre outros e as turmas de quinto anos estudaram os países africanos de língua portuguesa.

Partindo desses momentos para dialogar sobre o pertencimento e o reconhecimento afrodescendente foi perguntado - em um determinado momento durante a realização das atividades em sala - quem se reconhecia como negro e negra, por meio da autodeclaração de heteroidentificação racial. E, de acordo com Baró (2009) a melhor forma de fazer a pergunta referente ao pertencimento racial é por meio da autoidentificação, e aponta que, segundo estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) nos anos de 1995 a 2005, houve aumento quanto ao percentual de pessoas negras e diminuição relativa da população branca. Com isso apontamos como hipótese que esse resultado seja decorrente do aumento da consciência racial impactando mudança na forma como as pessoas se declaram quanto ao pertencimento étnico racial.

Assim, com a autodeclaração dos estudantes, é que chegamos ao segundo momento dessa atividade, em que os alunos e alunas, a partir deste reconhecimento como negros e negras foram convidados para participarem da atividade de ensaio fotográfico - que consiste em ser o foco desse texto. O passo seguinte foi conversar com os pais ou responsáveis, relatando o ato de reconhecimento da negritude das crianças e solicitando assim, autorização para que participassem do ensaio fotográfico. Queremos destacar que entre a maioria dos responsáveis foi uma alegre surpresa a atitude da criança de autodeclaração racial, de modo que ao assumir a negritude essas crianças iniciam um processo de rompimento com uma cultura de negação de suas origens ancestrais, de suas identidades de pertença, dos estigmas e preconceitos gerados em consequência do processo de escravização das pessoas africanas e afro-brasileiras.

Como retrata Neusa Santos Souza (2021, p. 50) tal negação teve como prerrogativa aceitação no meio social. “Foi com a disposição básica de ser gente, que o negro organizou-se para ascensão social, [...] com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tenha que deixar de ser negro – que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente”. Neste momento, com a atitude de autodeclarar como negro e negras, demonstra que algo mudou nessa trajetória que encoraja cada criança ao ato de aceitação de si diante, de colegas e educadoras.

Então, o ensaio fotográfico aconteceu em uma manhã de sábado na Praça da Bíblia, a escolha do local se deu por ser próximo da escola, um lugar arborizado e costumeiramente frequentado pelas crianças com seus familiares. As fotografias foram feitas pelo jornalista Railson Silva Lima, que prestou seu serviço como voluntário tanto para a realização, como para a edição das fotos.

Chegado o dia do ensaio fotográfico, compareceram onze crianças, sendo nove meninas e dois meninos, duas educadoras, a gestora da escola e algumas

mães permaneceram para ajudar, outras deixaram as crianças e foi marcado o horário que deveriam buscá-las. De início as crianças estavam um pouco apreensivas e tímidas, mas ao mesmo tempo colaborativas e envolvidas, e, com uma alegria contida por ser novidade participar de uma atividade com o foco de serem crianças negras e valorizarem a beleza natural delas.

O comportamento de uma das crianças, em especial, chamou atenção, - assim como a maioria parecia tímida e pouco à vontade - demonstrando dificuldade em fazer poses, soltar os cabelos e interagir com as outras crianças. Contudo, o fato da professora estar ao seu lado incentivando, arrumando os cabelos, dando dicas de poses, aliado à sensibilidade do fotógrafo ao conduzir o trabalho com as crianças, ao mesmo tempo foi um diferencial para que aos poucos essa criança estivesse mais participativa e gostando de viver o momento.

No livro *Tornar-se negro*, Souza (2021) aborda a partir de sua experiência em ser negra em uma sociedade marcada pelo racismo e hegemonia branca, as consequências do racismo na introjeção do padrão branco como forma de ascender socialmente. Portanto, não é difícil entender os motivos de tal comportamento. Vivemos em uma sociedade que dita cruelmente padrões de beleza. O fato de ser uma criança “acima do peso”, de ter os cabelos crespos ondulados, entre outras características, dificilmente seriam aceitas para uma atividade como a que foi realizada. Esse foi um dos motivos de, ao planejarmos o ensaio fotográfico, optarmos pela autodeclaração, como critério, ao invés de “escolher” as crianças que iriam participar da atividade.

O comportamento desta menina em especial chamou a atenção, contudo as demais crianças também pareciam não acreditar no que estavam vivenciando. Apesar de expressarem um pouco de timidez estavam eufóricas por estarem vivendo um dia como modelos. Destacamos a conduta de dois meninos que compareceram na realização da atividade de tirar as fotografias em que, um serviu de apoio ao outro, como companheiros, inclusive na ocasião do desfile. Esta situação expõe o compromisso da escola em contribuir com o processo de superação das ausências de políticas de ações afirmativas que impliquem num trabalho educativo centrado na implementação diária de uma Educação Antirracista. Concordamos com Santos, quando assevera:

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desigualdade da população negra e supervalorização da população branca, a longo prazo ela pode desempenhar importante papel na construção de uma nova cultura de respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar-se-á consciência que é na diversidade que se constrói algo novo (SANTOS, 2001, p. 102).

De modo que a construção de uma cultura de respeito perpassa pelo reconhecimento das diferenças como um fator necessário para percebermos a

valorização da equidade social como primordial nas relações existentes entre os sujeitos que compõe a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Nesse sentido, a escola que traz como função social a organização de um trabalho efetivo com práticas educativas emancipadoras, contribui enormemente para a construção da identidade étnico racial.

Com esse pensar na atividade ensaio fotográfico, evitamos usar indumentárias com motivos afro, optamos pela captação da beleza na simplicidade de como se vestem no dia a dia. O mais admirável no momento era a pessoa que ali estava com sua beleza natural. À medida que as mães foram chegando para buscar as crianças, visto que nenhuma foi acompanhada pelo pai, o jornalista as convidou, para fotografá-las junto com seu filho ou filha, as educadoras também participaram em algumas fotos, ora com todo o grupo, ora com respectivos alunos e alunas da turma em que trabalhavam. Nesse momento as crianças já estavam mais à vontade, sorrisos mais expressivos, e quando iam se dirigindo às suas casas notamos que alegremente comentavam tudo que havia acontecido.

O terceiro momento da ação foi a exposição fotográfica que aconteceu na culminância do Projeto da Consciência Negra, no pátio da escola. Momento em que seus familiares e demais colegas puderam ver a Exposição “Orgulho de ser Afrodescendente” com as fotos exaltando a naturalidade e a beleza de cada uma daquelas crianças que se autodeclararam pessoas negras. O auge foi o momento em puderam desfilar perante colegas de classe, familiares e demais pessoas que estavam prestigiando o encerramento do Projeto.

Nesse momento a alegria e o olhar de orgulho estavam estampados no rosto dos pais, mães, irmãos, avôs, avós, tios e tias, e demais familiares que puderam vivenciar aquele acontecimento, que por certo não haviam vivenciado em seus períodos de escolarização. Nesse sentido, Gomes (2002) retrata em estudo realizado que dentre os depoimentos, a trajetória escolar fora apontada como um momento em que foram reforçados estereótipos e padrões negativos de referente a negritude. Cavalleiro (2001) também aponta o espaço escolar como ambiente reprodutor do modelo de beleza branca/europeia como padrão.

Por fim, destacamos a valor de vivenciar esse momento dentro da escola possa ter um aspecto relevante para a constituição da identidade negra, para cada uma daquelas crianças, seus familiares, educadores e educadoras que participaram desse processo, podendo propiciar o início de um longo percurso em prol da constituição de uma sociedade mais sensível às diferenças raciais que a constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o exposto, apresentamos as percepções acerca da relevância do desenvolvimento de atividades desta natureza na escola para o processo de

construção da identidade étnico racial. E ainda neste tópico, analisaremos se os objetivos propostos foram alcançados.

Alguns pontos merecem ser problematizados a partir do resultado da realização das atividades com as crianças. Em primeiro lugar, consideramos a relevância que a atividade realizada teve na vida das crianças que participaram, mesmo sendo um grupo pequeno de crianças em relação ao quantitativo de matrículas, demonstra uma iniciativa positiva na construção da identidade de quem pode vivenciar este momento de forma ativa, bem como, de familiares e demais crianças que se viram ali representadas como um passo necessário para a construção da identidade como pessoa negra.

Destacamos a quantidade de crianças que compareceram para a atividade do ensaio fotográfico, visto que a escola tinha matriculado no ano em que o Projeto fora desenvolvido, uma média de 411 crianças. Todavia, nem todas as crianças que foram convidadas participaram da atividade, por motivos diversos como: não ter um adulto responsável que pudesse levá-los, a escola não ter conseguido conversar com um responsável para autorizar a participação da criança, o pouco envolvimento docente na ação realizada, dentre outros.

É necessário considerarmos também, que não tivemos uma estimativa da quantidade de alunos e alunas que se reconhecem como negros e negras dentre os estudantes matriculados. Isto porque, a conversa sobre o pertencimento étnico racial, ficou sob a responsabilidade de cada educadora. A forma como a abordagem da temática foi realizada pode variar de acordo com o posicionamento e entendimento das relações raciais que foi construída por cada pessoa.

Contudo, reiteramos que tais entraves não diminuíram o significado da ação para cada uma daquelas crianças e para os familiares. Destacamos a felicidade da avó de uma das alunas da Educação Infantil, ao saber que esta tinha levantado a mãozinha quando a educadora perguntou na turma quem se reconhecia como negra. Ela foi a única da turma a se pronunciar e também, a primeira que chegou para o ensaio fotográfico apesar de ser a mais nova e não ter coleguinhas de sua turma, ficou muito à vontade e pareceu aproveitar bastante aquele momento.

Ressaltamos que a ação efetivada foi denominada “1ª Exposição Orgulho de ser Afrodescendente”, contudo, não foram realizadas outras edições. Em 2019, os motivos foram a troca de gestão - assim, tanto a nova gestora da escola e o supervisor ainda estarem em processo de adaptação - e, ainda devido à mudança de prédio pelo fato de que a sede da escola foi transferida de um prédio alugado para um espaço próprio. E, nos anos 2020 e 2021 a atividade não foi realizada devido às adaptações decorrentes da Pandemia do Coronavírus (COVID-19)⁷.

7 O coronavírus é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 que foi decretada como um surto do novo coronavírus em 30 de janeiro de 2020 e em 30 de março do refe-

Esse estudo, apesar dos entraves e contratempos que teve em seu percurso, mostrou sua relevância a partir do momento que apresenta a iniciativa de propor uma nova narrativa para as relações raciais entre sujeitos que historicamente são invisibilizados no contexto escolar, dando enfoque a beleza das crianças que puderam vivenciar a experiência de protagonizar uma atividade que na maioria das vezes costuma ser comum às crianças que atendem aos padrões de beleza pré-estabelecidos pela sociedade brasileira.

Por último, reconhecemos que fora uma pequena ação afirmativa, porém uma relevante contribuição para o rompimento com estereótipos e a construção de uma Educação Antirracista. E, ainda reiteramos a relevância acadêmica e científica do estudo que propusemos, visto que pode vir a colaborar para realização de atividades semelhantes e, que possa igualmente referendar trabalhos futuros com enfoque na temática das relações raciais positivadas na escola.

REFERÊNCIAS

- BARÓ, Dionísio *et al.* Desigualdade racial e construção institucional: a consolidação da temática racial no governo federal. *In*: JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: IPEA, 2009.
- BRASIL. Lei Nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Resolução Nº 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. Brasília: MEC; CNE, [2004a]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.
- BRASIL. **Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; CNE, [2004b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.
- BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: MEC; SECAD, 2010. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/download/31_f4bc25d2e04f051d2a88c167d2f50245. Acesso em: 4 mar. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares**

rido ano foi caracterizada como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (fonte: Organização Pan-Americana de Saúde, s/d).

Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC; SECA-DI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando a escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro.** 2 ed. São Paulo: Selo Negro, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OPS, **Organização Pan-americana de Saúde.** Agência Internacional Especializada em Saúde Pública das Américas, s.d. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso: 02 de jul. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. *In.* CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na escola:** repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre Brasil e África:** construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

UMA EXPERIÊNCIA DE DEBATE SOBRE A RACIALIZAÇÃO NO ENSINO PROFISSIONAL TECNOLÓGICO

Natália Garcia Pinto¹

Adriana Duarte Leon²

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete sobre o desenvolvimento da disciplina *Educação e Racialização no Ensino Profissional Tecnológico*, oferecida para uma turma de Pós-Graduação no primeiro semestre do corrente ano, a disciplina em questão aborda a educação e a compreensão das relações étnico-raciais no universo da educação profissional. Abarcando em seu desenvolvimento a discussão sobre raça, racismo, racialização e branquitude; a história dos movimentos sociais negros, a luta pelo direito à educação e o espaço escolar como transgressor ou reprodutor das estruturas racistas presentes na sociedade.

A disciplina foi ofertada em quinze encontros de duas horas de duração. Para fins de análise da experiência desenvolvida utiliza-se uma abordagem qualitativa que pauta a disciplina sob o ponto de vista das professoras que ministraram e rememoram a sua prática nesta reflexão. Recorre-se aqui a reflexão como categoria de análise Freiriana que incorpora a ação ao seu conceito e assim cria reais possibilidades de transformação social. Conclui-se que a problematização realizada nas aulas sobre a composição do cotidiano escolar, no âmbito da representatividade étnico-racial, possibilitou um posicionamento crítico sobre as estruturas racistas que compõem a sociedade brasileira (MUNANGA, 2008; PAIXÃO, 2013).

O grupo de estudantes que compôs a disciplina *Educação e Racialização no Ensino Profissional Tecnológico* explicitou em diversos momentos que a possibilidade de pautar o racismo estrutural, presente em nossa sociedade, foi relevante para compreender o conceito em movimento e assim identificar práticas

1 Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/IFSUL. Doutora em História (UFRGS). Docente do Curso de Licenciatura em História à Distância (UFPEL). Professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola La Salle/Pelotas/RS. e-mail: nataliag.pinto@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/IFSUL. e-mail: adriana.adrianaleon@gmail.com.

cotidianas que produzem o racismo e a exclusão. Considerando a educação para as relações étnico-raciais como um movimento potente e necessário para a construção de uma sociedade antirracista, concluímos que a disciplina atingiu os objetivos almejados, tais objetivos não são um fim, mas parte de uma luta mais ampla que envolve todos nós, por um mundo melhor!

A DISCIPLINA EM QUESTÃO...

É notório que para desencadear mudanças e reflexões sobre o processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e ensinar sobre um tema tão sensível, é um constante processo de apreender e de escutar o outro. Essa disciplina dispôs do intuito de aprender a vivência de sujeitos ao longo da história, considerando a luta pela educação, ou melhor, a luta pelo direito a ter acesso à educação. Para além disso, o grupo de estudantes que cursaram a disciplina *Educação e Racialização no Ensino Profissional Tecnológico* é diverso e plural, composto por homens e mulheres que pensam, sentem (e são afetos diretamente pelo tema) e trocam conhecimento e significados durante as discussões pautadas pela disciplina. Ao abordar o tema das relações étnico-raciais em sala de aula, é sabido que iríamos tratar de identidades (HALL, 2003), de conhecimentos que se situam em contextos culturais diferentes (em choque) e de relações de poder (FANON, 2008).

A disciplina contou com um grupo de quatorze estudantes, dentre eles estudantes de mestrado, estudantes de doutorado e estudantes especiais³ do Programa de Pós-graduação. As aulas ocorreram na quinta-feira à tardinha utilizando a web conferência como espaço de encontro, leitura e discussão dos textos e artigos científicos

No que se refere à avaliação os estudantes além de frequentar e participar oralmente da aula, devem realizar três escritas reflexivas, considerando na mesma os textos lidos e a discussão realizada em sala de aula.

As docentes da disciplina, cientes das desigualdades e discriminações que atingem a população negra (HASENBALG, 1988), propuseram esquadrihar e problematizar as relações em que mulheres e homens, ao longo da história brasileira, vêm questionando, aprendendo e lutando pelo direito de exercer a cidadania em um país, que tanto tenta marginalizar e invisibilizar a luta negra pela educação. A educação das relações étnicos raciais na Educação Profissional Tecnológica, com a disciplina referida, tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício da cidadania (educação) e desencadear aprendizagens e um ensino antirracista

3 Modalidade onde o estudante realiza a matrícula isolada em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação.

em uma instituição federal de ensino – para que se efetive a participação democrática no espaço público de ensino profissional e tecnológico

Nesse âmbito, a organização da disciplina nos três primeiros encontros discutiu os conceitos de raça, racismo, racialização e branquitude, com o objetivo de romper com alguns preconceitos e constituir uma base teórica em comum para acolher o processo de discussão sobre a educação étnico-racial, observar e avaliar criticamente posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais dentro do EPT foi o desafio inicial.

À luz da discussão sobre raça e racismo, as professoras trabalharam com o texto *O espetáculo da raça* (1993), de Lilia Schwarcz, em que se discute a questão racial pelas teses evolucionistas das “raças” como uma subcategoria biológica formada pela ciência do século XIX. Tais teses tinham o intuito de apagar as civilizações africanas do desenvolvimento humano. Neste ínterim, Schwarcz, tenta compreender como o argumento racial foi construído politicamente no final do século XIX para o XX, assim como o conceito de raça, que além de sua definição biológica foi moldado para respaldar um conceito social, ou uma interpretação social do mesmo. Essa dimensão de inferiorizar a raça do outro, neste caso, a “raça negra” passou e amalgamar as análises racistas para com os que se identificam como a epiderme diferente do homem e da mulher branca na sociedade brasileira. A negação da humanidade e a constante inferiorização do outro, o não-branco, imputaram preconceitos e a negação da capacidade civilizatória dos africanos e dos seus descendentes, tais argumentos são incorporados as teorias raciais discriminatórias (NASCIMENTO, 2003).

A ideia de debater o conceito de racialização na disciplina foi pautado na reflexão de criticar um ensino baseado no universalismo eurocêntrico, sem pôr em debate os pressupostos da branquitude e de seus privilégios, especialmente nos espaços escolares. Ao evidenciar essa problemática nas discussões foi possível alertar contra os processos de racismos calcados em uma única identidade visível, o branco, fingindo aceitar as diferenças, porém ainda reproduzindo dentro dos espaços públicos educacionais o padrão ocidental calcado na maioria de estudantes e professores brancos.

O conceito de racialização na disciplina é para inquirir como e por que a noção de raça fundamentou hierarquias sociais no país quando se aborda a questão da educação. Nesse patamar, a discussão proposta nos encontros com os estudantes foi de enfatizar a importância de se conferir-se historicidade a ideia de raça. Diante disso, optou-se o uso do conceito de racialização (ALBUQUERQUE, 2009), em vez de raça, por “expressar um discurso sempre em construção à mercê das circunstâncias de cada tempo e lugar” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 35). As professoras compreendem o racismo como

um resultado de um “processo de significação”, em que a identidade, a diferença cultural e fenotípica foi constituindo uma noção de raça durante o final da escravidão no século XIX, a República brasileira, foi marcado pela emergência de um discurso político, social e higienista que passou a reconhecer o negro como um indivíduo biológico e culturalmente inferior ao padrão ocidental do homem branco na sociedade. Assim sendo, o conceito de racialização usado na disciplina para entender como o processo de raça e racismo afetou a educação da população negra na Educação Profissional e Tecnológica, é por intermédio de uma análise das relações sociais que revela uma política de exclusão e invisibilidade dos negros no cenário educacional por políticas públicas gestadas pelos governos brasileiros. Segundo a definição de Santiago (2015), a racialização é conceituada como:

[...] o processo político e ideológico por meio do qual certas populações são identificadas por meio de da referência direta ou indireta às suas características fenotípicas reais ou imaginárias, de modo a sugerir que essa população só pode ser compreendida como uma suposta unidade biológica. Tal processo envolve a utilização direta da ideia de “raça” para descrever ou referir à população [...]. (SANTIAGO, 2015, p. 32).

Nesse sentido, o conceito de racialização está diretamente relacionado ao conceito de racismo, os quais permeiam questões de desigualdade social e hierarquias sociais desde o fim do regime escravista brasileiro (que infelizmente ainda ecoa na atualidade). Os desafios propostos pelas docentes pautam uma educação antirracista e democrática, por isso, os primeiros encontros abordaram os conceitos de raça, racialização, racismo e branquitude; para depois calcar uma discussão em que pese a luta de homens e mulheres negros, durante a escravidão e o pós-abolição, pelo direito à educação para si e seus filhos.

O desafio seguinte na disciplina foi desvelar outras histórias enfatizando o protagonismo de associações negras (clubes carnavalescos, imprensa negra) e trajetórias individuais de afro-brasileiros envolvidos na luta pelo direito a educação, um direito social. Por isso, foi tão importante desvelar os trabalhos historiográficos no campo da educação para abordar o protagonismo negro na luta pela educação. Um dos textos discutidos na disciplina foi “A arte de construir o invisível: o negro da historiografia educacional brasileira”, do pesquisador Marcus Vinícius Fonseca (2007), em que aponta como foi construída a escolarização do negro no estado de Minas Gerais.

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta independência, ao que tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente

desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo social (FONSECA, 2007, p. 15).

A historiografia educacional mais tradicional quando abordava o negro nos seus processos de aquisição de conhecimentos era de forma estigmatizada e pejorativa. Essas interpretações negavam todos os mecanismos de resistência criados por eles ao longo da história, inclusive nas questões que alcançavam o recorte educacional. Dessa forma, a história da educação dos negros era um campo não consolidado, esquecido tanto entre os pesquisadores da Educação, como os que se dispunham a compreender o processo que envolvia as relações sociais no país. A história da educação da comunidade negra era relegada a um segundo plano, o que refletia a história da educação brasileira que pautava de forma majoritária a educação da branquitude.

Salientamos que no início dos anos 2000, há uma revirada na historiografia dos afro-brasileiros, especialmente porque os próprios negros começaram a clamar por uma história mais plural e não etnocêntrica e começa um movimento de produção historiográfica realizada por pesquisadores negros e por acadêmicos também interessados na temática e na construção de uma história não única.

A intenção das professoras neste bloco de discussão historiográfica foi destacar que a luta pela educação sempre foi uma pauta dos negros desde o tempo do cativo (FONSECA, 2007), na República essa ação era “entendida como meio de afirmação social e de acesso à cidadania”. A experiência da liberdade inaugurada com o advento da República trouxe uma celeuma para os afrodescendentes, pois seria uma liberdade pautada pelo viés do racismo científico (SCHWARCZ, 1993) e marcada pela diferenciação social (POLIAKOV, 1974). Nesse sentido, a educação foi um espaço racializado em que uma minoria detinha o acesso ao letramento e à alfabetização e uma maioria de indivíduos marcados pelo fenótipo e pela cor da pele era alijada do processo de educação. Caberia ao Estado brasileiro ofertar educação pública e de qualidade para todos os cidadãos; todavia, na República oligárquica brasileira, a liberdade era negra, mas a cidadania era branca (ANDREWS, 2014). Então, se o Estado não cumpria o seu papel constitucional, caberia então às associações negras o engajamento na luta pela educação.

A respeito disso, discutimos o trabalho de Pinto (2020), “*Campanha Pró-educação*”: a luta pela alfabetização e a instrução nas páginas do *Jornal A Alvorada* (1933-1936), segundo a autora, a educação era vista como algo positivo a ser alcançado pela comunidade negra, mas também o conceito de educação formulado por essa “elite intelectual” negra que escrevia as ideias da campanha era cívico de um sentimento moral muito latente. O primeiro desejo estampado

no jornal era que os negros tivessem acesso à educação, ou seja, que a comunidade negra fosse alfabetizada (WISSENBACH, 2002). E tal engajamento deveria ser estimulado pelos pais das crianças. Nesse sentido, vai se apresentando o público-alvo do jornal: intelectuais e trabalhadores negros, leitores do semanário pelotense (PINTO, 2020).

Mas além do desejo de acesso à educação para os afro-brasileiros, a campanha salientava que não basta que os indivíduos de tez negra saibam ler as palavras e o que estava escrito no jornal ou pelo mundo afora. Era necessário ir além. Instruir-se e educar-se era fundamental para angariar condições melhores de vida. O que seria isso? Melhores condições de trabalho. Sem dúvida, o ensejo e a ânsia da intelectualidade negra eram que o filho do operariado negro pelotense pudesse ter uma equidade no conhecimento ofertado nos educandários, assim como os filhos dos homens brancos que exerciam distintas profissões na cidade (como os médicos, os advogados, os professores etc.); por consequência, do acesso à educação (PINTO, 2020).

Nessa perspectiva, é papel do professor empreender esforços, a fim de dar visibilidade aos indivíduos negros que tiveram destaque na historiografia brasileira, assim como a intelectualidade negra e os movimentos negros sociais. Sendo possível fazer o destaque para a emergência do movimento negro, para a imprensa negra que denunciava o racismo em suas páginas, para a luta dos afro-brasileiros pelo direito a educação, para a luta quilombola que atravessa toda a história do nosso país (pelo direito à terra e ter acesso à educação), para a luta pelo direito às cotas nas universidades e institutos federais, enfim apontar uma história plural que torna estes sujeitos como protagonistas históricos do passado e do presente (DAYRELL, 1996; BHABHA, 2003).

O último bloco de discussão da disciplina está pautado na atualidade e problematiza a presença da negritude nas instituições educacionais, aborda as cotas étnico-raciais como uma forma de minimizar as desigualdades raciais da população brasileira e pautou três pesquisas recentes com foco na questão racial.

Socializamos na disciplina a pesquisa “Parentescos, solidariedades e Práticas Culturais: estratégias de manutenção de um campesinato negro no litoral negro do Rio Grande do Sul”, desenvolvida por Cláudia Daiana Garcia Molet e defendida como tese de doutorado em 2018; a pesquisa “A Escola de Artes e Ofícios de Pelotas/RS e o Ensino Técnico Profissional”, desenvolvida por Adriana Barboza Roschild e defendida como dissertação de mestrado no ano de 2021 e a pesquisa “O IFSUL e as Cotas: um Desafio do Tempo Presente”, desenvolvida por Nara Cristina Fernandes Almeida e defendida como dissertação de mestrado no ano 2020. Disponibilizamos as três pesquisas para leitura dos estudantes e convidamos as respectivas pesquisadoras para apresentarem os

trabalhos para turma.

Almeida (2020) ao realizar sua pesquisa junto aos estudantes que ingressaram na instituição, no recorte das cotas étnico-raciais observa que:

Ressalta-se, também, que não só o contexto acadêmico pesa para alguns estudantes, pesa também o fato de ter que contribuir no sustento da família e muitas vezes ter que alongar o seu percurso acadêmico devido a essa questão. A entrevista 05 corrobora com isso, pois o estudante comenta que seria diferente se tivesse a oportunidade somente de estudar e não ter a necessidade de contribuir financeiramente para a família e que, de certa forma, implicou no seu percurso, destacando que poderia estar formado se não tivesse essa responsabilidade. Percebe-se que o sucesso do jovem cotista no ensino superior é bastante complexo e o peso da desigualdade social interfere nesse contexto desde o ingresso até a conclusão, portanto, é necessário levar em conta toda a história desses jovens, que muitas vezes lutam para permanecer na universidade e se formar. (ALMEIDA, 2020, p. 147-148).

Ao abordar tal questão junto a turma destaca-se uma preocupação adicional com a permanência do estudante na instituição. Visualizamos tal preocupação de forma positiva, pois até o momento a atenção no que tange o ingresso de estudantes cotistas estava alicerçada no ingresso e pensar a permanência, pode ser dar um passo à frente nesta discussão.

As três pesquisas selecionadas foram apresentadas pelas colegas pesquisadoras, foi uma experiência significativa, pois possibilitou aos estudantes visualizar a questão étnico-racial como campo de pesquisa e inclusive potencializar algumas possíveis investigações no grupo. Embora a disciplina *Educação e Racialização no Ensino Profissional Tecnológico* tenha como objetivo pautar essas questões através do recorte historiográfico, relacionar o passado e presente é consequência natural da pesquisa histórica (PEREIRA, 2013; PEREIRA, 2014; PEREIRA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

A disciplina *Educação e Racialização no Ensino Profissional Tecnológico* abordou a educação e a compreensão das relações étnico-raciais, foi desenvolvida no primeiro semestre de 2022, sob a regência de duas Professoras que se identificam com a temática em pauta.

A disciplina foi desenvolvida em encontros semanais e abordou temas como: raça, racismo, racialização e branquitude; história dos movimentos sociais negros, luta pelo direito à educação, espaço escolar, imprensa negra (DOMINGUES, 2002) e reserva de cotas raciais para ingresso nas instituições públicas. A reflexão foi uma ferramenta analítica potencializada no cotidiano da disciplina, no intuito de sensibilizar os estudantes para implementação de uma

educação antirracista em seus diversos espaços de atuação.

O grupo de estudantes que compôs a disciplina *Educação e Racialização no Ensino Profissional Tecnológico* participou ativamente dos debates em sala de aula e explicitou um olhar crítico para as questões relacionadas ao racismo estrutural. Defendemos uma educação para as relações étnico-raciais como um processo que amplo que precisa ser construído por todos (ABREU; MATTOS, 2008). Sob inspiração da célebre frase da Angela Davis (2016) “Não basta não ser racista. É preciso ser antirracista”, organizamos a disciplina ministrada e considerando o retorno dos estudantes, no que tange as reflexões propostas alcançamos nossos objetivos. Tais objetivos, como já dito, não são um fim, mas parte de uma luta mais ampla que envolve todos nós, **por um mundo melhor!**

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *In: Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. 2008.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA, Nara Cristina Fernandes. **O IFSUL e as Cotas: um Desafio do Tempo Presente**. Pelotas: IFSUL, 2020. (Dissertação de Mestrado)

ANDREWS, George Reis. **América Afro-latina: 1800-2000**. São Paulo: EDUFSCAR, 2014.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade Negra em São Paulo, 1915/1930. *In: Estudos Afro-Asiáticos*, a. 24, n. 3, 2002, p. 563-599.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FONSECA, Marcus. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *In: Revista Brasileira de História da Educação*, n.13, jan.-abr. 2007, p. 11-50.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. “Desigualdades Raciais no Brasil”. *In: HASENBALG,*

Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

MOLET, Cláudia Daiana Garcia. **Parentescos, solidariedades e Práticas Culturais**: estratégias de manutenção de um campesinato negro no litoral negro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2018. (tese de doutorado)

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secad, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

NASCIMENTO, Elisa. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. 1ed. Brasília: Fundação Vale/UNESCO, 2014.

PEREIRA, Amílcar A.; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *In: Estudos Históricos*, n. 50, 2012.

PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.) **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

POLIAKOV, Léon. **O mito ariano**: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: EDUSP, 1974.

PINTO, Natália Garcia. **“Campanha Pró-Educação”**: a luta pela alfabetização e a instrução nas páginas do Jornal A Alvorada (1933-1936). Trabalho de Conclusão de Curso. Curso Formação Pedagógica para Graduados Não-Licenciados, IFSUL, 2020.

ROSCHILD, Adriana Barboza. **A Escola de Artes e Ofícios de Pelotas/RS e o Ensino Técnico Profissional**. Pelotas: IFSUL, 2021. (Dissertação de Mestrado)

SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. *Leitura: In: Teoria & Prática*, v. 33, n. 64, p. 31-47, 2015.

SCHWARCZ, Lilian. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 11- 22.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações e escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. *In: Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul.-dez. 2002, p. 101-122.

AS RELIGIÕES AFRO COMO FATOR DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Renata e Silva Brito¹

Márcio Bonini Notari²

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a oferta da disciplina de religião é obrigatória por parte das escolas públicas que possuem o Fundamental. A matrícula do aluno, no entanto, é optativa, ou seja, ele não precisa cursar caso não tenha interesse.

Sabendo que o Brasil é oficialmente um Estado laico, pois a Constituição Brasileira e outras legislações preveem a liberdade de crença religiosa aos cidadãos, além de proteção e respeito às manifestações religiosas.

Portanto, não pode haver um ensino religioso nas escolas. É fundamental que se discuta religião entre os alunos, mas não uma religião em detrimento da outra. Quando a escola se propõe a cumprir a lei, ela deverá ser plural, também no quesito religião, significa dizer, portanto, que toda expressão religiosa deverá ser respeitada dentro e fora dos muros das escolas.

As discussões sobre religião que não podem ficar apenas no aspecto de idealização, deve fazer parte integrante do currículo escolar, assim, na escola deve-se discutir religião e não dogmas religiosos, ou seja, a escola é espaço para cristãos, muçulmanos, adeptos da religião afro, budistas, dentre outros.

A escola sendo um local democrático precisa acolher à todos sem exceção, e ao mesmo tempo deverá dar voz ao branco, ao negro, ao índio, porque esse é o seu papel, acolher a diversidade, dar espaço para a pluralidade, disseminar pensamentos que incluam à todos da comunidade.

Portanto, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos escolares do país. A partir disso, as religiões afro-brasileiras começaram a ser abordadas em sala de

1 Graduada em Direito, pesquisadora e defensora da liberdade religiosa no Brasil. E-mail: renataesbrito@gmail.com.

2 Mestre em Direitos Sociais e Políticas Públicas pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Avaliador de Revistas Jurídicas Nacionais e Internacionais. Coordenador e Professor do Curso de Direito da Faculdade ÁGORA/MT. E-mail: marciobnotari@gmail.com.

aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana, tão importantes para a formação do povo brasileiro.

Importante destacar que a discussão sobre as religiões na escola tem por objetivo não promover um credo religioso em si, mas, seu principal objetivo é a discussão acerca do sagrado como fenômeno religioso, é o estudo das diferentes manifestações do sagrado no coletivo. Com finalidade de compreender o sagrado no coletivo como cerne da experiência religiosa do cotidiano que contextualiza no universo cultural.

A RELIGIOSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A espiritualidade é trabalhada no exercício e reflexão sobre a Ética, os comportamentos solidários, a busca por sabedoria e pela qualidade das relações. Trabalhamos nas Vivências Africanas e Indígenas os mitos, símbolos e elementos culturais de grupos étnicos. Muito desses elementos são religiosos, mas os aspectos que reforçamos, apresentamos e refletimos são os culturais, a filosofia e os modelos positivos e transformadores vindos desses elementos (RIBEIRO, 2008).

Ações educativas, estudos, reflexão, arte e vivências, a diversidade cultural geram as diferentes concepções e práticas religiosas. Esse percurso educativo quer reforçar os aspectos das culturas e filosofias religiosas que nos tornam seres humanos melhores. Para nós, sermos melhores é sermos capazes de interromper os círculos viciosos do sofrimento e das dores e passarmos a ser geradores de felicidade, compreensão, solidariedade, autoestima e harmonia (MOREIRA, 2007).

A IMPORTÂNCIA DA ÁFRICA COMO DIFUSOR CULTURAL

Como a África é imensa e diversa, o mais correto é falar não de uma única cultura, mas de “culturas africanas”, no plural. Só para se ter uma ideia de tamanha diversidade cultural, existem na África cerca de 490 etnias diferentes, muitas delas convivendo dentro de um mesmo país (SANTANA, 2008).

Já foi dito uma vez que o Brasil tem os pés África. Na verdade é correto afirmar que nosso país tem “corpo, alma e coração” na mãe África, ou seja, somos descendentes de um povo cuja língua, cultura e religião são segregadas pelo fato de serem negros. Ainda que o mundo tente esconder, fato é que o racismo encontra-se arraigado nas mais recônditas entranhas do Brasil, que diga-se de passagem adoraria ser chamado de Brazil (SANTANA, 2008).

A África tem muito a nos ensinar e os antigos gregos já sabiam disso. Heródoto, o historiador grego sabia da importância da África e descreveu o Egito antigo como o berço da civilização. Platão afirmou que a educação egípcia torna

os alunos mais alerta e humanos. Hipócrates, o pai da medicina no Ocidente, afirmou que o multigênio egípcio Imhotep era o verdadeiro pai da medicina. O famoso “teorema de Pitágoras” foi base a construção das pirâmides egípcia 1000 anos antes do nascimento de Pitágoras. Platão foi estudante no Egito por longos 13 anos, Pitágoras se dirigiu ao Egito para estudar medicina, geometria e filosofia e lá permaneceu 22 anos. Thales de Mileto estudou no Egito por 17 anos. Os antigos já sabiam da pérola que era a África. O Egito é África, o Egito é negro (SANTOS, 2008).

Moleque, quiabo, fubá, caçula e angu. Cachaça, dengoso, quitute, berimbau e maracatu. Todas essas palavras do vocabulário brasileiro têm origem africana ou referem-se a alguma prática desenvolvida pelos africanos escravizados que vieram para o Brasil durante o período colonial e imperial. Elas expressam a grande influência africana que há na cultura brasileira (MUSEU AFRO, 2007).

A existência da escravidão no Brasil durante quase quatrocentos anos, além de ter constituído a base da economia material da sociedade brasileira, influenciou também sua formação cultural. A miscigenação entre africanos, indígenas e europeus é a base da formação populacional do Brasil. Dessa forma, a matriz africana da sociedade tem uma influência cultural que vai além do vocabulário (SANTANA, 2008).

O fato de as escravas africanas terem sido responsáveis pela cozinha dos engenhos, fazendas e casas-grandes do campo e da cidade permitiu a difusão da influência africana na alimentação. São exemplos culinários da influência africana o vatapá, acarajé, pamonha, mugunzá, caruru, quiabo e chuchu. Temperos também foram trazidos da África, como pimentas, o leite de coco e o azeite de dendê (SANTOS, 2008).

No aspecto religioso, os africanos buscaram sempre manter suas tradições de acordo com os locais de onde haviam saído do continente africano. Entretanto, a necessidade de aderirem ao catolicismo levou diversos grupos de africanos a misturarem as religiões do continente africano com o cristianismo europeu, processo conhecido como sincretismo religioso. São exemplos de participação religiosa africana o candomblé, a umbanda, a quimbanda e o catimbó (RIBEIRO, 2008).

Algumas divindades religiosas africanas ligadas às forças da natureza ou a fatos do dia a dia foram aproximadas a personagens do catolicismo. Por exemplo, Iemanjá, que para alguns grupos étnicos africanos é a deusa das águas, no Brasil foi representada por Nossa Senhora. Xangô, o senhor dos raios e tempestades, foi representado por São Jerônimo (SANTOS, 2008).

Ainda que muitos queiram negar ou “empurrar para debaixo do tapete”, a verdade é só uma somos descendentes da África e carregamos conosco muito mais que uma carga poderosa de melanina, trazemos a língua, a culinária, a

arquitetura, e como não poderia ser diferente: a religião também de lá foi herdada. É verdade que o Cristianismo e a estrutura estatal imposta desde o Brasil Colônia sempre marginalizaram os negros, seu berço e sua religião. Até o ano de 1930, a prática da capoeira ficou proibida no Brasil, pois era vista como uma prática subversiva fazia parte dos crimes e constava no Código penal. Na sua formação, o Estado brasileiro nada tinha de laico. A primeira Constituição promulgada “em nome da Santíssima Trindade” por Dom Pedro I em 1824 alardeava o Cristianismo como religião oficial, isso perdurou até 1889 (SOUSA, 2015).

O samba, afoxé, maracatu, congada, lundu e a capoeira são exemplos da influência africana na música brasileira que permanecem até os dias atuais. A música popular urbana no Brasil Imperial teve nos escravos que trabalhavam como barbeiros em Salvador e Rio de Janeiro uma de suas mais ricas expressões. Instrumentos como o tambor, atabaque, cuíca, alguns tipos de flauta, marimba e o berimbau também são heranças africanas que constituem parte da cultura brasileira. Cantos, como o jongo, ou danças, como a umbigada, são também elementos culturais provenientes dos africanos (MUSEU AFRO, 2007).

Historiadores como João José Reis (1983) afirmam que essa cultura da diáspora negra, essa cultura dos africanos saídos do continente, caracterizada pelo otimismo, pela coragem, musicalidade e ousadia estética e política, foi incomparável no contexto da chamada Civilização Ocidental. Como não foi fácil a vida em terras americanas, precisando lutar para sobreviver, a criação cultural “com a expressão de liberdade que a cultura negra possui” foi “um lutar dobrado” para imprimir na cultura brasileira sua influência.

Durante três séculos e meio, muitos desses africanos religiosos foram espalhados pelo mundo a bordo de navios negreiros. Despachados para as Américas, sem perspectiva alguma, se agarravam e buscavam forças em seus costumes natais. Desse êxodo surgiram religiões distintas, do candomblé ao quimbois, todas elas mesclando influências e hábitos de escravos de duas regiões distintas da África (REIS, 1983).

A CHEGADA DA RELIGIÃO AFRO NO BRASIL

As religiões afro-brasileiras são aquelas que têm origem nas tradições dos negros africanos trazidos para o Brasil como escravos. Essas crenças possuem maior ou menor grau de influência europeia e indígena e nascem da cultura de diversas etnias africanas, como iorubás, lundas e ashantis. As mais conhecidas são o Candomblé e a Umbanda (SANTANA, 2008).

No Brasil, a escravidão colocou em contato as religiões de diferentes povos africanos, que acabaram por assimilar e trocar entre si elementos semelhantes de suas culturas. Assim se sobrepuseram e se fundiram ritos de origem

distinta num amálgama comum de que surgiram as religiões afro-brasileiras. O candomblé é uma das religiões afro-brasileiras mais conhecidas em todo o País, sendo seu panteão constituído pelos orixás, inquices e voduns, divindades dos povos ioruba, banto e jeje, respectivamente (SANTOS, 2008).

As religiões afro-brasileiras recebem nomes diferentes dependendo do lugar e do modelo de seus ritos. No nordeste há o tambor-de-mina maranhense, o xangô pernambucano e o candomblé baiano. No Rio de Janeiro e São Paulo prevalecem a umbanda e o candomblé e no Sul, o batuque gaúcho. Isso evidencia as permanências e transformações africanas nas religiões afro-brasileiras (MOREIRA, 2007).

De uma perspectiva histórica, todas essas formas de religiosidade foram vistas pelos colonizadores europeus e cristãos como perigosas expressões de idolatria e pecado, a serem extirpadas pela conversão, para garantir aos escravos a salvação de sua alma. Ainda hoje persiste essa visão que associa expressões religiosas afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda a ritos demoníacos de feitiçaria (REIS, 1983).

Durante os quatro séculos de colonização e escravização do povo aricano, cerca de 3,5 milhões de africanos chegaram ao Brasil como escravos. Entre eles, povos de etnias: iorubas, fons, maís, hauças, éwés, axântis, congos, quimbundos, umbundos, macuas, lundas e diversos outros povos, cada qual com sua própria religião e cosmogonia (OLIVEIRA, 2019).

Como as religiões foram se formando em diversas regiões e estados do país, elas foram aderindo formas diferentes umas das outras, inclusive os nomes, os que mais se destacaram na época, assim como nos dias de hoje, são o Candomblé e a Umbanda. Além dessas, outras religiões também possuem características africanas, como Xangô e a Jurema, também conhecida como Catimbó (AIRES, 2013).

A ACULTURAÇÃO DO AFRICANO EM TERRAS BRASILEIRAS

As grandes instituições religiosas do Brasil colonial e imperial tiveram negros escravizados — e muitos. Pesquisas recentes apontam para um número de escravos muito acima da média do que havia nas grandes propriedades rurais, práticas de incentivo à procriação para aumentar a quantidade de mão de obra e até mesmo uma tabela de preços para quem quisesse comprar a alforria — com critérios específicos para precificar cada ser humano (SOUSA, 2015).

Os escravizados mantidos por mosteiros e conventos também eram obrigados a professar a fé católica, participando de missas, momentos de orações e recebendo os sacramentos. Os que se rebelavam quanto à conversão costumavam ser punidos com castigos “de forma exemplar”, ou seja, com intensidade suficiente para

convencer os demais a não repetir gestos de desobediência (CONCEIÇÃO, 1999).

Houve ainda, a luta pela aquisição de liberdade – ou seja, a compra de uma carta de alforria – costumava ser mais difícil para um escravo de ordem religiosa do que para alguém que estivesse sob o jugo de um senhor leigo (FERNANDES, 2005). Durante o processo de colonização do Brasil, notamos que a utilização dos africanos como mão de obra escrava estabeleceu um amplo leque de novidades em nosso cenário religioso. Ao chegarem aqui, os escravos de várias regiões da África traziam consigo várias crenças que se modificaram no espaço colonial. De forma geral, o contato entre nações africanas diferentes empreendeu a troca e a difusão de um grande número de divindades (OLIVEIRA, 2019).

Mediante essa situação, a Igreja Católica se colocava em um delicado dilema ao representar a religião oficial do espaço colonial. Em algumas situações, os clérigos tentavam reprimir as manifestações religiosas dos escravos e lhes impor o paradigma cristão. Em outras situações, preferiam fazer vista grossa aos cantos, batuques, danças e rezas ocorridas nas senzalas. Diversas vezes, os negros organizavam propositalmente suas manifestações em dias-santos ou durante outras festividades católicas (REIS, 1983).

Do ponto de vista dos representantes da elite colonial, a liberação das crenças religiosas africanas era interpretada positivamente. Ao manterem suas tradições religiosas, muitas nações africanas alimentavam as antigas rivalidades contra outros grupos de negros atingidos pela escravidão. Com a preservação desta hostilidade, a organização de fugas e levantes nas fazendas poderia diminuir sensivelmente (MOREIRA, 2007).

Aparentemente, a participação dos negros nas manifestações de origem católica poderia representar a conversão religiosa dessas populações e a perda de sua identidade. Contudo, muitos escravos, mesmo se reconhecendo como cristãos, não abandonaram a fé nos orixás, voduns e inquices oriundos de sua terra natal. Ao longo do tempo, a coexistência das credências abriu campo para que novas experiências religiosas – dotadas de elementos africanos, cristãos e indígenas – fossem estruturadas no Brasil (AIRES, 2013).

É a partir dessa situação que podemos compreender porque vários santos católicos equivalem a determinadas divindades de origem africana. Além disso, podemos compreender como vários dos deuses africanos percorrem religiões distintas. Na atualidade, não é muito difícil conhecer alguém que professe uma determinada religião, mas que se simpatize ou também frequente outras (FELIPE, 2007).

Dessa forma, observamos que o desenvolvimento da cultura religiosa brasileira foi evidentemente marcado por uma série de negociações, trocas e incorporações. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que podemos ver a presença

de equivalências e proximidades entre os cultos africanos e as outras religiões estabelecidas no Brasil, também temos uma série de particularidades que definem várias diferenças. Por fim, o sincretismo religioso acabou articulando uma experiência cultural própria (FERNANDES, 2005).

Não cabe dizer que o contato entre elas acabou designando um processo de aviltamento de religiões que aqui apareceram. Tanto do ponto de vista religioso, quanto em outros aspectos da nossa vida cotidiana, é possível observar que o diálogo entre os saberes abre espaço para diversas inovações. Por esta razão, é impossível acreditar que qualquer religião teria sido injustamente aviltada ou corrompida (RIBEIRO, 2008).

A LEI N° 10.639/2003

Em 09 de Janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639 que estabelece a obrigação de se ensinar nas escolas a História e Cultura Afro-Brasileira. O objetivo dessa lei é combater o racismo em nossa sociedade através da educação, visto que em nossa educação existe uma supervalorização da história e cultura branco-europeia em detrimento das africanas e ameríndias. Se conseguíssemos implantar de fato essa lei teríamos uma desconstrução dos preconceitos difundidos na sociedade brasileira, utilizando a educação como ferramenta para construir uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, 2003).

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana. No presente texto pretendemos esboçar uma reflexão acerca da Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio (RODRIGUES, 2015).

Ainda que o Brasil tenha “evoluído” do ponto de vista legislativo, suprimindo algumas aberrações históricas acerca do povo africano – nossos antepassados – muito ainda precisa ser feito para dar o destaque aos laços que compõem a História do Brasil, e, diga-se de passagem, que sem a África não há História do Brasil (AIRES, 2013)

A base do futuro de um país passa necessariamente pela escola. Se uma nação pretende ser grande, é fundamental que ela invista primordialmente em educação. Um país com pessoas educadas, na forma mais ampla do termo, é aquele que respeita, que abre espaço, que cria condições para as múltiplas manifestações do seu povo (BAKKE, 2011).

Em 2003 com o advento da Lei 10.639, o Estado brasileiro ensina a discussão, a necessidade e a obrigatoriedade do sistema educacional estudar, discutir e respeitar a religião afro nas escolas. Do ponto de vista cultural-educacional

essa lei é um divisor de águas visto que trouxe para a sala de aula a necessidade de discutir, conhecer e permitir que crianças, jovens e adolescentes saibam acerca de uma das nossas matrizes religiosas.

Para Bakke (2011) A partir da referida lei, as religiões afro-brasileiras começaram a ser abordadas em sala de aula, como parte de um conjunto de práticas e valores de origem africana, resgatando com isso parte daquilo que ficou “escondido” durante séculos, ou seja, nossa História não foi forjada apenas sob o véu do cristianismo, também sofremos influência da religião africana, do islamismo e algo que poucos se esquecem de dizer: da religião indígena.

A escola como espaço democrático jamais poderá se abnegar a abrir espaços para discussões que envolvam as raízes históricas do seu povo. Trazer para o currículo escolar a abordagem religião-África-indígena é assumir o protagonismo de que tanto precisamos, ser um país com identidade própria e jamais renegando o que somos e de onde vivemos (SOUSA, 2015)

Trazer esse tipo de discussão para a escola e criar condições para que a atual geração e a próxima conheçam sobre o processo de formação cultural do seu país é sinal de que a escola pode e deve atender a todos, sem distinção. É prova de que a escola serve ao seu propósito, formar o intelecto, lapidar o senso crítico, oportunizar discussões que garantam a formação do cidadão (BRASIL, 2003).

Ensinar sobre a religião afro nas escolas não é evangelizar. É um ato de civismo, democracia, empatia e principalmente de cidadania. Se a escola quer ser democrática, todos devem ter vez e voz. Se a escola quer ser cidadã, ninguém pode ficar para trás (RODRIGUES, 2015).

Nesse contexto, a escola não pode ser veículo que permita nenhuma manifestação discriminatória e/ou racista, ainda que isso venha disfarçado de afirmação religiosa. Vale lembrar que a escola se apresenta como uma aldeia global, uma cidade cosmopolita e nela todos tem espaço: brancos negros, amarelos, católicos, evangélicos, macumbeiros, islâmicos, budistas, etc. Essa é a identidade da escola: a pluralidade (CONCEIÇÃO, 1999).

Respeitar a religião do povo africano é entender que o meu direito termina quando o do outro começa, que eu não preciso me anular para respeitar o espaço do outro, que a democracia deve imperar até quando o assunto for fé, que a escola é acolhedora, que ela é plural, democrática e formada por pessoas.

Portanto, a escola é a estrutura capaz de minar o que a sociedade busca normalizar como racismo estrutural, isto é um conjunto de práticas discriminatórias, institucionais, históricas, culturais dentro de uma sociedade que frequentemente privilegia algumas raças em detrimento de outras. O termo é usado para reforçar o fato de que há sociedades estruturadas com base no racismo, que favorecem pessoas brancas e desfavorecem negros e indígenas (MOREIRA, 2007).

A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas (BRASIL, 2003)

Com a Lei 10.639/03 também foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Os livros didáticos já estão quase todos adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas (ALMEIDA, 2018).

Em se tratando da temática e a sua obrigatoriedade no currículo escolar, gestores, competentes, responsáveis e atuantes são importantes no processo de solidificação da escola democrática, aberta, livre e que respeita todas as formas de expressão religiosa. Na difusão do melhor processo de ensino-aprendizagem para a comunidade, mas só a gestão em si não abrilhanta a escola, há um ator de abissal importância que deve ser destacado, referimo-nos aos professores (SOUSA, 2015).

A escola pode e deve trabalhar com o coletivo, fazendo isso ele (o gestor), coloca em prática o processo de autonomia e democratização devem permear todas as ações da escola, trabalhar de maneira a promover ações coletivas, o que significa utilizar em seu cotidiano, na sua gestão as contribuições dos profissionais que ali estão inseridos, promovendo discussões e a participação nas tomadas de decisões (CONCEIÇÃO, 1999).

Professores, pais, alunos e gestores são responsáveis diretos para que o sucesso e o respeito à seja alardeado e difundido entre a comunidade local. A escola precisa ser o espaço da democracia e da criação de ideias que valorizem todos os atores no processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2008).

As escolas eficazes apresentam um elevado espírito de integração com a comunidade, de modo não só a envolvê-la no processo de decisão da escola, a fim de constituir uma gestão democrática e participativa, mas também de modo a tornar o processo ensino-aprendizagem mais ativo, atualizado e integrado.

O apoio da comunidade é efetivo, quando ocorre num ambiente da interação entre a comunidade e o pessoal da escola, de tal maneira que atuem em conjunto e em associação como elementos de apoio da escola e não apenas como apoiadores para a melhoria das condições materiais e financeiros da

escola (CONCEIÇÃO, 1999).

O apoio da comunidade para as questões nutricionais e de saúde dos alunos tem demonstrado ser extremamente importante na promoção da aprendizagem dos alunos, assim como o reforço no desenvolvimento de valores positivos dos alunos. Importante frisar que antes de ser uma obrigação legal, abordar de matéria direta e/ou interdisciplinar é um ato de cidadania e respeito ao povo que ajudou no processo de construção desse país.

O NEGRO NA CULTURA ESCOLAR: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO

O negro sempre foi discriminado no Brasil, percebemos a construção do preconceito a partir do momento em que os povos africanos foram trazidos para cá na condição de escravizados. Foram arrancados de suas terras na África, de várias comunidades que falavam dialetos diferentes. Assim, foram obrigados a se adequarem em um lugar que não era sua terra de origem e conseguiram se adaptarem entre os demais povos que ali estavam (SANTANA, 2008).

O negro sempre sofreu com o preconceito racial desde os nossos antepassados e esse modelo de negação dos direitos desse ser ainda nos persegue até os anos de hoje, em pleno século XXI. Portanto, percebemos que há uma grande necessidade em dar continuidade a essa luta que começou há anos com intuito de conquistar os direitos desses povos historicamente excluídos (SANTOS, 2008).

A temática racial, portanto, precisa ser tratada de modo a que se reduzam os estereótipos e a reprodução dos modelos que inferiorizaram os negros em nossa sociedade. Pois, acreditamos que a educação é o melhor meio de comunicação para desfazemos estes estereótipos que foram construídos na sociedade em relação a História e a cultura negra africana (RIBEIRO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

Portanto, mesmo com o avanço na legislação brasileira, que passou, com o alvorecer do século XXI a reconhecer a indispensável e importante contribuição da cultura e da história dos africanos e dos indígenas na solidificação, construção e afirmação da sociedade brasileira, muito precisar ser discutido, abordado e trazido à tona e que apenas a criação de uma lei não ameniza a dívida histórica que o país tem com essa parcela da população.

Portanto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trouxeram à tona uma discussão que vai muito além do contexto referente a atualidade, proporcionando debates que englobam a diversidade cultural, étnica, religiosa e linguística do povo africano, e esta pode ser abordada em sala de aula.

Desconstruir ideias já cristalizadas acerca de determinados assuntos dentro do contexto educacional é uma discussão que deve ser tomada, reivindicada e encampada pelos professores, pais, alunos, comunidade escolar e sociedade civil organizada.

REFERÊNCIAS

AIRES, José Luciano de Queiroz. **Diversidade Étnico-raciais e interdisciplinares**: diálogos com as leis 10.639 e 11.645, 2013. Ed. Universidade Federal de Campina Grande – EDUFCG. 2013.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/>. Acesso em 01 de mai. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, 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. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 jun.2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08 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”. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Rompendo com o silêncio o negro na escola**. In: LIMA, I. C. (Org.) Os negros e a escola brasileira. Florianópolis, SC: NEN, 1999.

FELIPE, Delton Aparecido. Ensino de história cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica: Desafios e possibilidades. **I Encontro de pesquisa em Educação, IV jornada de prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da VEM**: “Infância e Práticas Educativas. ArqMudi, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural:

desafios e possibilidade. *In: Caderno Cedes*, Campinas-SP, vol. 25, n 67, p. 378-388, set.-dez, 2005.

MOREIRA, A. Flávio. Currículo, conhecimento e cultura. *In: Presidência da República, Ministério da Educação, Departamento de Ensino Fundamental – Indagações sobre o currículo*. 2007.

MUSEU AFRO BRASIL. **Roteiro de visita ao acervo**. São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/visite/roteiros-de-visita>. Acesso em: 06 jul. 2022.

OLIVEIRA, Yara Maria Castro de. **As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o ensino de geografia: desafios na formação e prática do professor**. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA1_ID2773_30092019151612.pdf. Acesso em 24 mai. 2022.

REIS, João José Reis. Resistência Escrava na Bahia. “Poderemos brincar, folgar e cantar...”: o protesto escravo na América. *In: Revista Afro-Ásia*, n. 14. 1983.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira. **História e Cultura afro-brasileira e africana na escola**. MEDEIROS, Célia; EHRARI, Irandj Roberto (coord.). Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

RODRIGUES, Lorena. **A lei 10.639/03 e sua aplicabilidade: o caso da escola “Maria Malbina Pereira” (Santa Luzia do Cariri–PB)**. 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/4990/3/LORENA%20RODRIGUES%20-%20TCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%202017.pdf>. Acesso em 24 mai. 2022.

SANTANA, Vera. **História e Cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008,

SANTOS, Luiz Carlos dos. **História e Cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **As religiões afro-brasileiras e o sincretismo**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/religiao/as-religioes-afrobrasileiras-sincretismo.htm>. Acesso em 29 mai. 2022.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA/GO

Thaís Regina de Carvalho¹

Rachel Benta Messias Bastos²

Cecília Maria Vieira³

INTRODUÇÃO

Em acordo com os documentos normativos e orientadores da organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2004; 2007; 2012), abordar aspectos referentes à educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil integra uma das responsabilidades da primeira etapa da educação básica, que apresenta como finalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Nessa direção, vale destacar que corroboramos com as pesquisas de Arleandra Amaral (2013), Thaís Carvalho (2018); Eliane Cavalleiro (2015); Cecília Vieira (2011), que apontam o processo de construção valorizada das identidades de crianças negras, indígenas e brancas como um dos elementos que compõem o desenvolvimento integral das meninas e dos meninos de zero a seis anos de idade.

Considerando as particularidades das relações sociais no Brasil, nas quais ao mesmo passo que a categoria raça configura-se como estrutural e estruturante (ALMEIDA, 2019; GOMES, 2012), no que se refere ao acesso às oportunidades e garantia de direitos, o mito da democracia racial demarca e afeta fortemente o cotidiano da população, ao propagar a ideia da existência de relações harmônicas entre negros/as e brancos/as.

Diante desse contexto, a realização de trabalhos intencionais e consistentes que contemplem a educação das relações étnico-raciais torna-se imprescindível para o movimento de rompimento dos silenciamentos e privilégios, bem

1 Doutora em educação. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: decarvalho@ufg.br.

2 Doutora em educação. Docente do Instituto Federal de Goiás. E-mail: rachel.bastos@ifg.edu.br.

3 Doutoranda em educação pela Universidade de Brasília. E-mail: ceciliavieira70@gmail.com.

como do reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial que constitui o nosso país. Em especial, na educação infantil, estudos (CARVALHO, 2018; VIEIRA, 2011) apresentam a importância da referida temática ser contemplada cotidianamente, o que requer que o trabalho a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira extrapole a realização de ações isoladas e/ou pontuais em datas específicas. Segundo Brasil (2012):

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (BRASIL, 2012, p. 21).

Salientamos a relevância de abordar, de forma aprofundada, no cotidiano das unidades de educação infantil, os aspectos que abarcam a educação das relações étnico-raciais, de tal modo que a temática seja incorporada enquanto uma das demandas que compõem as responsabilidades da gestão escolar, bem como das propostas e práticas pedagógicas das/os docentes.

Considerando a necessidade e importância da perspectiva que prima pela proposição e acompanhamento das práticas pedagógicas antirracistas na primeira etapa da educação básica, emergiu a proposta de estudo intitulada “Educação das relações étnico-raciais e crianças de zero a três anos de idade: um estudo sobre as práticas pedagógicas na rede municipal de Goiânia⁴”, que vem sendo desenvolvida desde o segundo semestre do ano de 2020, com previsão para término em dezembro de 2024. A mesma conta com a participação de docentes, discentes da graduação e egressas da Universidade Federal de Goiás e Instituto Federal de Goiás.

O objetivo da pesquisa constitui-se em analisar as práticas pedagógicas da educação infantil, em especial, as direcionadas às creches (zero a três anos de idade) da rede municipal de educação de Goiânia, no que se refere às ações que visam abranger a educação das relações étnico-raciais. Para isso, estão sendo realizadas análises documentais (documentos normativos nacionais e locais; projetos político pedagógicos), além da aplicação de questionários⁵ junto às docentes dos agrupamentos de crianças de zero a três anos de idade, diretoras e coordenadoras pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia.

Os questionários são compostos por eixos que, embasados nas orientações

4 Pesquisa apresentada e aprovada no Conselho Diretor da Faculdade de Educação no mês de outubro do ano de 2020.

5 Cabe expor que a pesquisa e consequentemente os instrumentos de coleta de dados foram aprovados e cadastrados na Plataforma Brasil (Comitê de ética em pesquisa).

dispostas nos documentos normativos, têm como intuito compreender as formas e estratégias utilizadas para contemplar a educação das relações étnico-raciais, considerando as especificidades da educação infantil. De modo especial, o questionário das/os docentes é composto por perguntas sobre: Perfil da/o respondente; Atuação e caracterização do agrupamento; Concepção de educação das relações étnico-raciais na educação infantil; Organização dos espaços; Relações – Crianças e seus pares; Crianças e adultos; Brinquedos e materialidades; Projetos pedagógicos; e Formação continuada.

Diante do escopo da pesquisa, selecionamos para debater no presente artigo, os dados referentes ao questionário direcionado às docentes, em especial, sobre o eixo: “Projetos Pedagógicos”. Nessa direção, o nosso objetivo configura-se em: analisar as práticas pedagógicas de docentes das crianças de zero a três anos no que se refere à inserção da educação das relações étnico-raciais.

Adiante, apresentamos aspectos referentes aos caminhos trilhados para a coleta dos dados. Logo após, realizamos um debate sobre educação infantil e relações étnico-raciais e, em seguida, a partir das respostas das docentes, analisamos os dados no tocante ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que contemplem a educação das relações étnico-raciais.

DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: CAMINHOS TRILHADOS PARA A COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados iniciou-se a partir do levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos sobre a temática. Os trabalhos localizados abordaram questões sobre: Valorização das crianças e infâncias negras; Escuta e protagonismo de meninas/os negras/os; Percepções, falas e atitudes das/os professoras/es perante a necessidade de uma educação antirracista; Oferta de formação inicial e continuada; Realização de práticas e projetos pedagógicos que contemplem a história e cultura africana e afro-brasileira; Manutenção da reprodução da branquitude nas instituições; Análises dos materiais, documentos e políticas educacionais que envolvem a educação das crianças pequenas; entre outros.

De modo geral, porém, sem desconsiderar as especificidades de cada estudo, as pesquisas apontam, enquanto conquistas e avanços em prol de uma educação antirracista na primeira etapa da educação básica, os seguintes aspectos: o crescimento da realização de ações intencionais que contemplam a educação das relações étnico-raciais; a utilização de termos e expressões como raça, étnico-racial, crianças negras, entre outros nos documentos normativos; o aumento da oferta de cursos de formação continuada; a inserção de personagens negras nas obras de literatura infantil. Contudo, o silenciamento perante o racismo, discriminação e preconceitos referentes à cor da pele e cabelos crespos, além da

ausência de acompanhamento das ações que vêm sendo realizadas, também são elementos sinalizados como as lacunas e limites a serem superados.

Em meio aos estudos das pesquisas, torna-se evidente o aumento do número de teses e dissertações que se debruçam aos assuntos pertinentes a educação infantil e educação das relações étnico-raciais. No entanto, ainda permanece pulsante a necessidade de investigações a respeito das particularidades das crianças na faixa etária de zero a três anos de idade, conforme pontuou Rosemberg (2011).

Dando continuidade a caracterização dos caminhos percorridos na pesquisa, cabe salientar a realização da análise documental que, para Ludke e André (2012, p. 38), constitui-se: “[...] numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Em nosso estudo, foram analisados documentos em nível nacional e municipal que contam com orientações específicas para a educação infantil, além de documentos que abordam a educação das relações étnico-raciais, conforme será debatido na próxima sessão. Após o estudo do referencial teórico da área e dos documentos orientadores, foram elaborados os questionários que foram aplicados no ano de 2021 junto às docentes, diretoras e coordenadoras pedagógicas de CMEIs da rede municipal de educação de Goiânia⁶.

Anteriormente ao encaminhamento do *link* para o preenchimento do questionário, foram agendadas reuniões *online* com cada CMEI em horários e dias distintos para apresentação e explicação da pesquisa. Nesses momentos, contamos com a participação de integrantes da equipe gestora e docentes. Após o envio, as participantes tiveram em torno de um mês para a devolução dos questionários. No todo, recebemos doze respostas de docentes, três de diretoras e três de coordenadoras pedagógicas. Conforme mencionado anteriormente, iremos debater a respeito dos dados referentes ao eixo “Projetos Pedagógicos”, os quais foram respondidos pelas docentes.

A seguir, temos uma discussão a respeito da concepção de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, a partir da revisão bibliográfica e/ou de literatura, com a intencionalidade de investigar e analisar documentos já existentes que contribuirão com as análises desta investigação.

AQUILOMBAMENTO BIBLIOGRÁFICO E LITERÁRIO DE PRÁTICA PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

O aquilombamento é uma categoria lógico-histórica - oriunda do quilombo - que compreende os nexos constitutivos do agrupamento de sujeitos negros/

6 Os CMEIs foram indicados pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

as com intencionalidades afins, a resistência e libertação. Nas análises da autora Maria Beatriz Nascimento (2018) e dos autores Clóvis Moura (1988), Abdias Nascimento (1980) e Kabengele Munanga (1996), a partir dos estudos sobre o processo de escravidão no Brasil, identificaram e caracterizaram o quilombo e, conseqüentemente, seu “*continuum*” em aquilombamento, como um processo de agregação, luta e capacidade de resistência na colonialidade e em diversas circunstâncias sociais:

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo quando a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias de destruição (NASCIMENTO, 2018, p. 7).

Em analogia a estes sentidos plurais do quilombo, como sabedoria, atribui-se neste texto a ideia do aquilombamento bibliográfico e literário como metodologia de organização social, ou seja, percurso metodológico de desvelamento e análise de pesquisas interseccionadas pela busca de uma prática pedagógica antirracista. Com esta natureza analítica de aquilombar-se, fundamentada na epistemologia negra, buscamos como caminho da pesquisa e investigação, o aquilombamento de documentos oficiais, mencionados acima, referentes à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira (BRASIL, 2004) e as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2006).

Entende-se assim que este procedimento metodológico é uma construção para uma educação antirracista provenientes da luta histórica do movimento negro, da instituição de políticas públicas antirracistas e de ações educativas e práticas pedagógicas de abordagem da diversidade étnico-racial e cultural.

Aquilombamento Documental

O ponto de partida da análise documental refere-se ao marco histórico-político de institucionalização de legislações antirracistas, em especial, àquelas relacionadas às políticas públicas educacionais de normatização da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. O que significa um duplo movimento, de um lado, produzido pelo Estado-nação, mediante a promulgação e implementação de leis federais, como a 10.639/2003 e a 11.645/2008 originárias das alterações da LDB 9.394/1996, “[...] que garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 9).

Por outro lado, à luta histórica do Movimento negro e a pauta da educação compreendida e reivindicada como direito humano, acesso, permanência e êxito na educação pública e, sobretudo, a criação e adoção de políticas públicas, com a finalidade de romper com as injustiças e desigualdades sociais, ao recolocar na agenda nacional a questão racial. Com o entendimento que o direito à educação não significa apenas o direito ao estudo, mas sobretudo, a formação para cidadania, cujo objetivo primordial é a construção de uma sociedade mais justa, democrática através da desconstrução do mito da democracia racial. “[...] mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízo para os negros” (BRASIL, 2004, p. 12).

A promulgação nacional das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 também estabeleceu como marco histórico a definição da educação das relações étnico-raciais como uma política pública educacional de formação de atitudes, posturas e valores. Esta significação gerou a necessidade imperativa do cumprimento das proposições normativas das leis, as quais desencadearam a elaboração de documentos relacionados às diretrizes, o plano e as orientações e ações para a educação das relações étnicos raciais. Assim,

[...] o principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa, igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (BRASIL, 2004, p. 8).

Nesta lógica, e em determinação a Lei 10.639/2003, foi estabelecida no ano de 2004, através do parecer CNE 003/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira (DCNERER), que “[...] estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão” (SILVA, 2007, p. 490). Trata-se da realização de atividades da prática pedagógica antirracistas diretamente relacionadas à EREER.

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2007, p. 490) explica que o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), ao interpretar e orientar a execução das determinações da Lei 10.639/2003, “[...] colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais”. O que gerou tensões ao provocar a necessidade de mudanças epistemológicas e metodológicas em relação às práticas educativas promotoras de igualdade racial.

Neste sentido, as DCNERER apresentam um conjunto de medidas e ações com vistas ao desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas antirracistas, dentre elas, a formulação de projetos destinados à valorização da história e cultura dos/as afro-brasileiros/as e africanos/as; a elaboração, execução e avaliação de programas educacionais; a produção de planos institucionais, pedagógicos e de ensino; a construção de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação; a formação inicial e continuada de professores/as e, a formação de programas de ações afirmativas. As ações afirmativas compreendem o

[...] conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

As DCNERER apresentam como “correção, reparação” a essa condição de desvantagens e marginalização histórica as medidas e ações da EREER. Elas estão intrinsecamente relacionadas a um projeto de escola, educação e formação dos sujeitos sociais que reverberam nas relações pedagógicas cotidianas do ambiente educacional. Com esta intencionalidade e o entendimento de que a escola tem um papel preponderante na efetivação de práticas pedagógicas antirracistas, como desdobramento das DCNERER, foi instituído em 2006 o documento “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”, como “[...] resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as)” (BRASIL, 2006, p. 13). Este documento apresenta orientações para o cumprimento das legislações antirracistas, mediante o estabelecimento de ações e orientações relacionadas à diversidade étnico-racial e cultural em concordância às especificidades dos níveis e modalidades do ensino.

Em relação à análise de revisão bibliográfica e literária deste documento, optamos como foco desta pesquisa, o direcionamento do olhar para a primeira etapa da educação básica em observância ao objetivo geral desta investigação. A Educação Infantil é tratada neste documento através da explicação sobre alguns de seus processos de desenvolvimento no Brasil e da construção de referenciais para a abordagem da temática étnico-racial nesta etapa de ensino.

As orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil estão pautadas, por um lado, no escancaramento referente ao número de crianças ainda sem acesso/atendimento nas instituições de ensino, na desigualdade social e nos distintos modos de atendimento às crianças; por outro lado, na educação de crianças de 0 a 6 anos que possuem especificidades da formação integral, ou seja, os aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e sociais. Envolve uma prática pedagógica instituída pelo ato de educar e cuidar

vinculados ao papel educativo-social entre a criança e o adulto nas instituições de educação infantil.

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (BRASIL, 2006, p. 37).

Pode-se assim atribuir aos processos de socialização e formação, o desenvolvimento de práticas pedagógicas (antirracistas), contextualizadas a educação das relações étnico-raciais, de forma permanente a constituir-se como um princípio e uma prática coerente com a concepção de criança e educação. Assim, “é importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro” (BRASIL, 2006, p. 168). Refere-se à prática pedagógica da diversidade étnico-racial e cultural, com foco na introdução, reconhecimento e ampliação do repertório literário, musical, dos brinquedos e brincadeiras, contos, expressões corporais, linguagens relacionadas à pluralidade cultural e histórica do povo brasileiro.

Em associação as perspectivas de ações e orientações para a implantação, no sentido da efetivação da EREER, destaca-se nesta análise bibliográfica e literária, a produção do material⁷ “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” de 2012, sob a coordenação dos autores Maria Aparecida S. Bento (CEERT), Héido S. Júnior (CEERT) e Silvia Pereira de Carvalho (Instituto Avisa Lá). Este material faz parte de um conjunto de ações do plano de cooperação técnica estabelecido, com a finalidade de criar um inventário de práticas promotoras da igualdade racial e proporcionar uma formação continuada referente à inclusão da igualdade racial nas práticas pedagógicas escolares. A produção do material em texto e vídeos é resultado da intervenção em situações reais, nas quais os atores sociais da escola refletiram sobre “como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial” (BRASIL, 2012, p. 8). Nas DCNEIs está estabelecido que a identidade étnica é caracterizada como

7 “A produção deste material teve a colaboração de diferentes instituições: do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores” (BRASIL, 2012, p. 8).

um elemento da constituição da criança, assim como a apropriação da língua materna. O trato desta questão é requisito básico para o desenvolvimento e efetivação de uma política educacional igualitária e pluralista (BRASIL, 2012).

Educar para a igualdade racial é uma tarefa coletiva. Esta ação exige estudo e conhecimento sobre a legislação, documentação e a história e cultura dos povos africanos e indígenas. E, além disso, é fundamental “o compromisso dos profissionais da área com a educação de qualidade e igualitária é o principal motor para que procurem o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas que promovam igualdade racial nesta etapa” (BRASIL, 2012).

Na análise desse material, foi possível constatar alguns aspectos fundamentais: o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos requer um planejamento; a discriminação e preconceito social têm afetado diretamente o desenvolvimento das crianças negras; a necessidade de incluir na proposta pedagógica práticas promotoras da igualdade racial; a construção de uma sociedade democrática e pluralista; a valorização dos arranjos familiares, a utilização de materiais; e, por fim, a organização do espaço; material e tempo. Desse modo, o material apresenta como estratégias e ações, atividades com a intenção de favorecer as relações, vivências e experiências das crianças na sua diversidade.

Torna-se um imperativo categórico a seguinte questão: Como as práticas pedagógicas na Educação infantil podem promover a igualdade racial? “Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial” (BRASIL, 2012, p. 20). É primordial uma intervenção de qualidade na prática pedagógica que não pode desprezar a categoria histórico-social da raça como um componente do processo identitário.

A análise com a intenção de realizar uma investigação documental contribuiu significativamente para o desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que a busca pela compreensão das práticas pedagógica antirracistas, estão subsidiadas e fundamentadas por estes documentos, cuja elaboração em um determinado tempo histórico do cenário nacional, nos anos 2000, contou com a participação de grandes intelectuais do movimento negro brasileiro. Este procedimento da análise documental é reverberado em diversos estudos teóricos dados a sua importância e contribuição histórico-política.

ANÁLISES DO EIXO PROJETOS PEDAGÓGICOS

As análises preliminares aqui apresentadas sinalizam o compromisso de mudar a cultura pedagógica nos espaços infantis como estratégia relevante de um esforço integrado de profissionais comprometidas/os em promover práticas

promotoras da igualdade racial na educação infantil. A investigação se constitui em pesquisar as práticas do coletivo educacional (diretoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e docentes) como uma estratégia eficaz para apreender o que nos revela as práticas pedagógicas nos cotidianos da educação infantil.

Como já mencionado anteriormente, iremos abordar aspectos apontados pelas docentes que atuam com crianças na faixa etária de zero a três anos, no que se refere ao eixo projetos pedagógicos. No todo, foram 12 respostas de mulheres que se auto identificaram como cisgênero, sendo 58,3% autodeclaradas negras (pretas e pardas) e 41,7% como brancas. Sobre a formação inicial ambas responderam serem pedagogas com atuação média de 11,3 anos de trabalho na Rede e especificamente de 11,4 anos na educação infantil. A seguir apresentaremos a descrição e análises dos dados coletados nos questionários:

QUADRO 01: Análises sobre o eixo: Projetos Pedagógicos

QUESTIONAMENTOS	RESPOSTAS/ANÁLISES
A diversidade étnico-racial é contemplada no desenvolvimento das ações direcionadas ao seu agrupamento?	O total de 100% das respondentes afirmou que contempla em suas práticas a diversidade étnico-racial em seus agrupamentos.
A diversidade étnico-racial é contemplada de que forma?	Por meio de Projetos institucionais (50%), Projetos de trabalho (33%) e Atividades culturalmente significativas (91%).
Você costuma utilizar as obras de literatura infantil para abordar os conhecimentos referentes à cultura e história africana, afro-brasileira e indígena?	As respostas aqui podem ser agrupadas em: Sempre e muitas vezes - 58,3% Às vezes e raramente - 41,6%
Você já realizou a contação das seguintes histórias para o seu agrupamento?	A história mais citada foi: O cabelo de Lelé - 91,7%,
Quais são as estratégias pedagógicas que você utiliza para o desenvolvimento das ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais?	As respostas sinalizam para estratégias que oscilam entre o silenciamento e a diversificação para abordagem do tema. Silenciamento: “Raramente falo sobre esse assunto, mas quando falo utilizo recursos de palitoches e fantoches”. Diversificação para abordagem do tema: “Rodas de conversas, brincadeiras, jogos e teatros”; “Contação de história, musical e cantinho com brinquedos,”; “Contação de História”.
Quais são os recursos didáticos que você utiliza para o desenvolvimento das ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais?	As docentes apontam para uma gama de distintos recursos didáticos como: TV, pen drive, bonecas, livros infantis, instrumentos musicais e construção dos mesmos, música, dança, fotografia, brinquedos, artes visuais e plásticas, contação de histórias, Roda de conversa e etc. O livro literário aparece nas respostas das docentes como o recurso didático mais usado.

Caso você tenha desenvolvido algum projeto de trabalho sobre a temática, compartilhe a sua experiência:	A questão foi respondida por apenas 8 docentes das 12 pesquisadas, ou seja, 66,7%. Das 8 respondentes 62,5% realizam ou realizaram projetos e 37,5% ainda não desenvolveram projetos. A maior parte dos projetos se deram a partir da literatura infantil. Os livros mais citados foram: O cabelo de Lelê, Menina Bonita do Laço de Fita e O que tem na trouxa Maria. Além do DVD: A galinha pintadinha da Angola.
Você enfrentou e/ou ainda enfrenta problemas que influenciam na implementação de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais?	A questão foi respondida por 10 docentes das 12, ou seja, 83,3%. Para 60% das docentes não há problemas/impedimentos na implementação de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais e para 40% haveria. Estes ainda são listados como: falta de formação das professoras, desconhecimento da importância da temática pela comunidade escolar (profissionais e famílias), o tema ser abordado só em novembro e isolado de outras práticas institucionais.

FONTE: Dados dos questionários aplicados com doze docentes da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, dezembro/2021.

Os dados analisados sinalizam para a importância do compromisso de conhecer, agir e mudar, em busca de uma educação antirracista, proposto por Bento (2011). A partir dessas análises, pretendemos contribuir para os debates a respeito da garantia da diversidade étnico-racial enquanto um dos direitos das crianças negras nos espaços coletivos da educação infantil. Os dados apontam divergências no que refere as possibilidades para a concretização de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, haja vista que as respostas das professoras afirmam que as mesmas conseguem 100% de atuação em suas práticas sobre a diversidade étnico-racial em seus agrupamentos, todavia é possível constatar lacunas em relação à explicitação das ações, estratégias e recursos utilizados para contemplar essa temática.

Dessa forma, o livro literário configura-se como a principal estratégia elencada pelas docentes. Essa alternativa nos convoca a repensar as escolhas, o uso desse objeto cultural, que carrega estratégias discursivas, que informam e nos formam culturalmente sobre nossas subjetividades. Assim, urge criar critérios para a seleção e escolhas que auxiliem a descolonizar o pensamento hegemônico e que permitam o protagonismo de outras diversidades narrativas. Descolonizar o pensamento e romper com a cultura da branquidade, significa rever a intencionalidade pedagógica a luz de outras referências teóricas afro centrados, grande parte delas produzidas pelo movimento negro educador (GOMES, 2017) e, principalmente, reconhecer e referenciar a produção das escrituras de tantas mulheres negras nesse campo de pesquisa (EVARISTO, 2008).

A partir das análises das respostas das docentes, é possível constatar que os

trabalhos com a temática não estão totalmente silenciados, sendo a contação de histórias e as rodas de conversas, apontadas como estratégias usadas para abordar os conhecimentos acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Em resumo, as análises preliminares das respostas apresentadas, denotam a necessidade de mais detalhamentos e aprofundamentos a respeito da exposição das estratégias utilizadas para promoção de práticas pedagógicas antirracistas direcionadas as crianças de zero a três anos de idade. Assim, cabe ressaltar a necessidade de a educação das relações étnico-raciais ser abordada de modo intencional cotidianamente, inserida nos projetos político pedagógicos e que seja desenvolvida de modo intrínseco nas ações em âmbito da gestão democrática das unidades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nesse texto, mesmo de forma breve, mostrar a relevância da pesquisa e das práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil, em especial, as direcionadas as crianças na faixa etária de zero a três anos. Para isso, foram apresentados alguns documentos nacionais que embasam o trabalho com as práticas pedagógicas antirracistas, além de analisados dados coletados na pesquisa em andamento, e que nos possibilitaram refletir a respeito do lugar em que o debate sobre educação das relações étnico-raciais ocupa nas instituições participantes do estudo.

Apontamos que há uma legislação e uma produção considerada como um -aquilombamento bibliográfico e literário de práticas pedagógicas antirracistas, que pode contribuir no sentido de que todos/as da comunidade escolar possa conhecer, para agir e posteriormente mudar.

A pesquisa segue com o processo de análises das respostas apresentadas, as quais denotam a necessidade de mais detalhamentos e aprofundamentos a respeito da exposição das estratégias utilizadas para promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Almejamos que os dados apresentados contribuam para o debate e apresente subsídios para rever os espaços, os materiais, as imagens, o projeto político pedagógico, as intervenções, de tal modo que a diversidade étnico-racial se materialize como um direito das crianças negras e brancas no cotidiano da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. Tese (Doutorado em educa-

ção). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

BENTO, Maria Aparecida. A identidade racial em crianças pequenas. *In*:: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei 10.639/03**. Brasília: CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 2/2007**. 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. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. Brasília: MEC, 2012.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil**: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede municipal de educação. Tese (Doutorado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

EVARISTO, Conceição. Escrivências da afro-brasilidade: história e memória. *In*: **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões de senzala**: quilombos, insurreições e guerrilhas. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *In*: **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria. Beatriz. **Quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias de destruição. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: **Revista de Educação**. Porto Alegre/RS, a. 30, v. 63, n.3, p. 489-506, set.-dez. 2007.

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais**: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei 10639/03 no município de Goiânia. Dissertação (Mestrado em educação) – Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011.

POSFÁCIO

Era um sonho dantesco... O tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs! [...]

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
(O Navio Negreiro, Castro Alves)

Castro Alves se tornou imortal pelos versos escritos no século XIX, que traziam à tona a realidade dos negros no contexto da escravidão e do tráfico a que eram submetidos. Poesias como “O Navio Negreiro” se tornaram, no contexto da época, referenciais para se pensar o tormento a que era exposta a população traficada, reduzidos à condição de objeto para atender o regime econômico-social-político adotado pelo Brasil, desde o seu período colonial até o término do império.

Os versos são dotados de elevada carga de dramaticidade e permitem, ao leitor, vislumbrar a construção do cenário a que o “eu lírico” é exposto. Há, de maneira inquietante, no excerto que encabeça este posfácio, a descrição dos corpos de negros e de negras traficados e tratados em condições subumanas, subjugados pela força e pelos ferros que os trazem para o vil destino da exploração escravocrata. Nas linhas finais, o “eu lírico”, diante da triste sorte, em um tom que traz a mescla do desespero e da inconformação, roga aos céus diante da insanidade que o navio negreiro representa.

Ora, já se contabilizam mais de cento e trinta anos, desde que a escravidão foi abolida de maneira oficial no território brasileiro. Ainda assim, a liberdade parece, cada vez mais distante, quando é analisado o fosso existente entre as populações negra e parda, quando comparada à branca. O modelo hegemônico é perverso, conservador, e concentra em uma estrutura sagazmente estabelecida,

a concentração de oportunidades para os grupos exploradores, em detrimento daqueles que são explorados. A escravidão foi abolida, contudo, mas isso não quer dizer que há liberdade, igualdade e fraternidade para todos os indivíduos que habitam a *Terrae Brasilis*.

Ao contrário, no Brasil, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2012 e 2017, foram registradas duzentas e cinquenta mil mortes de negros por assassinatos. Ora, a população negra possui 2,7 chances a mais de ser vítima de assassinato do que os brancos (EXAME, 2019). Naquele período, segundo Luanda Botelho, analista de indicadores sociais do IBGE, a taxa de homicídios de negros e partos aumentou em todas as faixas etárias pesquisadas, ao passo que a violência contra pessoas brancas se manteve estável.

O Instituto “Sou da Paz”, por sua vez, afirma que, em pesquisa realizada no ano de 2019, os negros representavam 78% (setenta e oito por cento) das pessoas mortas por armas de fogo no Brasil, sendo que os homens negros são os maiores atingidos, representando 75% (setenta e cinco por cento), ao passo que homens não negros consistiam em 19% (dezenove por cento) (PORTO, 2021). Nesse mesmo sentido, a violência contra mulheres negras, por armas de fogo, apresenta o índice de 4% (quatro por cento), o dobro, quando comparado ao de mulheres não negras, cujo montante foi de 2% (dois por cento) (PORTO, 2021)

A partir deste pequeno mosaico de informações, é perceptível que discutir as questões e as relações étnicas, no contexto brasileiro, implica em trazer à tona aspectos culturais que se solidificaram com o decurso dos séculos e estabeleceram, por via de consequência, desenvolturas sociais que replicam o modelo de exploração. Há, de maneira cristalina, um espaço ocupado por grupos e categorias hegemônicas que, na contemporaneidade, perpetuam dominação, oportunização e uma política de necropolítica, violência e segregação em desfavor de grupos explorados. Há um contexto que replica modelos hegemônicos de concentração de renda, exploração de grupos mais vulneráveis e o emprego da violência como mecanismo e aparato da atuação do Estado, em relação às populações mais vulnerabilizadas.

Os autores que convergiram para a construção do presente livro, trouxeram, a partir de múltiplos olhares, experiências diversificadas e inquietações científicas, a temática, envolvendo as relações étnicas. As relações étnicas, ao se pensar o contexto brasileiro, desbordam para uma pauta que está, e por muito tempo estará, na ordem do dia, envolvendo discussões multifacetadas e que colocam como liame o débito histórico existente e as medidas para minoração de suas consequências.

Está-se, destarte, diante de vozes que ecoam a resistência de se pensar os matizes e as realidades tão destoantes no contexto brasileiro, notadamente para

a população negra e parda, no acesso à condição de ter direitos, cidadão e poder usufruir, a partir de tais caracteres, de oportunidades isonômicas. Faz-se imprescindível pensar, a partir da Academia e dos muitos diálogos proporcionados, os modelos que replicam, normalizam e esmaecem o racismo como um aspecto da formação brasileira. Aliás, pensar academicamente tal pauta, é trazer, a partir de reflexões técnico-científicas, mas também empíricas, o enfrentamento do racismo em suas múltiplas dimensões. É ocupar o espaço e combater “o tinir de ferros” e “o estalar de açoitões” que se incorpora travestido da institucionalização da desigualdade! Resistir não é opção; ao reverso, é a única opção para se combater o racismo tão vivido que trafega nas relações cotidianas!

Tauã Lima Verdán Rangel

Estudos Pós-Doutorais em Sociologia Política pela UENF.

Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais,

Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia.

Professor da Faculdade Metropolitana São Carlos -

Unidade Bom Jesus do Itabapoana-RJ

REFERÊNCIAS

EXAME. IBGE: população negra é principal vítima de homicídio no Brasil. *In: Exame*, portal eletrônico de informações, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil>.

PORTO, Douglas. Negros representam 78% das pessoas mortas por armas de fogo no Brasil. *In: CNN Brasil*, portal eletrônico de informações, 19 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/>

SOBRE OS ORGANIZADORES



Manuel Alves de Sousa Junior

Doutorando em educação na UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011). Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020) e Especialização em Análises Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efetivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Organizador do Livro “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios” e do livro “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Membro do NEABI - IFCE campus Umirim. E-mail - manueljunior@ifba.edu.br.



Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutorais desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2019-2020 e 2020-2021. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista Lato Sensu em Direito, nas seguintes áreas: Direito Constitucional (2019-2020); Direito do Consumidor (2019-2020); Direito da Infância, da Juventude e do Idoso (2019-2020); Direito Administrativo (2016-2018); Direito Ambiental (2016-2018); Direito de Família

(2016-2018); e Práticas Processuais, Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho pelo Centro (2014-2015). Especialista Lato Sensu em Docência e Gestão do Ensino a Distância (2019-2020) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (2017-2018). Bacharel em Direito (2007-2011). Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Fundamentais e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Pessoas com Deficiência e Inclusão Social/UFF e do Grupo de Pesquisa em Política Criminal/UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisa Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito, vinculado à Faculdade Metropolitana São Carlos/campus de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Autor dos livros: *Escritos Jurídicos em tempos de Pandemia* (Editora Iole, 2022); *Escritos Jurídicos sobre Vulnerabilidade* (Editora Iole, 2022); *Direito em Emergência* (volume 2) (Editora Pimenta Cultural, 2021); *Escritos Jurídicos sobre Sexualidade* (Editora Iole, 2021); *Escritos Jurídicos sobre Direitos Humanos* (Editora Iole, 2021); *Escritos Jurídicos sobre Meio Ambiente* (Editora Iole, 2021); *Escritos Jurídicos sobre Segurança Alimentar* (Editora Iole, 2021); *Escritos Jurídicos em Tempos de Covid-19* (Editora Iole, 2020); *Direito em Emergência* (Editora Pimenta Cultural, 2020); *Segurança Alimentar e Nutricional na Região Sudeste* (Editora Bonecker, 2019); e *Fome: Segurança Alimentar e Nutricional em pauta* (Editora Appris, 2018). Coordenador da coleção “Novos Temas de Direitos Humanos Fundamentais” (volumes 1, 2 e 3), lançados pela Editora Clássica (2022). Coordenador da coleção “Direitos Humanos Fundamentais em Pauta” (volumes 1, 2, 3, 4 e 5), lançados pela Editora Edições e Publicações (2021). Organizador, do livro *Debates sobre Direitos Humanos Fundamentais* (volume 03), lançado pela Editora Gramma, em 2017.

